

Liens Nouvelle Série, Revue francophone inaugure l'aire numérique du Liens que vous recevrez désormais en deux versions : papier et numérique .

Directeur de Publication

Babacar GUEYE, Professeur Titulaire, FASTEF / UCAD

Comité de Patronage

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO
Souleymane NIANG, Professeur, ancien Doyen de la Faculté des Sciences, ancien de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar
Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, Premier Recteur de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal, Président de l'Association des Universités Africaines (AUA)
Iba Der THIAM, Professeur, ancien Ministre de l'Education, ancien Directeur de l'École Normale Supérieure

Comité Scientifique

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

Comité de Lecture

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

Canada : Guy PELLETIER - Marie Françoise LEGENDRE -

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

Suisse : Linda ALLAL - André GIORDAN

Côte d'ivoire:Kanvaly FADIGA - Amoa Urbain

Burkina Faso:T. Jean Baptiste SOME

Burundi: Ngasibiré

Tunisie:Mohamed MILLED - Ahmed CHABCHOUB

Gabon:Galedi NZEY - Boureima GUINDO

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

Assistant Informatique

Youssou DIOP du Département de Technologies Educatives

**DES DETERMINANTS SOCIO-ECONOMIQUES
DE LA REUSSITE SCOLAIRE DES FILLES
A LA FIN DE L'ECOLE ELEMENTAIRE AU SENEGAL**

Abdou Karim NDOYE
Département de Psychopédagogie FASTEF / UCAD

Résumé :

Cet article a pour objectif de mettre en évidence l'existence d'une relation entre certains facteurs socio-économiques et la réussite académique des élèves-filles. Ces dernières fréquentent la classe du cours moyen 2^{ème} année (CM2) - dernier niveau d'étude du cycle primaire - dans des écoles élémentaires situées dans deux départements du Sénégal (Guédiawaye et Kaffrine). Les données recueillies auprès d'un échantillon représentatif de ces élèves-filles par questionnaire d'opinion ont été soumises à une analyse de corrélation dans un premier temps et du chi-carré dans un deuxième temps. Les résultats de cette recherche exploratoire montrent d'abord que deux facteurs socio-économiques ont un lien statistiquement significatif avec la réussite académique de ces filles. Ils montrent aussi que cinq autres facteurs ont une relation négative avec la réussite scolaire. Ils nous enseignent, enfin, que l'hypothèse selon laquelle l'aptitude des mères ou tutrices ou celle des autres membres de la famille à transmettre à l'élève-fille une « *passion de l'école* » joue comme une variable médiatrice dans la relation entre les variables d'entrée et de sortie est très plausible.

Mots-clés : facteurs socio-économiques, réussite académique, élèves-filles, école élémentaire, engagement psycho-affectif, mères, tutrices, Sénégal.

Abstract :

This article is aiming at putting in a prominent position the existence of a relationship between some socio-economic factors and school-girls' academic success. These girls are pupils in CM2 - the highest study level in the primary cycle - in elementary schools located in two departments in Senegal (Guédiawaye and Kaffrine). The results from a representative sample of these school-girls with an opinion questionnaire have been submitted to a correlation analysis at first and then to a "chi-square") analysis. The results of this exploratory research show at first that two socio-economic factors have a statistically significant relationship with these girls' academic success. They also shows that five other factors have a negative relationship with school success. At last they teach us that the hypothesis according to which the capacity of mothers or guardians or the ability of other members of the family to pass the school-girls "a passion for school" acts as a mediatory variable between the input variables and the output ones is very plausible.

Key-words: socio-economic factors, academic success, schoolgirls, elementary school, psycho-affective involvement, mothers, tutoresses, Senegal.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis quelques décennies, à partir de nouveaux questionnements sociaux, notamment ceux de l'accès des filles, des femmes à l'éducation, de la qualité de la formation qui leur est dispensée et de la levée de tous les obstacles à leur maintien à l'école, le problème du rendement scolaire des filles, en tant que groupes, a fait l'objet de nombreuses études scientifiques et a connu des avancées théoriques appréciables, particulièrement en sociologie de l'éducation (Terrail, 1992 ; Duru-Bellat, 1995 ; Duru-Bellat, Kieffer et Marry, 2001).

Documentant l'association entre le développement et le rendement scolaire des filles, plusieurs publications récentes font état de liens positifs existant entre les bonnes performances scolaires des filles, d'une part, et la participation accrue des femmes à la vie politique, sociale et économique, d'autre part (Ainsworth, 1994 ; CONFEMEN, 1995 ; UNESCO, 1996 ; Bledsoe, Casterline, Johnson-kuhn, Haaga 1999 ; Tiendrébéogo-Kaboré, 2003 ; UNICEF, 2004 ; Mulkeen, Chapman et DeJaeghere, 2004). Tous ces travaux suggèrent la contribution de certains facteurs à la réussite scolaire des filles.

L'objectif principal de cet article est de vérifier dans quelle mesure les performances féminines au CM2 s'expliquent, entre autres, par des facteurs socio-économiques. Pour atteindre cet objectif, nous allons, dans une première section, présenter la problématique de l'étude. La deuxième sera consacrée à l'état des connaissances actuelles sur les facteurs socio-économiques intervenant dans le succès des filles à l'école en Occident et en Afrique subsaharienne, en général, et au Sénégal, en particulier. La méthodologie de la recherche sera abordée dans la troisième section. La dernière exposera l'analyse des différents résultats et les principales conclusions.

PROBLEMATIQUE

La présente étude qui veut identifier chez les élèves-filles, en l'occurrence celles du CM2, l'influence des facteurs socio-économiques sur leur succès scolaire se situe dans la problématique générale de l'approfondissement des connaissances dans le domaine du rendement scolaire des filles. Elle s'appuie sur deux pistes de questionnement qui tiennent lieu d'hypothèses.

La première a trait à l'identification des facteurs socio-économiques qui sont liés à la réussite scolaire des filles à la fin de l'enseignement élémentaire.¹ La seconde procède du fait que le début des années 90 a été, pour les élèves-filles sénégalaises, porteur de changements décisifs. Comme en font foi les plus récentes données produites par les responsables de l'éducation au Sénégal. En effet, les chiffres, notamment les dernières données de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE, 2004, 2005), nous apprennent que les filles « profitent » bien du système scolaire : elles redoublent moins au primaire, elles connaissent un succès grandissant à l'entrée en sixième et elles sont de plus en plus nombreuses à décrocher leur certificat d'études primaires (Ndoye, 2002 ; MEN, 2003). C'est donc dire qu'il est

¹. Nous avons choisi de mener notre enquête au niveau du cycle élémentaire car ce cycle accueille le plus grand nombre d'élèves au Sénégal. En effet, les données disponibles à la Direction de la Recherche et de la Planification de l'Education (DPRE) montrent que sur un total de 1.986.152 élèves, 1.444.163 se trouvent dans les écoles élémentaires. (Source : DPRE, Statistiques scolaires, 2004-2005).

important d'étudier plus en profondeur les facteurs explicatifs de ces performances scolaires féminines.

On le sait, depuis la célèbre synthèse de Hyde (1989), on retient, grosso modo, trois types de facteurs qui pourraient avoir des conséquences sur les rendements scolaires des filles en Afrique subsaharienne : des facteurs socio-culturels, des facteurs pédagogiques et des facteurs socio-économiques. Aussi, n'est-il pas nécessaire de discuter plus longuement de la gamme de facteurs associés à la réussite scolaire. Il ne s'agit pas non plus d'étudier l'ensemble de ces facteurs car nous disposons déjà d'études excellentes traitant de l'impact des facteurs socio-culturels et pédagogiques sur le rendement scolaire. Celui qui s'en donne la peine trouvera une documentation abondante dont les conclusions convergent. Toutefois, certains résultats concernant des variables socio-économiques² associées au succès académique des filles sont assez contrastés, voire contradictoires, et en tout cas bien difficiles à interpréter.

Il s'avère ainsi nécessaire de mener d'autres études pour tester ces relations et confirmer ou infirmer ces résultats. C'est pourquoi, pour y voir plus clair, nous nous intéressons, dans cette étude, aux seuls facteurs socio-économiques. L'intérêt de cette recherche réside dans le fait que ces facteurs ayant un impact sur le succès scolaire des filles en fin de premier cycle doivent être identifiés afin de rationaliser une politique qui permette de lutter plus efficacement contre les obstacles à la réussite scolaire de la population féminine.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans les pays industrialisés, plusieurs conclusions de recherche font état de multiples facteurs socio-économiques (profession des parents, scolarité des parents, travail de la mère, nombre d'enfants dans la famille, pratiques éducatives, etc.) interagissant les uns avec les autres et pouvant avoir un effet sur la réussite scolaire. Citons, notamment, les travaux de Baudelot et Establet (1993 ; 1996) qui attribuent la réussite scolaire des filles à une meilleure adaptation au système scolaire qui est moins sexiste que la famille. Dans le même ordre d'idées, l'étude de Turenne (1992) explique que cette capacité d'adaptation des filles à l'école vient du fait qu'elles sont dociles dans une institution qui favorise la passivité.

S'appuyant sur leurs propres recherches, de même que sur les principaux constats qui ressortent de la littérature sur le sujet, Bouchard, Boily et Proulx (2003), prennent le contrepied d'une telle thèse qui invalide les efforts des filles. Surtout, et c'est là un constat majeur de ces auteurs, les filles réussissent car elles consacrent beaucoup d'heures à leurs travaux scolaires ; elles sont responsables, disciplinées, organisées et ambitieuses (Bouchard et St Amant, 1996). Elles excellent dans les tâches verbales qui sont des éléments importants à l'école (Ouimet, 1994). Elles ont une bonne aptitude à porter attention aux détails et à les retenir (Bergeron, Evrard et Théberge, 1994) ; elles

² Pour les facteurs socio-économiques, la documentation spécialisée note la structure de la famille, la classe sociale, le niveau économique, la dynamique sociale de la famille, les modes de prise en charge des enfants, le niveau d'instruction du père et de la mère, le statut du ménage, la taille de la famille, les commodités domestiques, les moyens financiers, les coûts des fournitures, les frais de scolarité, les coûts directs et les coûts d'opportunité de la scolarisation des filles, etc. (UNICEF, 1997; Paré-Kaboré, 1998).

développent très tôt des structures de collaboration et des attitudes qui privilégient la coopération (Gagnon, 1999 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1999) et, enfin, elles n'hésitent pas à entrer dans le jeu de la compétition scolaire lorsque cela s'avère nécessaire (Alaluf et *al.*, 2003).

Abordant plus spécifiquement l'analyse des déterminismes comportementaux, Duru-Bellat et Janrouse (1996), Gagnon (1997) et St Amant, Gagnon et Bouchard (1998) avancent que le rôle des parents et les dynamiques familiales sont des éléments pertinents à une meilleure compréhension du phénomène. Parmi un ensemble de facteurs familiaux liés à la réussite scolaire (revenu, structure, taille de la famille, attentes parentales, etc.), la scolarité des parents reste celui qui est associé le plus largement à la performance académique à l'école élémentaire (Deslandes, Bouchard et St Amant, 1998 ; Bouchard et St Amant, 1999)

Pour leur part, Holden (1993), Terrill et Ducharme (1994), Hudley, Daoud, Hershberg, Wright-Castro, Polanco, (2002), Foster, Lambert, Abbott-Shim, Mc Carthy et Franze (2005), montrent qu'un environnement positif à la maison, des attitudes positives face à l'école et des attentes élevées de réussite scolaire ont un effet notable, et ce, dans les différents milieux socio-économiques. L'expression d'encouragements, l'aide, la coopération, l'affection physique des parents ont une influence positive sur la motivation scolaire (Tinklin, 2000 ; Whitelaw, Miselovic et Daniels, 2000 ; Stetsenko, Little, Cordeeva, Grasshof, Oettingen, 2000 ; Wilson-Jones, 2003 ; Annunziata, Hogue, Faw et Liddle, 2006).

Mais quelque intéressants qu'ils soient, ces résultats sont ceux de recherches réalisées en Amérique du Nord et en Europe. Qu'en est-il de l'Afrique subsaharienne ?

Comme en Occident, quelques études africaines³ soulignent aussi le rôle de la situation économique et de la dynamique familiale en tant que facteurs de réussite scolaire des filles (Lawson-Body, 1993 ; Sow, 1994 ; Lloyd et Blanc, 1998). Sur ce point, l'Unicef/Unesco (1993), Marcoux (1995) et Wakam (2003) affirment que la durée et la qualité des études d'une fille dépendent en grande partie des caractéristiques du ménage où elle vit. Dans la même veine, les travaux de Paré-Kaboré (1998) ; Agueh, 2001 ; Diallo, 2006 établissent que si on veut parler de situation familiale idéale pour la réussite scolaire des filles, on devra parler de la conjonction entre les facteurs physiques de la famille et des modes d'interaction familiale adéquats (bonne communication familiale, implication des parents dans les études, leur proximité avec les enfants, leur incitation à la réussite scolaire des filles, etc.).

De son côté, la Banque mondiale (2002) a noté la convergence des résultats des recherches récentes et plus anciennes menées dans différents pays africains. Cette convergence souligne généralement l'impact positif de l'engagement de certains membres de la famille. En particulier, l'étude de la Banque a mis en lumière le

³ Il ne s'agit pas de présenter ici une revue exhaustive de l'ensemble des études qui ont porté sur ces thématiques. D'autres auteurs l'ont fait périodiquement (Odaga et Heneveld, 1996 ; Unesco, 2003). Il s'agit plutôt de présenter brièvement certaines études qui donnent la mesure des facteurs les plus marquants.

caractère déterminant des initiatives prises par le père et, surtout la mère : strict contrôle, suivi et développement de relations avec l'école, diverses incitations.

Au Sénégal, comme dans le reste de l'Afrique noire, les recherches empiriques réalisées démontrent que le succès scolaire des filles est souvent tributaire de toute une série de facteurs liés au statut socio-économique (conditions de logement, types d'encadrement des parents, allègement ou élimination des tâches domestiques ordinairement assignées aux filles, mesures d'encouragement prises par les parents, pour ne citer que quelques facteurs (Diokhané, Diallo, Sy et Touré, 1999 ; Diallo, Guissé et Ndiaye, 2000).

Afin d'édifier d'autres chercheurs ou observateurs sur le pourquoi et le comment des techniques et des stratégies auxquelles nous avons eu recours lors de notre investigation, nous exposons, dans la section qui suit, la méthodologie utilisée.

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Compte tenu de nos objectifs, nous avons opté pour une méthode de recherche quantitative qui repose sur la technique de l'enquête par questionnaire.

Sujets

Dans cette étude, le choix de l'échantillon des filles s'est réalisé en trois étapes. Dans un premier temps, deux inspections départementales ont été tirées suivant un échantillon aléatoire simple au un vingtième (1/20^{ème}) sur une liste des quarante trois (43) inspections départementales de l'éducation nationale classées par ordre décroissant d'après le nombre d'écoles. Il s'agit du (septième) et du (vingt-septième) qui sont respectivement l'inspection départementale de Guédiawaye et celle de Kaffrine.

Dans un deuxième temps, à partir de la liste des classes de CM2 traditionnelles de l'année scolaire (2004-2005)⁴, il a été possible d'identifier 186 écoles comprenant 114 classes de CM2 dans lesquelles travaillent 2818 filles. Dans ce choix, nous avons été surtout animé par le souci d'obtenir une bonne représentativité de la population de référence par un échantillonnage probabiliste sur la base du nombre d'écoles, du nombre de CM2 et du nombre de filles par CM2. Appliquant cette technique, 28 écoles des départements de Guédiawaye et de Kaffrine ont été sélectionnées par tirage au sort avec remise. Ensuite, nous avons choisi au hasard, à partir de la liste des écoles élémentaires publiques d'au moins six classes retenues, 34 classes de CM2, soit 26 classes pour Guédiawaye et 8 classes pour Kaffrine.

Dans un troisième temps, abordant le problème du choix de la taille « *n* » de l'échantillon, nous avons réalisé une série de compromis entre la méthode idéale et les contraintes de la réalité. Ces dernières que l'on a considérées dans le calcul de ce nombre « *n* » sont : la taille de la population, le type de questions posées, les contraintes budgétaires, temporelles et administratives et le risque que l'on est prêt à supporter en

4. Cette liste des classes de CM2 des deux inspections départementales est disponible à la Direction de l'Enseignement Élémentaire et de l'Education Prescolaire ; les données statistiques sur les effectifs des classes sont fournies par les deux inspections départementales de l'éducation nationale sélectionnées.

inférant à la population totale des 2818 filles, les conclusions issues de « n » individus qui constituent l'échantillon. Considérant tous ces paramètres, notre choix s'est donc porté sur un échantillon aléatoire stratifié de 200 filles, avec allocation proportionnelle. La table des nombres aléatoires a été utilisée pour tirer les filles dans chaque strate de l'échantillon, c'est-à-dire 150 filles pour le département de Guédiawaye et 50 filles pour celui de Kaffrine.

Instrument

Etant donné le grand nombre de relations à étudier simultanément et la nécessité d'utiliser une technique simple exigeant peu de temps, le questionnaire a semblé être plus approprié. En l'occurrence, le questionnaire fermé a été conçu sur la base des réponses de vingt inspecteurs et de trente maîtres à différentes questions ouvertes relatives à la problématique de la scolarisation des filles en général. Nous avons bien sûr fait le détour par la documentation écrite pour dégager les dimensions essentielles de la question. Chacune d'elles a été l'objet d'une proposition. Les différentes propositions ont été réparties en trois regroupements représentant les variables qui sont effectivement les thèmes spécifiques du sujet.

A un autre moment, avec l'aide d'un groupe d'inspecteurs, l'instrument a été analysé pour s'assurer que les aspects choisis cadraient bien avec les réalités socio-économique et éducative. Les premières ébauches du questionnaire ont été testées à plusieurs reprises, tant avec des élèves du CM2 qu'avec des experts en scolarisation des filles et des enseignants de l'élémentaire. En fonction des commentaires émis, un deuxième questionnaire modifié⁵ a été retenu après un nouvel examen fait par des enseignants tenant des classes de CM2. Les questions posées se présentent sous la forme de questions à choix de réponses déterminées et sous forme de questions à réponses libres. Les consignes ont été rédigées en fonction de l'information recherchée et du type d'item considéré et des échelles ont été choisies chaque fois que de besoin.

Déroulement de l'enquête

Pour la mise en œuvre de l'enquête, une équipe d'enquêteurs a été constituée, suite à différents entretiens réalisés à l'IDEN de Guédiawaye et à celle de Kaffrine. Tous les membres de l'équipe ont participé à la mise au point des instruments de collecte d'information, à la sélection des écoles et au recueil des données.

Durant la collecte des données, les participantes furent assurées que les données recueillies garderaient un caractère confidentiel et que l'identité des répondantes ne serait pas dévoilée. Un total de 200 questionnaires a été administré dans 34 classes de CM2 situées dans 28 écoles. Les questionnaires incomplets furent rejetés. Un total de 188 répondantes a été conservé, soit 94 % de l'échantillon total.

Traitement des données

Les données recueillies ont été traitées avec le logiciel « ISSA » puis avec « SPSS » afin de calculer la distribution de fréquences au sein de la population. Diverses techniques statistiques utilisées dans cette étude ont aidé à répondre aux questions de recherche

⁵. Ce questionnaire définitif distribué à l'échantillon comprend 63 questions. Nous n'exploitons que quelques unes des questions liées à notre problématique car les exigences du Comité de rédaction de la revue nous contraignent à limiter le nombre de pages consacrées à cet article.

posées antérieurement. Ce sont : la comparaison des pourcentages et le test du chi-deux « X² » pour vérifier si la réussite scolaire des filles est liée à des facteurs socio-économiques.

Après avoir exposé ces questions méthodologiques, il nous faut maintenant envisager le compte rendu des résultats de l'étude.

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Caractéristiques des filles

Tableau 1 : Situation matrimoniale des filles

Situation matrimoniale	Effectif	Pourcentage
Mariée	4	2.1%
Non mariée	184	97.9%
Omissions :	0	
Nombre de réponses valides	188	100%.

Le tableau n° 1 présente quelques résultats concernant la situation matrimoniale des « enquêtées ». On observe ainsi que la grande majorité des filles est « non mariée » (97.9%) ; seules 2.1% sont mariées. Selon les données collectées, à l'analyse, on est amené à conférer une signification particulière à cette situation de « non mariée » des élèves-filles quand on sait que dans la société sénégalaise, les filles se marient souvent de manière précoce (DPS, 2002 ; ANSD, 2006).

S'il est difficile, de façon uniquement exploratoire, d'avancer des faits précis, il est probable que les données dont nous disposons devraient permettre d'esquisser des hypothèses explicatives. A ce propos, rien n'interdit de penser que le nombre d'élèves-filles célibataires est peut être plus important en raison d'un processus auto-sélectif par lequel celles qui sont enquêtées proviennent d'un milieu économique plus favorisé. Si cela est vrai, il est raisonnable et plausible de croire que les mères ou tutrices ne considèrent pas le mariage comme une transaction économique ou une stratégie de construction familiale, ou encore une manière de protéger les filles contre les avances sexuelles indésirables.

Faute de pouvoir prolonger une analyse d'une telle envergure, nous restreindrons notre propos à notre expérience de la situation des familles dakaroises, pour avancer que pour permettre à leur fille de consacrer plus de temps à ses études, les mères ou tutrices reculent le moment de leur mariage. Cette hypothèse nous force à mesurer l'importance de ce qui est fait par les mères ou tutrices pour laisser les filles poursuivre leur scolarité : en encourageant leur fille à rester à l'école, à ne pas songer au mariage, elles font admettre à la famille - en dépit de pressions multiples ? - un statut de l'élève-fille, dont le propre est d'être célibataire. C'est là un aspect des attitudes parentales qui nécessitera de plus amples éclaircissements.

Tableau 2 : Situation familiale des filles

Situation familiale	Effectif	Pourcentage
Vit avec mère	152	80.9%
Vit avec tutrice	36	19.1%
Omissions :	0	
Nombre de réponses valides	188	100%

Considérant les liens familiaux qu'entretiennent les filles et les parents avec lesquels elles vivent, l'enquête fait ressortir que 80.9% des élèves-filles vivent avec leur mère et les 19.1% avec leur tutrice (tableau n° 2). Il est significatif qu'aucune d'entre elles ne vit avec le mari au domicile conjugal bien que, 2.1% des filles soient mariées comme l'indique le tableau n°1. Est-ce à dire que, malgré tout, le mariage précoce de cette faible minorité n'a pas pour autant changé leur statut de filles encore sous la responsabilité de leur mère ou tutrice ?

On peut tenter de comprendre, non seulement les raisons pour lesquelles les filles demeurent dans la maison parentale, mais aussi les effets sur leur parcours scolaire. Sans avoir, à ce stade de l'analyse, les moyens d'illustrer de façon statistique les hypothèses qui suivent, il semble que les mères aient accepté, comme dans certains pays d'Afrique subsaharienne (UNICEF, 2003), de suivre la tradition du mariage d'enfants à condition que leur belle famille autorise leur fille mariée à rester, pendant un certain temps, au sein du domicile parental.

On pourrait aussi croire que parce que les filles sont dans les liens du mariage tout en vivant dans le domicile familial, la famille continue toujours de peser directement sur leur destin scolaire. Il convient d'ajouter surtout – car on oublie souvent ce corollaire – que le fait qu'elles n'aient pas encore rejoint le domicile conjugal et ne soient pas de ce fait soumises à des charges et à des obligations d'épouses qui souvent peuvent être des handicaps à leur scolarisation, constitue probablement un facteur de plus qui concourt à leur réussite scolaire.

Conditions socio-économiques et performances scolaires

Tableau 3 : « Performances scolaires » versus « Activités lucratives des mères et des tuteurs »

Notes obtenues	Plus de 08/10 ⁶	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Réponses					
Oui	21	65	22	3	111
%	11,40%	35,50%	12%	1,60%	61%
Non	25	38	8	1	72
%	13,60%	20,70%	4,30%	0,50%	39%
Omissions					5
Nombre d'observations valides					183
X2 de Pearson					X² = 6,964
Seuil de signification					P ≤ 0,073

Les données du tableau n° 3 montrent que les bonnes performances (notes obtenues : **plus de 08/10**, et **entre 06/10 et 08/10**) sont globalement plus importantes chez les filles dont les mères ou tuteurs ont des revenus: respectivement 46.9% de bonnes voire très bonnes performances chez les filles dont les mères ou tuteurs exercent des activités lucratives et 34.4% chez les filles de celles qui n'ont pas d'activités lucratives. Toutefois, la relation observée entre les performances scolaires des filles et les sources de revenus de leur mère ou tuteur n'est pas statistiquement significative (p -value = $0.073 > 0.05$).

Il est possible d'avancer comme une hypothèse de travail, qui demande à être étayée, que les mères et tuteurs qui disposent de moyens financiers importants mettent à la disposition de leurs filles certains éléments dits « de confort » - localisation et qualité de l'habitat, taille et nombre de pièces du domicile, qualité de l'alimentation et du suivi médical, ressources informatiques, habits, achat de livres et de cahiers, répétiteur, etc. - pour renforcer leur chance de réussite à l'école. De ce fait, ces élèves-filles ne sont plus préoccupées de survivre et les énergies de leur pensée sont suffisamment libérées pour l'apprentissage. Evidemment, si le revenu des mères et tuteurs a un effet sur la qualité des scolarités dans le primaire, il convient de préciser qu'il n'est sans doute pas le seul facteur de réussite scolaire.

A côté de l'hypothèse qui a été examinée dans la section précédente sur le confort pédagogique, il y a à considérer l'attitude des mères qui s'évertuent à transmettre une image positive de l'école, « *une passion de l'école* » en légitimant et en valorisant le savoir scolaire auprès de leurs filles. Et la manière dont elles conversent quotidiennement sur la scolarité avec leur fille et dont elles organisent un réseau de solidarité et d'attention autour de leur fille lettrée, assure à cette dernière une

⁶. Au Sénégal, à l'école élémentaire, pour la notation, les instituteurs utilisent généralement une échelle numérique de 0 à 10. Aussi, dans les différents tableaux de la présente section (tableaux n°3 à n° 10), les notes sur dix indiquent les moyennes générales obtenues en rédaction, calcul, dictée et questions, lecture et leçons lors des deux premières compositions.

reconnaissance qui la valorise et, donne sens et sérieux à son effort d'appropriation de la culture scolaire.

Tableau 4 : « Performances scolaires » versus « Type de l'habitat familial »

Notes obtenues	Plus de 08/10	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Type d'habitat					
Bâtiment	45	100	31	0	176
%	24,40%	54,30%	<u>17,10%</u>	0	<u>96%</u>
Baraque	1	1	1	0	3
%	0,50%	0,50%	0,50%	0	<u>1,50%</u>
Case	0	3	0	0	3
%	0%	1,60%	0%	0	<u>1,50%</u>
Autres types	0	0	2	0	2
%	0	0	<u>1%</u>	0	1%
Omissions					5
Nombre d'observations valides					183
X2 de Pearson					X²= 11,955
Seuil de signification					P ≤ 0,063

Le tableau n° 4 met en relief le type d'habitat dans lequel vivent les élèves-filles. A ce propos, l'analyse des résultats de l'enquête fait ressortir que 95.4% des filles résident dans un bâtiment, 1.6% dans une baraque et 2.2% dans une case. Le taux très faible de filles vivant dans des baraques ou dans des cases, donc dans des conditions d'habitat pauvres et précaires, donne une idée du relatif confort des populations de l'enquête au regard de la grande majorité des Sénégalais.

D'aucuns seraient tentés de croire, comme le laisse voir une lecture rapide de ces chiffres, que le type d'habitat influe directement sur les performances scolaires des filles. Cette argumentation est à nuancer car la relation observée entre les performances et le type d'habitat des mères et des tuteurs est statistiquement non significative ($P \leq 0.63$), au seuil de 0.05. Les performances scolaires des filles, à tout prendre, ne présentent pas d'écarts remarquables.

Tableau 5: « « Performances scolaires » versus « Mode d'éclairage »

Notes obtenues	Plus de 08/10	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Mode d'éclairage					
Electricité	41	91	23	0	155
%	22,20%	49,40%	<u>12%</u>	0	84%
Lampe à Pétrole	3	11	9	0	23
%	1,60%	5,90%	<u>4,80%</u>	0	12%
Bougie	2	2	2	0	6
%	1%	1%	1%		3%
Omissions					5

Nombre d'observations valides	183
X2 de Pearson	X² = 9,759
Seuil de signification	P ≤ 0,045

D'après les données présentées dans le tableau n° 5, la majorité des filles réside dans une maison dotée d'électricité (84.1%). Par contre, peu de filles profitent de la lumière diffusée par une lampe à pétrole (12.4%) ou par une bougie (3.3%). Il est intéressant de constater que la relation observée entre les performances et le mode d'éclairage de l'habitat est statistiquement significative ($P \leq 0.04$), au seuil de 0.05. Ce lien est sûrement à questionner.

Il est possible, concevable même, que les chambres qui sont mieux illuminées offrent un cadre physique et écologique plus propice à la lisibilité des leçons et des exercices écrits et au renforcement de l'attention sur la structure et le sens des textes, conditions nécessaires à leur rétention. Autrement dit, avec l'éclairage électrique, les possibilités de rétention des filles s'accroissent du fait que leurs yeux perçoivent mieux le texte que leur mémoire doit conserver. Finalement, une telle hypothèse ne devrait pas trop surprendre quand on sait l'importance pédagogique du travail scolaire à domicile, le soir.

Tableau 6 : « Performances scolaires » versus « Lieu pour étudier »

Notes obtenues	Plus de 08/10	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Lieu d'étude					
La chambre	7	38	15	0	60
%	3,80%	20,65%	8,54%	0	33%
La chambre des parents	14	23	8	0	45
%	7,61%	12,50%	4,34%	0	24%
Le salon	12	18	7	0	37
%	7%	10%	3%	0	20%
La véranda	10	16	3	0	29
%	5%	9%	2%	0	16%
La cour	3	9	1	0	12
%	2%	4,80%	0,50%	0	7%
Autre lieu	0	0	0	0	0
Omissions					4
Nombre d'observations valides					184
X2 de Pearson					X²= 11,585
Seuil de signification					P ≤ 0,171

Les résultats du tableau n° 6 relatifs à la présence d'un lieu pour étudier à la maison sont très intéressants. Ils révèlent que 32.6% des filles n'ont comme cadre d'étude à domicile que leur chambre à coucher. Un nombre significatif, 24.5%, se replie dans la chambre des parents. Dans les deux cas, les conséquences peuvent être les suivantes :

Premier cas : les personnes qui vivent dans la même chambre que ces filles n'ont pas suivi ou ne poursuivent pas des études. Il va sans dire que ce contexte est loin d'être favorable à la concentration et au calme que requiert le travail intellectuel.

Deuxième cas : le niveau d'instruction de leur entourage immédiat est assez élevé. Ces personnes interviendraient alors dans l'encadrement des filles et influenceraient positivement leurs performances scolaires. Au regard des statistiques, on serait tenté de penser que l'effort d'encadrement qu'offrent les autres membres de la cellule familiale, que ce soit en terme d'appui à la fille pour ses devoirs ou en terme d'incitations à apprendre ses leçons, semble lui permettre de réaliser des performances à l'école.

Il faut aussi garder présent à l'esprit que l'examen des données montre que certaines filles en sont réduites à étudier dans le salon (20.1%), sous la véranda de la maison (15.8%) voire dans la cour (6.5%). Dans ces conditions, quel est le comportement de l'entourage, des parents notamment ? On ne peut répondre, ici et maintenant, à cette question. Tout au plus, peut-on penser que l'investissement pédagogique des autres membres de la famille semble permettre la réussite scolaire des filles.

En attendant une réponse à cette question, il importe de souligner que la relation observée entre les performances et le lieu de travail est statistiquement non significative ($P \leq 0.17$), au seuil de 0.05. C'est dire que l'effet "environnement" serait un indicateur indirect des bonnes performances réalisées par les filles.

Tableau 7 : « Performances scolaires » versus « Disponibilité des outils pédagogiques »

Notes obtenues	Plus de 08/10	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Outils pédagogiques					
Tout	5	43	<u>18</u>	0	<u>66</u>
%	2,72%	23,37%	9%	0	35%
En Partie	41	61	<u>16</u>	0	<u>118</u>
%	22,28%	33,15%	<u>9,78%</u>	0	65%
Omissions					4
Nombre d'observations valides					184
X2 de Pearson					X²= 15,830
Seuil de signification					P ≤ 0,000

Pour ce qui est des fournitures scolaires, on peut conclure d'après les données du tableau n°7 que les filles disposent dans leur majorité du petit matériel pédagogique, intégralement (34.8%) ou partiellement (65.2%). Ce qui, rapporté à la situation presque générale de pénurie de ce type de matériels didactiques, donne une idée des efforts consentis par les familles concernées pour offrir à leurs filles des conditions d'études acceptables.

Ces résultats donnent à penser que la confiance inconditionnelle accordée à la scolarisation conduit les mères ou tuteurs à organiser un milieu-école riche, qui offre matériels, matériaux et occasions de discussions conduisant à des observations, des questionnements, des manipulations, des tâtonnements, des recherches, ... bref, à des conditions qui favorisent et stimulent une activité réelle de la fille et l'aident à fabriquer peu à peu ses connaissances.

Comme en fait foi le tableau n°7, la relation observée entre les performances et les outils pédagogiques est statistiquement significative, au seuil de 0.05 ($P \leq 0.000$). Cela conduit à penser qu'on a peut-être là un facteur pour lequel, une intervention résolue sous forme d'une dotation massive et gratuite en faveur des filles serait hautement bénéfique. Devant de telles données, l'on ne peut que se féliciter de la décision du Ministère de l'éducation de doter tous les élèves d'un livre pour chaque discipline fondamentale, soit trois livres pour les élèves de CI et CP et cinq livres pour les autres (DPRE, 2005).

Tableau 8 : « Performances scolaires » versus « Préparation des repas »⁷

Notes obtenues	Plus de 08/10	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Préparation de repas					
Oui	32	69	25	0	126
%	17,88%	38,55%	14,23%	0	70%
Non	13	31	9	0	53
%	7,26%	17,32%	5,03%	0	30%
Omissions					9
Nombre d'observations valides					179
X² de Pearson					X² = 0,265
Seuil de signification					P ≤ 0,876

Tableau 9 : « Performances scolaires » versus « Garde des enfants »⁸

Notes obtenues	Plus de 08/10	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Garde des enfants					
Oui	30	55	15	2	102

7. Le questionnaire d'enquête a porté sur plusieurs travaux domestiques (faire la cuisine, faire la vaisselle, puiser de l'eau au robinet ou au puits, nettoyer la maison, faire le linge, garder les enfants, faire des courses, aider la mère à faire son petit commerce, faire des commissions) et sur le moment de leur réalisation (après la classe, aux heures de classe, aux heures d'études). Pour les besoins de cet article, nous avons retenu les deux types d'activités domestiques les moins étudiés dans notre littérature (faire la cuisine, garder les enfants).

8. Le questionnaire d'enquête a porté sur plusieurs travaux domestiques (faire la cuisine, faire la vaisselle, puiser de l'eau au robinet ou au puits, nettoyer la maison, faire le linge, garder les enfants, faire des courses, aider la mère à faire son petit commerce, faire des commissions) et sur le moment de leur réalisation (après la classe, aux heures de classe, aux heures d'études). Pour les besoins de cet article, nous avons retenu les deux types d'activités domestiques les moins étudiés dans notre littérature (faire la cuisine, garder les enfants).

%	17,88%	38,55%	12%	2,23%	70%
Non	13	42	15	2	72
%	7,26%	17,32%	5,03%	0,00%	30%
Omissions					14
Nombre d'observations valides					174
X2 de Pearson					X² = 3,392
Seuil de signification					P ≤ 0,335

Les tableaux n° 8 et 9 attirent notre attention sur une certaine implication des filles dans la préparation des repas et dans la garde des enfants. En fait, elles remplissent les obligations domestiques qui incombent généralement aux filles dans la société sénégalaise. En effet, la majorité des filles prépare le repas, après la classe (70.4%) et 58.6% gardent les enfants. Comme on le croit souvent, la contribution des filles aux tâches domestiques serait un facteur augmentant les risques d'échec. Il est alors légitime de se demander comment des filles qui participent à ces deux travaux domestiques arrivent-elles à réaliser d'aussi bonnes performances.

Diverses hypothèses peuvent s'avérer plausibles pour expliquer les résultats obtenus. Ces derniers, exposés aux tableaux n° 8 et n°9, nous incitent à supposer une certaine prise en compte par les mères ou tuteurs du statut d'élèves de leur fille. On pourrait énoncer – et cela se vérifie assez fréquemment - que dans un contexte socio-culturel communautariste où les réseaux de solidarité de la famille étendue sont denses, les femmes se substituent aux élèves-filles dans l'accomplissement de certaines tâches domestiques. En fait, si les filles, à titre d'initiation socialement exigée, sont bien associées aux tâches ménagères, il est fort probable qu'elles ne le font jamais durant les heures de classes et, à quelques rares exceptions près, lors des heures d'étude à la maison.

Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les mères ou les tuteurs laissent plus de liberté à leur fille pour apprendre ses leçons ou faire ses devoirs. Cette hypothèse est à prendre en considération dans le cas particulier de notre étude. L'allègement de certaines activités domestiques est possible en ville, et plus encore dans la banlieue de Dakar, du fait de la présence d'infrastructures (eau courante, gaz, électricité) que l'on ne trouve pas dans les villages, et peut permettre aux mères ou tuteurs de réduire les sollicitations des filles à ces travaux domestiques. Par conséquent, les performances relatives au rendement des filles sont favorisées.

A s'en tenir strictement aux statistiques, on constate que la relation observée entre les performances et l'implication de la fille dans les deux types de travaux domestiques n'est pas statistiquement significative, au seuil de 0.05 ($P \leq 0.87$; $P \leq 0.33$). Ce qui confirme bien l'hypothèse d'une planification et d'un allègement des travaux domestiques. Ceci nous permet de supposer que l'appui des autres membres de la famille, par le partage des tâches ménagères à accomplir semble être un gage de réussite.

Tableau 10 : « Performances scolaires » versus « Attentes parentales »

Notes obtenues	Plus de 08/10	Entre 08/10 et 06/10	Entre 06/10 et 04/10	Moins de 04/10	Total
Attentes parentales					
Faire Ecole	10	30	9	0	49
%	5%	16%	5%	0	26%
Avoir du travail	26	46	13	0	85
%	14%	25%	8%	0	47%
Avoir de l'argent	2	4	3	0	9
%	1%	2%	2%	0	5%
Avoir un mari	1	6	2	0	9
%	1%	3%	1%	0	5%
Avoir une maison	7	17	7	0	31
%	4%	9%	4%	0	17%
Omissions					5
Nombre d'observations valides					183
X2 de Pearson					X² = 4,828
Seuil de signification					P ≤ 0,776

Le tableau n° 10 nous montre que pour ce qui est des attentes des mères et des tuteurs, 26.8% d'entre elles déclarent avoir inscrit leur fille pour "faire l'école", c'est-à-dire pour l'instruction : savoir lire et écrire, la mission première de l'école. Sans être très catégorique, on peut avancer, avec prudence, que l'accès des filles à l'école, c'est aussi l'égal droit des filles à l'instruction, au savoir qui ne doit plus être réclamé pour les garçons seulement. Et c'est dans cette logique d'égal accès à certains droits que la possibilité pour les filles d'accéder par l'école au travail intellectuel, à l'emploi est donnée comme attente à leur inscription par 46.4% des enquêtées. Ce qui exprime une certaine évolution des mentalités au regard de la sentence populaire bien du Sénégal qui veut que "*jigeen jëkër*", à savoir le destin de la femme est dans le mariage.

En dernier ressort, il semble exister chez ces mères et tuteurs une quête d'autonomie pour leurs filles qui s'exprime dans l'accès à l'instruction et au travail intellectuel qui ont été des valeurs jusque là réservées aux garçons. La relation observée entre les performances et l'attente des mères et des tuteurs est statistiquement non significative, au seuil de 0.05 ($P \leq 0.77$).

CONCLUSION

On l'aura certainement compris, cette étude ne cherche pas à déterminer si des filles qui font de bonnes performances scolaires et d'autres qui connaissent un échec scolaire vivent des conditions socio-économiques⁹ différentes. Elle ambitionne plutôt d'identifier le lien qui peut exister entre des facteurs socio-économiques et la réussite scolaire des filles au CM2.

⁹ Le choix des facteurs socio-économiques ne tient compte ni des variables liées à l'Ecole (notamment, climat institutionnel, stratégies d'enseignement-apprentissage, taille de l'effectif, qualification et compétences du maître, etc.), ni de certaines variables familiales (famille polygamique ou monogamique, appartenance ethnique et religieuse de la mère, etc.).

Assumant ce qui peut être identifié comme une lacune dans la saisie des facteurs socio-économiques, voici quelques aspects qui nous paraissent importants à mettre en évidence suite à l'analyse des données recueillies.

Disons pour commencer que, dans l'ensemble, nos résultats confirment ce que l'on savait déjà dans la littérature en ce qui a trait à la relation entre certaines variables socio-économiques et la réussite scolaire. En deuxième lieu, il nous semble important de dire qu'à la question de savoir si le mode d'éclairage et la disponibilité des outils pédagogiques placent les filles dans une position différente au regard de la réussite scolaire, nous sommes porté à répondre de manière affirmative sur la base des résultats de cette étude. Troisièmement, l'analyse du chi-carré montre qu'on ne peut établir des relations de dépendance entre la réussite académique et les revenus des mères, le type d'habitat familial, le lieu pour étudier, la préparation des repas, la garde des enfants et les niveaux d'études attendus.

Les résultats présentés dans cette recherche peuvent sûrement avoir des implications en matière politique et d'intervention dans le secteur de l'enseignement élémentaire. Nous devons néanmoins reconnaître que les résultats de cette étude sont fragmentaires et qu'ils ne prétendent pas à la généralisation. Certes, ils recouvrent des situations dans lesquelles de nombreuses familles sénégalaises pourraient se retrouver mais ils laissent dans l'ombre un important potentiel d'analyses que recèlent certaines données recueillies lors de l'enquête.

Pour conclure, il nous paraît indispensable d'insister sur le fait que les conclusions sont limitées par l'instrument utilisé, par le nombre de questionnaires retournés et par la géographie de l'enquête qui s'étend sur deux départements du Sénégal. C'est pourquoi, il serait intéressant d'améliorer l'instrument de mesure, d'élargir la géographie de l'enquête et d'inclure les garçons dans une perspective comparatiste, puis de reproduire l'enquête. Selon la perception de l'auteur de la présente recherche, il en ressortirait des résultats plus complets et mieux utilisables au niveau de l'interprétation et à celui de la mise en œuvre d'une politique plus efficace d'accès, de maintien et de réussite des filles à l'école élémentaire au Sénégal.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGUEH, F. (2001). *SAGE Mali 2001 Implementation Plan*. Washington D.C. : Academy for Educational Development.

AINSWORTH, M. (1994). *Socioeconomic Determinants of Fertility in Sub-saharian Africa: A Summary of the Findings of a World Bank Research Project*. Washington DC: Banque mondiale.

ALALUF, M., et al., (2003), *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles : Edition de l'université de Bruxelles.

ANNUNZIATA, D., HOGUE, A., FAW, L. et LIDDLE, H. A. (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 35, n° 1, pp. 100-108.

BANQUE MONDIALE (2002). Situation des filles dans quatre pays de l'Afrique francophone. Le Burkina Faso, la Guinée, le Mali et la Mauritanie : le rôle de la famille, Washington : The World bank group, *Findings*, no 173, Janvier 2002.

BAUDELLOT, C., ESTABLET R., (2001), « La scolarité des filles à l'échelle mondiale » in Thierry Böss. (dir), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, PUF, p. 103-124.

BAUDELLOT, C., ESTABLET R., (2001), « *Allez les filles !* », Paris : PUF.

BERGERON, D., C. EVRARD et M. H. THEBERGE, (1994). Capacité de rétention et vitesse de réaction à des questions globales ou détaillées concernant un film selon le sexe des participants. In L. Trépanier, *La recherche et les sciences humaines*. Montréal : Collège de Maisonneuve (cours sur cédérom).

BLEDSON, C. H., Ed., J. B., CASTERLINE, Ed., J. A., JOHNSON.- KUHN, Ed., J. G., HAAGA, Ed. (1999), *Critical Perspectives on Schooling and Fertility in the Developing World*, National Academy of Sciences, National Research Council, Washington, D.C., Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, 332 p.

BOUCHARD, P., I. BOILY et M.C. PROULX (2003), *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Condition féminine Canada.

BOUCHARD, P. et J.C. ST AMANT, (1999). *Garçons et filles : stéréotypes sexuels et réussite scolaire*. Montréal : Editions du Remue-ménage. (2^{ème} édition).

CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION NATIONALE (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école*. Dakar : Confemen.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis adopté à la 481^{ème} réunion du CSE. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, (1994). *Etre parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

DESLANDES, R., P., BOUCHARD, et J.- C. ST-AMANT (1998), «Family Variables Associated with School Achievement: Gender Differences in Quebec Adolescents», à paraître dans *Revue canadienne d'éducation*.

DIALLO, B. B., (2006). Les parcours scolaires atypiques du collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest) : approche comparative. *Revista Dialogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, n°17, pp. 45-64, jan./abr.2006.

DIALLO, F. B., K. D. GUISSSE et C. NDIAYE, (2000). *Analyse des obstacles au maintien des filles à l'école élémentaire : cas d'élèves de CM1-CM2*. Université Cheikh Anta Diop : Ecole normale supérieure (Mémoire de fin d'études).

DIOKHANE, M. D., O. K. DIALLO, O. SY et M. TOURE (1999). *Genre et fréquentation scolaire dans l'enseignement élémentaire au Sénégal*. Dakar : Ministère de l'éducation nationale / Institut des Etudes sur le Développement (Rapport parrainé par le Forum des Educatrices Africaines (FAWE)).

DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION (2005). *Situation des indicateurs de l'éducation*. Dakar : Ministère de l'éducation (document de travail ronéotypé)

DIRECTION DE LA PREVISION ET DE LA STATISTIQUE (2004). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2002. Rapport National (résultats définitifs)*. Dakar : DPS.

DURU-BELLAT, M. (1995). *L'école des filles : Quelle formation par les rôles sociaux ?* Paris : L'harmattan.

DURU-BELLAT, M., A., KIEFFER, et C., MARRY, (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. In *Revue française de sociologie*, n° 42-2, avril - juin 2001, pp. 251-280.

DURU-BELLAT, M. et J. P. JANROUSSE (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents, *Economie et statistique*, 293, (3) : 77-93.

FOSTER, M.A., LAMBERT, R., ABBOTT-SHIM, M., Mc CARTY, F. et FRANZE, S. (2005). A Model of Home Learning Environment and Social Risk Factors in Relation to Children's Emergent Literacy and Social Outcomes. In *Early Childhood Research Quarterly*, vol.20, n°1, pp. 13-36.

GAGNON, C., (1999). *Pour réussir dès le primaire. Filles et garçons face à l'école*. Montréal : Les Editions du Remue-ménage.

GAGNON, C. (1997). *Réussite scolaire, culture de sexe et comportements scolaires différenciés au primaire*. Communication présentée au 65^{ème} Congrès de l'Acfas tenu à Trois-Rivières du 12 au 16 mai 1997. Université du Québec à Trois-Rivières.

GAILLARD, J. M. (1999). "La féminisation de l'enseignement", *Le Monde de l'éducation*, n°274, oct. 99, pp.74-75.

HOLDEN, C. (1993). The Making of a (Female), *Scientist, Science*, 262, (1815)

HUDLEY, C., DAOUD, A., HERSHBERG, R., WRIGHT-CASTRO, R. et POLANCO, T. (2002). *Factors Supporting School Engagement and Achievement among Adolescents*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). Supported by the Givertz Research Center for Excellence in Education.

HYDE, K. (1989). *Improving Women's Education in Sub-Saharan Africa: A Review of the Literature*. Serie documents d'information PHREE. Washington DC: Banque mondiale.

LAWSON-BODY, N. (1993). *Influence de l'origine sociale sur le rendement scolaire au Togo*. Québec : Université de Laval, Faculté des sciences de l'éducation (thèse de doctorat non publiée).

MINISTERE DE L'ECONOMIE ET DES FINANCES. AGENCE NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE LA DEMOGRAPHIE (A.N.D.S.). (2006) *Indicateurs démographiques et socio-économiques du Sénégal*. Dakar : MEF (dépliant).

MINISTERE DE L'ECONOMIE ET DES FINANCES (2005). DIRECTION DE LA PREVISION ET DE LA STATISTIQUE. *Rapport de synthèse de la deuxième enquête sénégalaise auprès des ménages (ESAM II)*. Dakar : MEF, juillet 2004.

MINISTERE DE L'ECONOMIE ET DES FINANCES (2005). DIRECTION DE LA PREVISION ET DE LA STATISTIQUE. *Situation économique et sociale du Sénégal*. Edition 2004. Dakar : MEF, juillet 2004.

MINISTERE DE L'EDUCATION. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION (2004). *Niveau national, Statistiques scolaires et universitaires, Les indicateurs 2003-2004*. Dakar, DPPE (document multigraphié).

MINISTERE DE L'EDUCATION, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION (2003). *Statistiques scolaires et universitaires (2002-2003)*. Dakar, DPPE. (document multigraphié).

MINISTERE DE L'EDUCATION, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION, (2002). *Statistiques scolaires et universitaires (1997-98)*. Dakar, DPPE. (document multigraphié).

MULKEEN, A., CHAPMAN, D.W. et DE JAEGHERE, J. (2004). *Recruiting, Retraining and Retaining Secondary School Teachers and Head Teachers in sub-Saharan Africa*. Washington D.C. : The World Bank.

NDOYE, A. K. (2006). Engagement des mères et réussite scolaire des filles au Sénégal. In Sociétés en devenir. Mélanges offerts à Boubacar LY. *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences humaines*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, pp. 131-156.

ODAGA, A. et W. HENEVELD (1996). *Les filles et l'école en Afrique Subsaharienne*, Washington : Banque mondiale.

OUIMET, M. (1994). Hommes et femmes ont des habiletés mentales différentes. In *La Presse*, 8 mars 1994, A5.

PARE-KABORE, A. (1998). Vie familiale polygame et performance au primaire de filles burkinabé du milieu urbain. In *IAPETUS*, Bulletin de liaison scientifique afro-québécois, n° 1, Automne 1998, pp. 37-44.

PSACHARAPOULOS, et WOODDHALL, (1988). *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris : Editions Economica.

SERRES, M., (1980). Commencements, *Le Monde*, 4 janvier 1980, p.13.

SOW, A. (1994). *Enquête sur la scolarisation des filles en milieu rural : Rapport de synthèse* (enquête). Conakry : Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle.

ST- AMANT, J.C., C. GAGNON et P. BOUCHARD (1998). La division du suivi scolaire entre les parents. Un axe mère-fille ? , In *Les Cahiers de la femme/ Canadian Women studies*, vol. 18, nos 2 et 3 : 283-299.

TERRAIL, J. P. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles, *Sociétés contemporaines*, no 11-12 : 53-89.

TERRILL, R. et R. DUCHARME (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, 2^{ème} édition, Montréal : Sram.

TIENDREBEOGO-KABORE (2003). *Inventaire des expériences novatrices en matière d'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'Ouest et du Centre*, Ouagadougou : CIEFFA.

TURENNE, M. (1992). Pitié pour les garçons : une génération castrée, *L'Actualité*, février, 24-31.

UNESCO, (2003). *Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/04*, Paris : Unesco.

UNESCO, (1996). *Education pour tous. Atteindre l'objectif*. Document de travail de la Réunion à la mi-décennie du Forum International Consultatif sur l'Éducation pour Tous, 16-19 juin 1996, Amman, Jordanie.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (2004). *The State of the World's Children*. New York : UNICEF.

UNICEF (2003). *Histoires vécues. Les mariages précoces limitent les possibilités des filles en Éthiopie*. Unicef : Getachew

UNICEF (1999). *Les filles à l'école : changer la vie pour des générations. La situation des enfants dans le monde*. Paris : Unicef.

UNICEF (1997). *Enquête sur les causes des abandons des filles à l'école élémentaire : Rapport préliminaire*. Dakar : Unicef.

UNICEF / UNESCO (1993). *Jomtien, trois ans après. L'éducation pour tous dans les pays du Sahel*. Rapport du séminaire sur "les politiques de développement de l'éducation pour tous dans les pays du Sahel". Ouagadougou (Burkina Faso) du 6 au 8 avril 1993.

WILSON-JONES, L. (2003). *Factors that Promote and Inhibit the Academic Achievement of Rural Elementary African American Males in a Mississippi School : A Qualitative Study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Biloxi, MS, November 5-7, 2003.

**SCOLARISATION PRECOCE ET PRESCOLARISATION DES FILLES A
OUAGADOUGOU : QUELS EFFETS SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE AU
PRIMAIRE ?**

Par

**Afsata PARE-KABORE, Ph. D., maître-assistant à l'école normale supérieure de
Koudougou
Adresse postale : 06 BP. 10 198 Ouagadougou 06 Burkina Faso**

Et

Francis SOUBEIGA, Inspecteur de l'enseignement du premier degré

RESUME

Les populations urbaines burkinabè sont convaincues des effets positifs de la scolarisation et les enfants sont même inscrits à l'école primaire de plus en plus jeunes, dans le non respect des textes en vigueur. Les fillettes ne sont pas en reste et représentent une forte proportion des enfants précocement scolarisés, d'où notre intérêt de nous pencher sur la question. L'hypothèse qu'elles réussissent mieux leurs cursus scolaires que leurs condisciples garçons précocement scolarisés n'a pas été franchement confirmée car, même si les différences vont dans le sens de l'hypothèse, elles sont minimes. Par ailleurs, en tenant compte des résultats de recherches antérieures, nous avons posé aussi l'hypothèse que les filles précocement scolarisées ayant transité par une institution préscolaire réussissent mieux leurs cursus scolaire que les filles et garçons précocement scolarisés n'ayant pas fréquenté un établissement préscolaire. Cette hypothèse a été confirmée sans ambiguïté.

Il apparaît en définitive que si la pré-scolarisation est un atout pour une scolarisation primaire réussie, la scolarisation précoce semble aussi avoir le même effet. Néanmoins, ces deux phénomènes étant associés à une appartenance socioculturelle au moins moyenne, nous restons nuancés sur les conclusions auxquelles nous sommes parvenus et qui devront être considérées comme des hypothèses de travail.

MOTS CLES

Filles – scolarisation précoce – pré-scolarisation – cursus scolaire – rendement scolaire

INTRODUCTION GENERALE

Lorsque nous jetons un regard rétrospectif sur l'éducation dans les pays africains, depuis les indépendances à nos jours, le bilan est mitigé au regard des taux nationaux de scolarisation et d'alphabétisation encore faibles et des rendements tant interne qu'externe également peu satisfaisants. Cela est d'autant plus troublant que l'Afrique a été le premier continent où l'alphabétisation et la scolarisation furent mises en œuvre, à en croire Joseph Ki Zerbo¹.

¹ KI ZERBO, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Harmattan. Paris. P.44

L'offre éducative est en deçà de la demande des populations, exacerbant la concurrence et accentuant les inégalités au détriment des femmes et des milieux défavorisés. Face à ces insuffisances graves sur lesquelles l'Etat est durement incriminé, on se pose de nombreuses questions : quelles solutions faut-il préconiser ? Comment démocratiser l'école tout en conservant ou améliorant la qualité ? Faut-il refondre le contenu structurel même du système ?

Au Burkina Faso, des rencontres et actions d'envergure ont été entreprises pour apporter des esquisses de solutions touchant aux aspects quantitatifs et qualitatifs dudit système. Nous citerons entre autres, le colloque sur l'éducation tenue en 1993, les états généraux de l'éducation en 1994, l'adoption du plan décennal de développement de l'éducation de base en 1999, la multiplication des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP).

Ces efforts ont conduit au relèvement progressif du taux de scolarisation national qui est passé de 26,8% en 1998 à 36,50% en 2002 et 48% en 2003². Les formules proposées pour adapter l'école au milieu, sont restées inachevées. L'éducation pour tous tant prônée lors des colloques internationaux semble un leurre à moyen terme. Le taux de scolarisation des filles reste inférieur à celui des garçons : 35.54% contre 46.89% en 2003³].

Dans les zones urbaines notamment à Ouagadougou, le taux de scolarisation fort heureusement est plus réconfortant et le déséquilibre entre filles et garçons évoqué plus haut, s'amenuise progressivement. L'engouement des Ouagalais pour faire de l'éducation pour tous une réalité a fait naître en eux de nouvelles habitudes : scolariser son enfant à l'âge préconisé n'est plus suffisant, mais l'inscrire au cours préparatoire avant l'âge de six ans, constitue la nouvelle donne.

Pourquoi donc s'empresse-t-on de scolariser les enfants précocement quand on sait que la loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso en son article 12, n'autorise toute inscription au cours préparatoire qu'à six ans au moins ? Quelles sont les conséquences qui pourraient découler de ces pratiques ? Nous nous sommes intéressés essentiellement dans cette scolarisation précoce au cas spécifique des filles pour un certain nombre de raisons que nous évoquerons ultérieurement.

Les résultats auxquels nous avons abouti ont permis non seulement de mieux percevoir les avantages liés à cette pratique mais aussi ses exigences. Par ailleurs, ils permettent d'attirer l'attention des autorités en charge de l'éducation sur la nécessité d'une réflexion sur les textes régissant l'âge d'entrée à l'école primaire.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE

Selon les textes régissant l'éducation au Burkina Faso, en l'occurrence le décret 289 bis en son article 2 et la loi d'Orientation de l'éducation au Burkina Faso (1992) en son article 12, l'âge d'inscription au cours préparatoire 1^{ère} année se fait à six (6) ans et plus. De toute évidence, tous ceux inscrits avant cet âge minimal sont en porte à faux avec les textes et constituent de ce fait des scolarisés précoces.

² DEP-MEBA. *Statistiques scolaires de l'enseignement de base*. 2001, 2002, 2003

³ DEP-MEBA (op. cit.)

Selon les psychologues, la période de trois à cinq ans est une période sensible de l'enfance. Si elle est escamotée, l'avenir de l'enfant peut en être négativement marqué. Le choix des autorités burkinabè de scolariser l'enfant burkinabè à six ans au moins au CP1 n'étant pas un fait de hasard, des questions se posent à nous avec acuité : y a-t-il des conséquences de quelque nature à scolariser précocement les enfants ? Les filles précocement scolarisées réussissent-elles aussi bien ou mieux leur scolarité que les autres élèves, comme certains semblent le penser ? La fréquentation préalable d'un établissement préscolaire a-t-elle une incidence positive sur le cursus de l'élève précocement scolarisé ? La réussite est-elle liée au sexe, à l'âge ou à d'autres variables ?

Nous nous sommes penchés sur certaines de ces questions dans le sens d'apporter un éclairage à nos doutes. Au préalable, précisons les objectifs que nous poursuivions à travers cette recherche.

En choisissant de mener nos investigations sur ce thème et particulièrement sur le cas des filles, nous avons voulu faire suite à une recherche précédente⁴. Cette recherche avait traité de la question de la scolarisation précoce sans tenir compte du genre mais avait, dans ses observations, eu l'intuition qu'une différence semblait exister entre filles et garçons à ce sujet. Cette recherche n'ayant pas investigué dans ce sens, la question que nous nous posons aujourd'hui est de savoir ce qu'il en est exactement ? Y a-t-il une différence, pourquoi ?

Les objectifs que nous visions étaient les suivants :

- Aider les parents d'élèves à mesurer toute la complexité de la scolarisation précoce en identifiant, le cas échéant, ses avantages mais aussi ses dangers pour leurs enfants si les conditions minimales liées à cette scolarisation précoce ne sont pas réunies ;
- Vérifier la réalité de cette impression que les filles précocement scolarisées réussissent mieux leur cursus scolaire que les autres ;
- Attirer l'attention de nos autorités en charge de l'éducation sur la nécessité d'un meilleur suivi des inscrits précoces et sur la nécessité éventuellement de repenser la question de l'âge de la scolarisation primaire.

La scolarisation précoce est certes une pratique aux contours peu maîtrisés dans notre système éducatif contrairement aux cultures occidentales où elle est un fait séculaire comme en témoignent des écrits en la matière.

Angéla Médici⁵, en éducatrice avertie et expérimentée, a travaillé à adapter l'éducation aux besoins de l'enfant. Elle nous rappelle alors que le développement de l'enfant selon les stades dépend non seulement des conditions affectives mais aussi des modifications intervenant dans la motricité, l'action, l'évolution de l'intelligence, l'usage du langage. Les rapports entre enfants y tiennent une place de choix de même que le rôle de l'adulte, c'est-à-dire la relation qui s'établit entre sa personne et les jeunes enfants, relation qui reste une

⁴ Nacoulma Mahamoudou (2003). *Scolarisation précoce et cursus des élèves en milieu urbain (cas de la ville de Ouagadougou)*, Mémoire inédit de fin de formation des inspecteurs du primaire. ENSK. Koudougou. Burkina Faso. 66 p.

⁵ Angéla Médici. (1971). *L'école et l'enfant*, Paris, PUF, 148 p.

condition primordiale du climat sécurisant de la première enfance. Médici nous rappelle aussi l'importance du caractère constructif des activités de l'enfant lui-même dans ce contexte.

Abordant le phénomène de la scolarisation précoce, Médici soutient qu'elle est l'apanage des gens de milieux intellectuels avides de voir leurs progénitures bardées de diplômes.

Si nous faisons le rapprochement entre ces réflexions et notre thème de recherche, nous relevons des similitudes en ce qui concerne les motifs de la scolarisation précoce, malgré les différences socioculturelles entre le contexte burkinabè et la réalité dépeinte par MEDICI.

La psychologue Bianka Zazzo⁶ retrace le cursus des écoliers de la grande section de maternelle au cours préparatoire. C'est un cursus jalonné de difficultés, lesquelles se manifestent à moyen terme par le redoublement. Parmi les raisons évoquées pour justifier ces difficultés, il y a entre autres l'immaturation des enfants. A ce propos, elle affirme :

« Les enfants plus jeunes éprouvent plus de difficultés d'adaptation que leurs camarades plus âgés du point de vue comportemental mais aussi pour les acquisitions scolaires. Ces difficultés sont surtout marquées à un âge plus précoce » (p. 89).

C'est donc là une mise en garde à l'endroit des parents qui pensent garantir une réussite certaine à leurs enfants en les « jetant » précocement dans « l'arène » scolaire. Par ailleurs, B. Zazzo nuance ses propos pour dire que tout n'est pas définitivement perdu à condition que les parents assurent à ces enfants un cadre d'épanouissement approprié. Ainsi, dit-elle :

« L'adaptation progressive aux exigences de l'école s'accomplit mieux pour les plus âgés mais les différences en fonction de l'âge s'estompent quand l'enfant est « soutenu » par un milieu familial plus stimulant »⁷

Angela Médici⁸ emboîte le pas à B. Zazzo en ajoutant que

« Plus les conditions de la vie scolaire assurent l'épanouissement de l'enfant, plus l'anticipation culturelle et le dressage qui en résultent peuvent seconder la maturation de l'intelligence, plus cette vie est chargée d'appréhension, plus elle risque de bloquer l'esprit ».

Dans les faits, la scolarisation précoce n'est pas absurde dans la mesure où elle permet à certains sujets présentant aussi bien une précocité constitutionnelle qu'intellectuelle, de tirer profit de cette prédisposition. Néanmoins, Edouard Claparède⁹ attire notre attention sur le fait que la précocité n'est nullement un indice certain de développement mental supérieur. Il relève les cas des prodiges de foires ou de théâtres chez lesquels certaines

⁶ Bianka Zazzo. (1979). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 224 p.

⁷ B. Zazzo (op. cit. p. 173].

⁸ Op. Cit. p. 48

⁹ Claparède, E. (1972). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale I.*, Suisse, Ed. Delachaux et Niestlé, 244 p

fonctions mentales se sont développées de façon anormalement rapide mais qui ne manifestent pas par la suite un développement supérieur. C'est le cas de cet enfant extraordinaire, étudié jadis par Stumpf, qui savait lire avant deux ans et qui ne présentait pas par la suite une intelligence de la même ferveur qu'au départ.

Toutefois, certains hommes de génie ont montré une précocité extraordinaire (Blaise Pascal, Mozart, Goethe). Ces cas exceptionnels ne prouvent pas que l'enfance est inutile mais que certains individus doués profitent beaucoup plus rapidement que les autres des expériences qu'ils font.

En somme, la précocité est un phénomène lié aussi bien à l'âge qu'à l'intelligence. L'un ou l'autre caractère est distinctif et permet de différencier un enfant doué précoce des autres enfants.

Nacoulma¹⁰ dans sa recherche avait abouti au constat que les enfants précocement scolarisés à Ouagadougou avaient de meilleurs résultats que les enfants scolarisés à un âge normal (six-sept ans), en terme de taux de réussite aux examens de classe, aux examens nationaux et en terme de moins de redoublement tout au long du cursus. Mais, comme il le constatait lui-même, la scolarisation précoce à Ouagadougou est un facteur qui est apparu associé à celui de la préscolarisation (l'expérience de la maternelle), lui-même lié à un niveau socioculturel et économique plutôt élevé, ce qui ne permet pas de démêler l'effet réel de l'un ou de l'autre sur la réussite scolaire. Ce, d'autant plus qu'une année plus tôt, Diasso¹¹ montrait l'impact positif de la préscolarisation sur l'adaptation scolaire des enfants, même si c'est le cas d'une autre ville du Burkina Faso, Koudougou et non Ouagadougou, qui a servi d'étude de cas.

B. Zazzo¹² aborde un autre phénomène qui nous intéresse particulièrement : il s'agit d'une étude comparative basée sur le genre et portant sur l'adaptation aux exigences du travail en classe.

Selon les résultats de cette étude, il est apparu que les filles présentent des réactions mieux adaptées au travail en classe que les garçons. Ces réactions ne sont pas de même nature selon qu'il s'agit de filles de milieu culturel élevé ou de milieu culturel défavorisé mais il reste que, comme le précise MEDICI, les filles présentent une meilleure adaptation scolaire que les garçons quel que soit le milieu.

Suzelle Leclercq¹³, pédagogue française, évoque le phénomène de la scolarisation précoce devenu un fait de société en France. Au chapitre VI, elle mène une étude comparative du genre au plan synchronique et diachronique sur l'acte « se laver les mains » chez les enfants de la maternelle. L'analyse des scores obtenus dans cette étude en début d'année donne les meilleurs résultats aux filles. Poursuivant son analyse au chapitre VII pour évaluer les performances réceptives des petits dans la situation de jeu « retrouver une marionnette cachée », l'auteur se rend compte que les filles semblent plus soucieuses de réussir sans erreur dans le respect des règles du jeu, si bien qu'elles obtiennent de meilleurs scores que les garçons. Ainsi, les filles agissent de façon moins impulsive, ont le souci de

¹⁰ Op. Cit.

¹¹ Diasso (2002). *Influence de l'éducation préscolaire sur la réussite de l'enfant à l'école primaire : cas de la commune de Koudougou*, Mémoire IEPD, ENSK.

¹² Op. Cit.

¹³ Leclercq, S. (1955). *Scolarisation précoce : un enjeu*, Paris, Ed. Nathan, 217 p.

répondre aux désirs de l'enseignant, de satisfaire ses exigences, de se conformer aux conventions de l'institution pour réussir dans « leur métier d'élève ».

A ce sujet, B. Zazzo¹⁴ renchérit en disant ceci : « *si à qualités égales d'intelligences globales, les filles apprennent mieux, c'est parce qu'elles se différencient par deux formes de contrôle : contrôle de soi, contrôle de la situation grâce à la perception plus aisée des changements* ».

Nous retiendrons donc de ces études comparatives entre les performances scolaires des filles et des garçons, que le critère sexe, quand bien même il est un facteur non négligeable, ne devrait pas pour autant être pris au pied de la lettre dans la mesure où ce critère est associé à un ensemble de comportements qu'il ne faut pas concevoir comme totalement inexistant chez les garçons.

De tout ce qui précède, nous retenons qu'une scolarisation précoce peut être source de difficulté chez les enfants qui en font l'expérience. Il est également revenu que cela ne pose normalement pas de problème pour les doués précoces mais, malheureusement, ceux-là ne sont pas faciles à identifier. Si l'étude de Nacoulma a montré un lien entre scolarisation précoce et réussite scolaire au primaire et au secondaire au Burkina Faso, cela signifie peut-être que l'on avait affaire à de vrais doués précoces ou alors que c'est l'effet positif d'une préscolarisation bien conduite ou d'un milieu socioculturel familial favorable, telle que soulignée par B. Zazzo, Medici ou Diasso. Enfin, nous nous sommes étendues sur les études comparatives traitant du rapport entre l'adaptation scolaire et le genre, avec une identification des conduites féminines favorables. De cela, nous avons tiré une leçon pour notre cadre théorique.

LE CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Au plan théorique, cette recherche tient compte des informations essentielles exploitées suite à l'analyse des écrits et qui nous situent sur un certain nombre de questions. Elle voudrait toutefois aller plus loin que ce que les différents auteurs cités nous ont donné l'occasion de voir. En effet, le genre sera associé aux différentes observations sur l'impact de la scolarisation précoce ou de la préscolarisation. D'où les hypothèses posées.

Hypothèses

- Les filles précocement scolarisées réussissent mieux leurs cursus scolaires que leurs condisciples garçons précocement scolarisés.
- Les filles précocement scolarisées ayant transité par une institution préscolaire réussissent mieux leurs cursus scolaire que les filles et garçons précocement scolarisés n'ayant pas fréquenté un établissement préscolaire.

Concepts et indicateurs

Nous tentons ici d'opérationnaliser les concepts importants qui constituent nos hypothèses.

La scolarisation précoce

Nous l'envisageons comme étant l'inscription d'un enfant au cours préparatoire 1^{ère} année de l'enseignement primaire avant l'âge minimal de 6 ans tel que le préconise la loi

¹⁴ Op. Cit. p.173

d'orientation de l'Education au Burkina Faso en son article 12¹⁵. Tous les enfants qui ont été inscrits à l'école primaire (CP1 ou CP2) et dont l'âge est compris entre 3 et 5 ans sont en porte à faux avec les textes officiels régissant l'éducation primaire et seront considérés par nous comme étant des scolarisés précoces. S'ils n'ont pas connu de redoublement, ils seront en avance d'âge par rapport à la normale de leur classe. S'ils ont connu un ou des redoublements, ils auront peut-être perdu leur avance mais resteront pour nous des scolarisés précoces. En tous les cas, il faudra les distinguer des élèves en avance non pour raison de scolarisation précoce mais pour raison de saut de classe ou de bénéfice d'une réduction de la durée de leur scolarité primaire. Ces derniers ont été considérés comme des scolarisés normaux mais en avance. Les scolarisés précoces ayant bénéficié d'une réduction de scolarité ou saut de classe sont pris en compte dans les scolarisés précoces.

Le cursus scolaire

Nous l'entendons sous l'angle du parcours qu'un élève effectue depuis la 1^{ère} année du primaire jusqu'à la fin de son séjour dans le système scolaire. Pour ce qui nous concerne ici, il s'arrête au cours moyen 2^{ème} année (CM2). En récapitulant, un élève inscrit au CP1 à 6 ans atteindra le CM2 à 12 ans, pour un cursus d'une durée de 6 ans. Cette durée s'applique évidemment aux élèves n'ayant ni redoublé ni connu d'année blanche ni de saut de classe ou de réduction de durée de scolarité primaire.

Le rendement scolaire

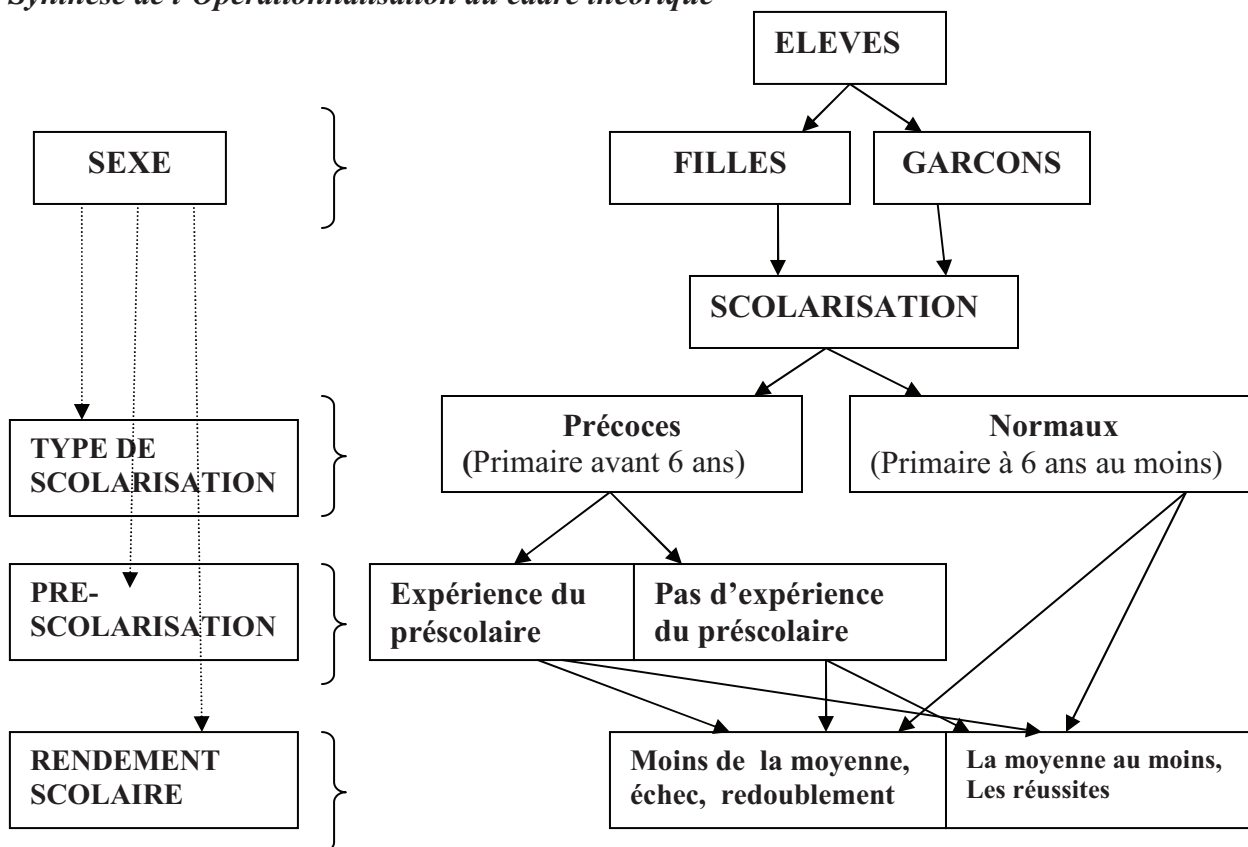
Il est apprécié à partir des réussites ou des échecs qui jalonnent le cursus scolaire de l'élève. Ainsi, nous avons le taux de réussite qui correspond aux cursus sans redoublement, nous avons aussi le taux de redoublement sur l'ensemble du cursus. Enfin, nous avons tenu compte de la moyenne obtenue au cours du 1^{er} trimestre de l'année en cours étant donné que notre collecte de données s'est effectuée en cours de 2^{ème} trimestre de l'année scolaire.

Les élèves précocement scolarisées directement

Il s'agit des scolarisés précoces, au sens donné plus haut et dont l'accès au primaire s'est opéré directement sans un passage préalable au préscolaire.

¹⁵ Loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso Déc. 1996 P.10

Synthèse de l'Opérationnalisation du cadre théorique



Au plan méthodologique, nous avons privilégié l'utilisation d'une seule source d'information. Il s'agit des données d'archives des écoles échantillonnées en raison de la jeunesse des élèves qui pourrait constituer un handicap au remplissage adéquat de questionnaires. Ces données récapitulent les informations sur la filiation des élèves et leurs résultats scolaires. Ces diverses informations sont recueillies dans les établissements échantillonnés à partir des archives détenues par les directeurs d'écoles.

Les écoles primaires de la ville de Ouagadougou constituent un champ d'investigation fort large nécessitant de ce fait une plus grande disponibilité en temps et d'énormes moyens financiers et matériels. Pour plus de réalisme, nous nous sommes focalisés sur trois établissements primaires que nous avons choisis de manière raisonnée.

En effet, sur les neuf circonscriptions d'éducation de base (CEB) de la ville de Ouagadougou, nous en avons retenu trois après une pré enquête nous ayant permis d'y recenser de grands nombres d'inscrits précoces au certificat d'études primaires (CEP) en 2003. Il s'agit des CEB Ouaga III, avec 435 inscrits précoces, Ouaga IV avec 427 inscrits précoces et Ouaga V qui en avait 410. De ces trois circonscriptions, trois écoles ont été retenues pour leur accessibilité et leur taux important d'élèves précoces : il s'agit des écoles Bangré III, Evangélique Emmanuel et Bélemtiissé. Avec ces trois établissements, nous nous sommes adressés à 17 classes, du CP1 au CM2, pour un effectif total de 1117 élèves dont 545 filles, soit 48.79% de l'effectif total.

Pour analyser les données, nous avons pris en considération les établissements échantillonnés et avons fait le point de l'ensemble des élèves considérés dans

l'échantillonnage. A cet effet, nous avons tenu compte des variables retenues. Variables d'entrée ou explicatives :

- scolarisation précoce ;
- scolarisation normale ;
- sexe ;
- expérience ou non du préscolaire.

Pour plus de précision, il a fallu tenir compte du profil de l'avance constatée : entrée précoce, saut d'une classe en cours de cursus ou réduction de la durée du cursus.

Les variables de sortie ou dépendantes portent essentiellement sur les rendements scolaires. Ces rendements sont mesurés à partir :

- des taux de promotion en classe supérieure ;
- des taux de redoublement ;
- des moyennes obtenues en classe par les élèves au 1^{er} trimestre de l'année en cours.

Les comparaisons suivantes sont celles qui ont été envisagées pour nous permettre de tester nos hypothèses :

- les filles précocement scolarisées par rapport aux filles et garçons scolarisés normaux ;
- les filles précocement scolarisées avec expérience du préscolaire par rapport aux filles et garçons précocement scolarisés sans expérience du préscolaire.

Des calculs de proportions et des comparaisons sont appliqués aux données. Nous n'avons pas procédé à des tests de comparaison des moyennes car il s'agit pour nous de procéder à une exploration pour aboutir à des conclusions qui tiennent plus lieu d'hypothèses que d'affirmations tranchées.

LES RESULTATS

Rappelons ici que notre champ d'investigation est l'enseignement primaire, du CP1 au CM2. Sur les trois circonscriptions d'éducation de base (CEB) retenues, nous avons recensé dans les écoles primaires 1117 élèves dont 545 filles (48,79%) et 572 garçons (51,21%). Si nous nous en tenons au taux des filles inférieur à celui des garçons, il est le reflet de la réalité sur le plan éducatif. Examinons donc les données d'archives.

1 scolarisation précoce et expérience de préscolarisation dans les établissements concernés par l'étude

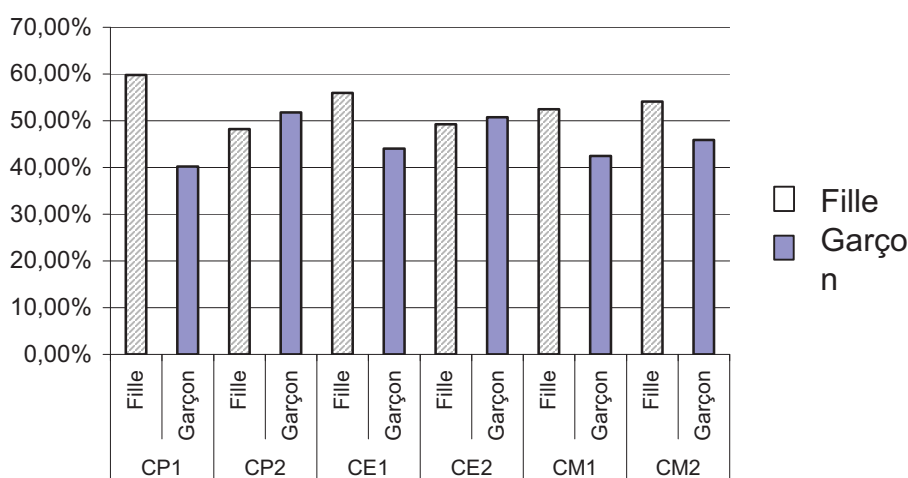
Scolarisation précoce

Tableau n°1 : Situation de scolarisation précoce dans les écoles

	Scolarisés précoces					
	Filles		Garçons		Total	
	Fréq	%	Fréq	%	Fréq	%
BANGRE III	129	52.22	118	47.78	247	32.98
Evangélique Emmanuel	179	54,24	151	45,76	330	44.06
Belemtiisé	88	51.26	84	48.84	172	22.96
Total	396	52,87	353	47,13	749	100.00

Dans ce tableau, nous faisons l'état des deux types de scolarisation (précoce et normale) rencontrés dans les écoles échantillonnées. Le constat que nous faisons ici, c'est que le taux de précocité chez les filles est plus élevé que chez les garçons. Il est de 52,87% chez les filles contre 47,13% chez les garçons. Au regard de l'ensemble des inscrits recensés, 749 ont été précocement scolarisés (67,05%), à savoir 396 filles et 353 garçons. Ce nombre de filles précocement scolarisées au-dessus de celui des garçons, confirme l'impression de l'engouement des parents pour la scolarisation des filles en zones urbaines. Le graphique qui suit traduit encore plus clairement l'ampleur de cette précocité par classe et par sexe.

Graphique n°1 : Taux de précocité par classe et par sexe (Primaire)



Avec ce graphique, nous voyons culminer les taux de précocité des filles en comparaison avec ceux des garçons exception faite du CP2 et CE2 où les garçons sont relativement plus nombreux.

Cette précocité comporte également différents types d'avance dont nous avons déjà fait mention à titre de comparaison.

Scolarisés précoces et bénéficiaires de réduction de durée de scolarité

Dans les trois écoles parcourues, les élèves ayant sauté une classe durant leur cursus sont nombreux. C'est le cas des élèves de l'école Belemtiisé où les élèves sont admis directement au CP2. La justification avancée c'est que la plupart des élèves admis dans cette institution sont passés par un préscolaire. En dehors de cela, il y a le cas de ceux qui, soit parce qu'ils sont doués, soit parce qu'ils sont plus âgés que la normale mais bons, sont autorisés à se présenter au CEP dès le CM1, ce qui revient en fait à sauter le CM2. Voici le tableau présentant les différents cas d'avance de scolarité en lien avec la préscolarisation.

Tableau n°2 : précocité, avance de scolarité et préscolarisation

Scolarisés précoces						Scolarisés normaux						Total		
Préscolarisés avec réduction de scolarité			Non préscolarisés avec réduction de scolarité			Préscolarisés avec réduction de scolarité			Non préscolarisés avec réduction de scolarité					
F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	TG
86	79	165	2	5	07	14	14	28	01	03	04	103	101	204

Ce tableau subdivisé en deux grandes parties fait cas des scolarisés précoces d'une part et des scolarisés normaux d'autre part. Au total, ils sont 204, scolarisés précocement ou non, à avoir bénéficié d'une réduction de la durée de la scolarité primaire.

Dans le groupe des scolarisés précoces, nous avons ceux qui sont passés par un préscolaire et inscrits directement au CP2 au nombre de 165 et il y en a sept qui ont été admis directement au CP2 sans passer par un préscolaire soit au total 172 élèves précoces à scolarité réduite.

On aura donc compris que les 577 autres scolarisés précoces (749 – 172) ne sont à classer dans aucune de ces situations, ils sont rentrés tôt à l'école (avant leur six ans) et suivent le cursus primaire normal de six ans.

La réduction de la scolarité est en principe conditionnée par le passage préalable dans un préscolaire qui comble le manque à gagner du CP1. Malheureusement les sept cités ci-dessus n'ont guère connu de préscolaire. Nous nous demandons donc sur quelle base ils ont été admis au CP2.

Dans le groupe des élèves normalement scolarisés au nombre de 32, nous en avons 28 qui ont une expérience du préscolaire et qui, dits doués, ont bénéficié de réduction de scolarité en se présentant au CEP en candidats libres à partir du CM1. Parmi les 32, quatre sont des scolarisés normaux non préscolarisés, avec réduction de scolarité. Cette dernière situation est celle vécue par certains élèves dans les écoles à 3 classes. Malgré eux, ils se sont retrouvés directement au CP2 parce qu'il n'y avait pas de promotion du CP1. C'est ainsi qu'ils sont devenus de fait des scolarisés en avance. Ici, ils sont au nombre de quatre. Rappelons que cette catégorie de scolarisés normaux mais en avance de scolarité ne font pas partie du groupe des scolarisés précoces, objet de notre étude ; nous signalons simplement leur existence pour clarifier davantage notre propos.

Dans ce premier point, il résulte que la scolarisation précoce est une réalité dans les trois établissements de l'étude mais qu'elle recouvre des formes différentes qu'il nous fallait prendre le soin de préciser. En tous les cas, la situation la plus fréquente reste celle des scolarisés précoces qui évoluent dans le cadre d'un cursus normal de six ans de primaire, qu'ils soient passés par un établissement préscolaire ou non.

A présent, examinons à travers le tableau suivant, le cas des élèves qui, parmi l'ensemble des scolarisés précoces, ont fréquenté un établissement préscolaire.

Tableau n°3 : Précocité et préscolarisation au primaire

	Scolarisés précoces			Scolarisés précoces ayant fréquenté un préscolaire					
	Filles	Garçons	Total	Filles		Garçons		Total	
				Fréq	%	Fréq	%	Fréq	%
BANGRE III	129	118	247	46	35,66	36	30,51	82	33.20
Evangéliq.Emmanuel	179	151	330	165	92,18	128	84,77	293	88.79
Belemtisé	88	84	172	86	97,73	79	94,05	165	95.93
Total	396	353	749	297	75.00	243	68.84	540	72.10

A travers ce tableau, on voit que ceux des scolarisés précoces qui sont passés par un préscolaire sont majoritaires. Dans le groupe des filles précoces, nous avons 75% qui ont l'expérience d'un préscolaire et dans celui des garçons, 68.84 %. En somme dans notre échantillon, 55% des scolaires précoces ayant transité par un préscolaire sont des filles.

Quels sont les résultats scolaires des différents types de scolarisés précoces par rapport aux autres.

1. Scolarisation précoce, préscolarisation et rendement scolaire

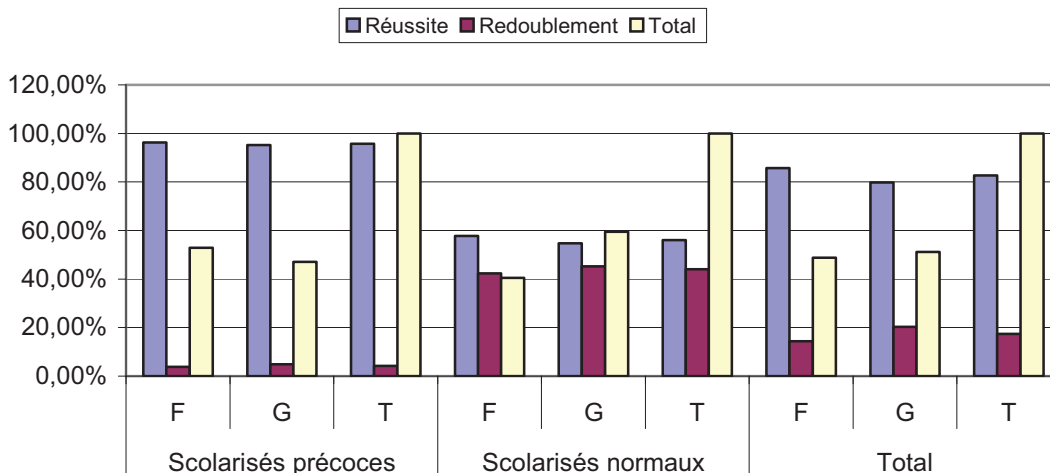
Scolarisation précoce, sexe et rendement scolaire

Tableau n°4 : rendement scolaire des élèves par catégorie et par sexe

Rendement Catégorie	Réussite			Redoublement		Total
		Fréquence	%	Fréquence	Taux	
Scolarisés précoces	F	381	96,21	15	3,79	396
	G	336	95,18	17	4,82	353
	T	717	95,73	32	4,27	749
Scolarisés normaux	F	86	57,72	63	42,28	149
	G	120	54,79	99	45,21	219
	T	206	55,98	162	44,02	368
Total	F	467	85,69	78	14,31	545
	G	456	79,72	116	20,28	572
	T	923	82,62	194	17,38	1117

En observant la catégorie des scolarisés précoces, nous constatons que le taux de réussite est plus élevé chez les filles (96,21%) que chez les garçons (95,18%) même si la différence est peu importante. Si nous portons par ailleurs la comparaison sur les 2 catégories, les scolarisés précoces réussissent nettement mieux (95,73%) que ceux scolarisés normalement (55,98%). Les taux de redoublement sont assez élevés chez les scolarisés normaux. Le graphique ci-après représente plus clairement cette catégorisation par sexe du rendement scolaire.

Graphique n°2 : rendement scolaire par catégorie et par sexe



Scolarisation précoce, sexe, préscolarisation et rendement scolaire

Notre seconde hypothèse posait que les filles précocement scolarisées ayant transité par un préscolaire réussissent mieux leur cursus scolaire que les filles et garçons précocement scolarisés sans expérience du préscolaire. Nous nous proposons d’examiner le tableau récapitulatif des réussites et redoublements des deux formes de précocités pour tester cette hypothèse.

Tableau n°5 : Expérience du préscolaire ou non et cursus scolaire des élèves précocement scolarisés

Catégorie / Niveau	Scolarisés précoces directs				Scolarisés précoces ayant fait un préscolaire				TOTAL	
	Réussite		Redoublement		Réussite		Redoublement		fréq	%
	fréq	%	fréq	%	fréq	%	fréq	%		
Filles	89	89,90%	10	10,10%	292	98,32%	5	1,68%	396	52,87%
Garçons	100	90,91%	10	9,09%	236	97,12%	7	2,88%	353	47,13%
Total	189	90,43%	20	9,57%	528	97,78%	12	2,22%	749	100%

Le taux de réussite des filles précocement scolarisées ayant transité par un préscolaire est de 98,32% et celui des scolarisés précoces directs, filles et garçons confondus, de 90,43%. Ces taux sont parlants et traduisent jusque-là nos constats selon lesquels les établissements préscolaires préparent les élèves à mieux réussir leur scolarité primaire. Le forum mondial sur l’éducation tenu à Dakar en 2002 a d’ailleurs insisté sur ce point en demandant aux autorités de développer et d’améliorer l’éducation de la petite enfance. Notons que les résultats scolaires des scolarisés précoces directs sont à peine différenciés par le genre.

La réussite des scolaires précoces, qu’il s’agisse de filles ou de garçons, avec ou sans passage par un préscolaire ne peut être effective que si l’environnement s’y prête.

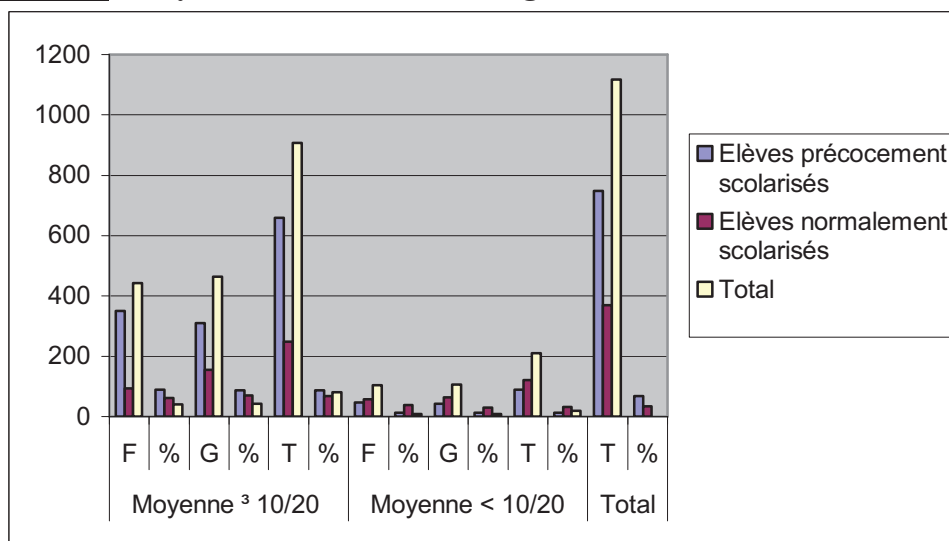
Pour affiner nos observations, nous nous sommes intéressés au rendement scolaire des élèves à travers leur moyenne du 1^{er} trimestre. L'idée était de voir qui de la fille ou du garçon, en un temps relativement court, réagit le mieux à la situation scolaire.

Tableau n°6 : Catégorie, sexe et moyenne en classe

Rendement Catégorie	Moyenne ≥ 10/20						Moyenne < 10/20						Total	
	F	%	G	%	T	%	F	%	G	%	T	%	T	%
Elèves précocement scolarisés	349	88,13	310	87,82	659	87,98	47	11,87	43	12,18	90	12,02	749	67,06
Elèves normalement scolarisés	94	62,25	154	70,07	248	67,39	57	37,75	63	29	120	32,60	368	32,94
Total	443	39,65	464	41,53	907	81,19	104	9,31	106	9,48	210	18,80	1117	100%

Dans la catégorie des scolarisés précoces, 88,13% des filles ont obtenu une moyenne supérieure ou égale 10/20 contre 87,82% chez les garçons. En poussant plus loin la comparaison entre les filles précocement scolarisées et les élèves normalement scolarisés, nous nous rendons compte qu'elles réussissent nettement mieux car les scolarisés normaux, filles et garçons confondus, enregistrent un taux de succès de 67,39%. Nous en déduisons que les filles précocement scolarisées ont mieux travaillé au cours de ce 1^{er} trimestre. Cela seul n'est pas suffisant pour fonder une conclusion, mais si nous tenons compte du fait que ça va dans le même sens que les constats faits plus haut, nous pouvons confirmer les meilleures performances scolaires des filles comparativement aux garçons. Voici la représentation graphique qui en résulte.

Graphique n°3 : moyenne en classe des 2 catégories d'élèves



En parcourant les archives des écoles, nous avons constaté que la plupart des élèves précocement scolarisés ont des parents fonctionnaires. Nous liions par conséquent la scolarisation précoce au niveau socioculturel d'appartenance. Dans le cas précis des scolarisés précoces ayant transité par un préscolaire, nous avons conclu à une affaire de classe sociale en ce sens que la préscolarisation, plutôt marginale à l'échelle du pays, est surtout l'apanage de familles à niveau socioculturel et économique élevé. Nous n'avons

pas eu l'opportunité de nous centrer sur cette question dans le cadre du présent travail, mais c'est un constat qui nous amènera à faire quelques commentaires plus tard.

INTERPRETATION DES RESULTATS

Nous sommes partis de deux postulats de départ et à travers la revue critique de littérature nous avons fait appel à des auteurs qui ont abordé sous des facettes diverses le problème de la petite enfance. Notre démarche ici consistera à tenir compte de ces deux aspects théoriques et des résultats obtenus pour tirer les conclusions qui s'imposent.

Du cursus scolaire et du rendement des filles précocement scolarisées

Notre première hypothèse disait que les filles précocement scolarisées réussissent mieux leurs cursus scolaires que leurs condisciples garçons précocement scolarisés. Tout au long de l'analyse, nous avons pu constater que le cursus scolaire de la jeune fille précocement scolarisée tout comme du garçon précocement scolarisé était fait aussi bien de réussites que de redoublements mais avec une bien plus grande proportion de réussite. L'exclusivité de la réussite ou du redoublement n'est donc pas l'apanage de la fille ou du garçon. Cependant, ce qui est manifeste, c'est que les taux de réussites sont légèrement en faveur des filles soit 96,20% contre 95,18% pour les garçons et ceux des redoublements un peu plus important chez les garçons (4.82%) que chez les filles (3.79%).

Par ailleurs, lorsque nous avons comparé les rendements des filles précocement scolarisés avec ceux des garçons précocement scolarisés à partir des résultats du 1^{er} trimestre, ces résultats sont assez similaires bien qu'encore légèrement en faveur des filles : 88,13% des filles ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 contre 87,82% des garçons.

Notre première hypothèse, si elle n'est pas infirmée, on ne peut non plus dire qu'elle soit confirmée de manière unilatérale étant donné les différences peu importantes. Cependant, reliées aux tendances nationales du pays qui montrent souvent des résultats scolaires plus intéressants chez les garçons que chez les filles, les différences en faveur des filles que nous observons dans nos données, aussi petites soient-elles, pourraient avoir leur importance et militer en faveur d'une confirmation de notre hypothèse.

Certaines études que nous avons citées nous portent à croire que les filles doivent leurs réussites, entre autres, à leurs réactions mieux adaptées au travail en classe que les garçons : « *contrôle de soi* », « *contrôle de la situation grâce à la perception plus aisée des changements* »¹⁶. Tout porte à croire que ces constats ne sont pas propres uniquement aux filles occidentales. Nous disons ici que ce n'est pas tant le critère sexe féminin pris au sens biologique qui détermine la réussite et le rendement mais plutôt le comportement lié au genre. Par conséquent, il est un facteur non négligeable à prendre en considération. Du reste, nous avons vu que S. Leclerq¹⁷ a emboîté le pas à B. Zazzo en montrant la façon moins impulsive des filles de réagir et le souci qu'elles ont de « répondre aux désirs de l'enseignant », de se « conformer aux conventions de l'institution pour réussir ».

De l'effet de la préscolarisation sur les résultats scolaires

¹⁶ B. Zazzo. Op. Cit. : 173

¹⁷ S. Leclerq. Op. Cit.

Notre seconde hypothèse qui supposait que les filles précocement scolarisées ayant transité par une institution préscolaire réussissent mieux leurs cursus scolaire que les filles et les garçons précocement scolarisés n'ayant pas fréquenté un préscolaire est confirmée. En effet, nous avons abouti aux résultats suivants : 98,32% de filles précoces préscolarisées ont réussi contre 89,80% de filles et 90,91% de garçons précocement scolarisés directement. Ces filles conservent une légère faveur par rapport à leurs homologues garçons précocement scolarisés avec une expérience du préscolaire (97,12% de réussite). Le préscolaire joue donc un rôle important dans la réussite scolaire et il semble jouer davantage chez les filles que chez les garçons : on aura constaté en effet que sans expérience du préscolaire, les résultats des garçons scolarisés précoces sont systématiquement meilleurs que ceux de leurs homologues filles alors que dans le cas des scolarisés précoces avec préscolarisation, c'est l'inverse que l'on observe, à savoir de meilleurs résultats féminins.

De l'imbrication de différents facteurs

Même si nous n'avons pas pu centrer notre analyse sur cette question, nous avons néanmoins constaté que les enfants qui avaient fréquenté les établissements préscolaires relevaient pour la plupart de milieu socioculturel élevé. C'est dire que le niveau de culture des parents détermine tout l'engagement à assurer à son enfant une bonne scolarité. Selon A. Medici [Op. Cit. : 25] « *Plus les conditions de la vie sociale assurent l'épanouissement de l'enfant plus l'anticipation scolaire culturelle et le dressage qui en résultent peuvent seconder la maturation de l'intelligence ; plus cette vie est chargée d'appréhension, plus elle risque de bloquer l'esprit* ». Nous pensons que le préscolaire et le niveau socioculturel sont des éléments déterminants dans la réussite au primaire des enfants et ces facteurs semblent associés à la scolarisation précoce à Ouagadougou.

Nous avons pu distinguer l'effet de la scolarisation précoce de celui de la préscolarisation puisque dans tous les cas de figures les scolarisés précoces, qu'ils soient passés par le préscolaire ou non ont de bien meilleurs résultats que les scolarisés normaux qui sont à 55,98% de taux de réussite (voir tableau 4). Malheureusement, le poids du niveau socioculturel d'appartenance par rapport à la préscolarisation et à la scolarisation précoce n'a pu être apprécié du fait que le niveau socioculturel élevé est la situation de la quasi-totalité des scolarisés précoces et que nous n'avons pas l'information sur le niveau socioculturel des scolarisés normaux de notre échantillon. Si l'on en croit des recherches antérieures, ce poids est sans doute important mais nous ne sommes pas en mesure de dire s'il explique les différences constatées entre les scolarisés précoces et les autres ou pas !

CONCLUSION

La scolarisation précoce tend à devenir une habitude à Ouagadougou. L'engouement des parents pour scolariser leurs filles et la littérature analysée nous ont conduits à émettre des hypothèses.

A l'issue de l'analyse et de l'interprétation des résultats, ces hypothèses ont été confirmées mais avec quelques réserves en ce qui concerne la première¹⁸, du fait que certaines différences constatées sont minimes. Nous notons du reste que les garçons précocement scolarisés ont aussi de meilleurs résultats que les garçons normalement scolarisés.

¹⁸ Cette hypothèse était la suivante : « Les filles précocement scolarisées réussissent mieux leurs cursus scolaires que leurs condisciples garçons précocement scolarisés »

Au regard de ces résultats, nous faisons un certain nombre de suggestions en rapport avec, d'une part la préscolarisation et les textes régissant l'inscription au CP1 et d'autre part la gestion des archives des établissements. Nous le faisons en étant conscients que nos résultats doivent être considérés comme des hypothèses de travail pour d'autres observations plus systématisées et plus soutenues.

Selon l'article 12 de la loi d'orientation de l'éducation que nous avons eu à citer précédemment, le cours préparatoire première année n'accueille que les enfants âgés d'au moins six ans et pourtant on en a relevés qui ont cinq, quatre, voire même trois ans. Il convient d'être conscient de la fracture qu'il y a entre le primaire et le préscolaire et de la nécessité qu'il y a à être prudent et à prendre des précautions avant tout choix de scolarisation précoce des enfants.

Au vu du taux galopant d'élèves précocement scolarisés au C.P1 et après le constat fait sur les réussites enregistrées par eux et notamment ceux ayant transité par le préscolaire, nous pensons que la multiplication des préscolaires dans les grandes villes serait une approche intéressante.

Au regard de ce qui précède, la scolarisation précoce n'est pas mauvaise en soi si elle est accompagnée d'éléments connexes à même de combler les insuffisances liées à l'âge au niveau de l'affectivité, des besoins matériels, financiers et pédagogiques. Les institutions préscolaires étant spécialisées dans la prise en charge de la petite enfance, les enfants y seraient de ce fait à l'abri de prises en charge inadaptées pour peu que les cahiers de charge soient respectés. C'est en raison de son utilité que le forum mondial sur l'éducation pour tous à Dakar en 2002 a réaffirmé la nécessité de la préscolarisation à travers le premier des neuf objectifs qui dit : « développer et améliorer sous tous leurs aspects, la protection et l'éducation de la petite enfance et notamment les plus vulnérables ». C'est donc une invitation à l'endroit des autorités et un moyen, selon nous, pour garantir plus de justice sociale ; en effet, tant que l'accès au préscolaire ne sera pas démocratisé, il est évident qu'il restera l'apanage d'une couche favorisée qui demeurera seule à pouvoir scolariser précocement ses enfants et à en tirer les bénéfices.

Mais alors faut-il modifier les textes pour permettre une scolarisation à partir de cinq ans si certaines conditions sont réunies ? Il est difficile de répondre à cette question mais nous estimons qu'à défaut de pouvoir donner plus de chance à la majorité de la population, il convient de militer en faveur d'une application effective des textes existant pour une entrée à l'école primaire à 6 – 7 ans jusqu'à l'atteinte de l'objectif de l'éducation pour tous. C'est une option qui permet de combattre l'illégalité et qui est favorable à une certaine justice sociale.

Lors de nos enquêtes, beaucoup d'imperfections ont été constatées dans la tenue et le remplissage des archives d'écoles ; pourtant elles constituent la mémoire collective de ces écoles. Il serait préjudiciable à tous de ne pas pouvoir s'y retrouver dans l'avenir. A défaut de doter les écoles d'ordinateurs, nous suggérons qu'il soit créé une direction chargée du suivi et contrôle du remplissage et de la tenue des archives. Faut-il le rappeler, la bonne image d'une administration se lit à travers ses prestations et la bonne gestion du fichier des élèves et du personnel en place. Les grandes directions doivent servir de modèle aux services déconcentrés.

Nous ne nous targuons pas d'avoir aplani les difficultés, mais nous pensons avoir écorché un tabou dans les sociétés fortement traditionalistes qui ont toujours considéré la femme comme dénuée de toute logique, incapable de réflexion poussée. Il y a donc lieu de rendre socialement justice à la gente féminine en lui permettant de mieux s'épanouir, d'extérioriser ses potentialités.

Notre investigation a été limitée à un champ et à des objectifs bien précis mais l'allure des données manipulées nous convainc qu'il y aurait d'autres pistes à explorer davantage. Sont de celles-ci le lien que nous n'avons pas su démêler entre le rendement scolaire et le niveau socio-culturel d'appartenance par rapport à la scolarisation précoce et à la préscolarisation. Par ailleurs, si nous avons pu montrer que les scolarisés précoces réussissaient mieux que les autres, nous n'avons aucune idée de ce qui adviendrait de leur scolarité une fois passé le primaire. Autrement dit, comment se présenterait l'avenir scolaire de ces précoces au secondaire par exemple ? Cela mérite d'être étudié car il serait prématuré de déclamer que la scolarisation précoce est avantageuse tant que la preuve n'est pas faite qu'il n'y a pas de dangers à moyen et long terme.

REFERENCES

OUVRAGES GENERAUX

- Arrighi-Galou, N. (1988), *La Scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients*. Paris, Les éditions ESF, 157 P.
- Claparède, E. (1972), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale I*. Suisse, Ed. Delachaux et Niestlé, 244 p.
- DEP-MEBA. *Statistiques scolaires de l'enseignement de base*. Ouagadougou. Burkina Faso.
- ✓ 2001
 - ✓ 2002
 - ✓ 2003
- Hurtig, M. C. (1982). *L'éducation socialisée de différence des sexes : rôles, identités et représentations de sexe*. *Enfance* (4), 293 p.
- Leclercq, S. (1955). *Scolarisation précoce : un enjeu*. Paris, Ed. Nathan, 217 p.
- Legendre, R (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^{ème} édition)*. Montréal, Edition Guérin, 1500 p.
- Leif, J. et Delay, J. (1977). *Psychologie et éducation*. Paris, Fernand Nathan, (T1) 493 p.
- Medici, A. (1971). *L'école et l'enfant*. Paris, PUF, 148 p.
- MESSRS-MEBA (1995). *Loi d'Orientation de l'Education au Burkina Faso*. Ouagadougou. Burkina Faso. 31 p.

Najman, D. (1972). *L'Education en Afrique que faire ?* Editions deux mille S.A, Paris, 205 p.

Zazzo, B. (1979). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris, Ed. PUF, 224 p.

Zazzo, R (1993). *Féminin, masculin, à l'école et ailleurs*. Paris, PUF, 208 p.

_____ (1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Collection quadrige/PUF, 1450 p.

MEMOIRES

DIASSO, T. (2002). *Influence de l'éducation préscolaire sur la réussite de l'enfant à l'école primaire : cas de la commune de Koudougou*, Mémoire IEPD, ENSK.

Nacoulma, M. (2003). *Scolarisation précoce et cursus des élèves en milieu urbain (cas de la ville de Ouagadougou)*, Mémoire inédit de fin de formation des inspecteurs du primaire. ENSK. Koudougou. Burkina Faso. 66 p.

Siribié/Traoré, Y. M. C. (1997). *L'Education préscolaire au Burkina Faso, Théories – Réalités – Perspectives*. Mémoire inédit de fin de formation des inspecteurs du primaire, ECAP. Ouagadougou. Burkina Faso. 68 p.

Zan/Yélémou, N.A. (2000). *Scolarisation des filles : impact des activités de la direction de la promotion de l'éducation des filles sur la scolarisation des filles. (Sanmatenga)*. Mémoire inédit de fin de formation des inspecteurs du primaire. ENSK. Koudougou. Burkina Faso. 69 p.

**L'ORDRE, LA QUESTION ET L'ASSERTION
DANS L'USAGE INTERINDIVIDUEL DE LA PAROLE
L'EXEMPLE DE L'INTERACTION DIDACTIQUE**

Par FALLOU MBOW Département F2 FASTEF

RESUME

« Dire, c'est faire. » (AUSTIN, 1970), mais mieux « parler, c'est à la fois agir et faire. » (PLATON,). C'est cette hypothèse traduisant la fonctionnalité liée à l'usage de la langue que l'article tente de mettre à l'épreuve, à travers une situation concrète, l'interaction de classe. Au-delà d'une linguistique des unités, de la phrase (plus grande unité de la linguistique saussurienne), l'article étudie les actes de langage fondamentaux de la situation d'enseignement-apprentissage. La langue y est envisagée dans une perspective interactionniste. C'est une contribution dans la nouvelle orientation de la linguistique moderne, à savoir l'exploration de tous les genres d'interlocution ou d'interaction verbale (la conversation ordinaire, la requête, l'offre, la négociation etc....) qui préoccupent aujourd'hui (comme le souhaitait depuis longtemps BAKHTINE) un grand nombre de linguistes et qui constituent assurément un renouvellement de l'objet ainsi que des méthodes d'investigation linguistiques.

Le choix de mener une recherche en linguistique française, en s'inspirant de la « pragmatique intégrée »¹, dans le domaine de l'interaction verbale en situation didactique, peut se justifier pour deux raisons. D'un côté, c'est un sujet qui nous semble assez original, car s'il y a beaucoup d'études sur les aspects (l'ordre, la question et l'assertion) que nous envisageons d'aborder, ceux-ci ne paraissent pas avoir été abordés à travers un corpus d'énoncés proférés en interaction didactique, la plupart des études faites en la matière paraissant se réduire à une description des supports phrastiques (la phrase impérative, la phrase interrogative et la phrase assertive). D'un autre côté, une étude linguistique utilisant les réalisations verbales en interaction, qu'elle soit en situation didactique ou autre, est une perspective de recherche nécessitant une exploration plus poussée. Catherine KERBRAT-ORECCHIONI nous le fait savoir, en disant :

« D'une part, il semble évident que le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne, et qu'on ne saurait donc espérer comprendre la véritable nature de ce langage sans porter une attention minutieuse et exigeante aux moyens qu'il met en œuvre pour parvenir à ses fins communicatives. Mais d'autre part, il est tout aussi incontestable que telle n'a pas été la préoccupation majeure de la linguistique moderne, en dépit des vigoureux rappels d'un BAKHTIN ou d'un JAKOBSON [...] »²

¹ DUCROT (O.), *Dire et ne pas dire*, Paris, Herman, 1972.

² KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005, p.9.

Cette remarque de KERBRAT-ORECCHIONI fait d'ailleurs écho à celle de JAKOBSON qui déclare :

« Je pense que la réalité fondamentale à laquelle le linguiste a affaire, c'est l'interlocution (l'échange de messages entre émetteur et récepteur, destinataire et destinataire, encodeur et décodeur). Or, on constate actuellement une tendance à en revenir à un stade très, très ancien de notre discipline : je parle de la tendance à considérer le discours individuel comme la seule réalité. Cependant, je l'ai déjà dit, tout discours individuel suppose un échange. »³

C'est seulement dans les années soixante, aux Etats-Unis et quatre vingts en France, que les interactions verbales à travers leurs réalisations en milieu naturel sont devenues un objet d'étude scientifique à part entière. Il s'agit, à partir de cette période, de soumettre les corpus oraux authentiques obtenus par enregistrement d'interactions réelles, au crible de l'analyse linguistique, pour en révéler le fonctionnement véritable.

L'interaction dans le discours, parce qu'elle renvoie généralement à l'action de deux plusieurs personnes l'une sur l'autre ou les unes sur les autres, est le système d'influences mutuelles ou d'actions conjointes dans lequel se trouvent engagés des co-locuteurs. Si elle se réalise dans plusieurs situations de la vie quotidienne, il est évident qu'une situation didactique digne de ce nom est un lieu privilégié d'intenses interactions verbales, entre les acteurs, à savoir l'enseignant et l'élève.

Il est bien vrai que l'interaction communicative, en situation de classe, peut se réaliser par des moyens non verbaux, mais nous nous intéresserons exclusivement aux interactions didactiques verbales dans cet article.

En parlant, le locuteur s'assigne un rôle et assigne à son interlocuteur, réel ou virtuel, un rôle complémentaire. Ainsi, chaque fois qu'il y a production de parole, même sans la présence d'un destinataire, il y a interaction verbale, car la parole est constituée d'un ou de plusieurs actes de langage, au-delà de sa fonction de représentation du monde. Or, les trois fonctions pragmatiques que nous nous attelons à étudier, à savoir l'ordre, la question et l'assertion, constitueraient les actes basiques de l'interaction, en situation didactique, voire en toute situation où il y a échange de paroles. Mieux, il semblerait que toutes les langues comportent ces trois actes principaux qui constituent les fonctions pragmatiques associées aux trois modalités grammaticales fondamentales: ils renvoient respectivement à la proposition impérative, à la proposition interrogative et à la proposition assertive. Ce sont des actes essentiels que la langue française offre à ses utilisateurs et qui

« [...] ne font que refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre. Ce sont les trois fonctions interhumaines du discours qui s'expriment dans les trois modalités de l'unité phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur. »⁴

En d'autres termes, ce sont les actes qui décrivent le monde (l'assertion), ceux qui interrogent le monde (la question) et ceux qui cherchent à changer le monde (l'ordre). Ils se produisent nettement dans l'interaction didactique.

³ JAKOBSON (R.), *Essai de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p.32.

⁴ BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 1966, p.130

Nous sommes arrivés à les isoler, en appliquant le principe de la translation grammaticale dégagé par L. TESNIERE⁵², consistant à faire correspondre à chaque catégorie, c'est-à-dire à chaque unité formelle que représente tel ou tel type de phrase (impérative, interrogative, déclarative) la fonction pragmatique ou acte de langage de base qu'elle a vocation à remplir : l'ordre pour la phrase impérative, la question pour la phrase interrogative et l'assertion pour la phrase déclarative. Il découle de ce principe que le type de phrase et la fonction pragmatique (acte de langage) se distinguent bien. Mais il faut ajouter que cette correspondance n'est pas systématique, ce qui signifie, soit qu'une unité donnée peut occuper d'autres fonctions que celle pour laquelle elle est faite, soit qu'une fonction donnée peut être remplie par d'autres unités que celle qui a vocation à la remplir. Dans tous les cas de figure, on constatera que l'interaction en situation didactique utilise fondamentalement et systématiquement toutes les fonctions pouvant être attachées aux trois types de phrase que nous avons considérés.

En outre, ces trois actes peuvent être conjointement étudiés dans l'interaction didactique, du fait de leur identité fonctionnelle, mais aussi de leurs différences pragmatiques tout aussi bien que de leur complémentarité dans l'échange verbal. En effet, morphosyntactiquement (aspect que nous n'approfondirons pas dans cet article), les phrases déclaratives et interrogatives peuvent avoir la même structure canonique (Sujet + Verbe exemple : « *le professeur est sorti.* » et « *le professeur est sorti ?* ») Sur le plan pragmatique on constate trois choses :

- La question et l'assertion (la réponse) sont susceptibles de constituer une « paire adjacente » de type question/réponse, en relation de complémentarité interactionnelle l'une par rapport à l'autre.

- La question et l'ordre se confondent dans les cas où la question est un ordre.

Exemple : **Peux-tu écouter le professeur?** Cette interrogation à la fonction d'un ordre ; elle équivaut à : **Ecoute le professeur.**

- La question et l'ordre ont le même effet perlocutoire, la même visée illocutoire.

Elles cherchent toutes deux à faire réagir autrui. Leurs différences apparaissent cependant dans leur force illocutoire (l'ordre contenu dans la phrase impérative est plus contraignant que celui contenu dans la phrase interrogative), mais également dans la nature de la réaction de l'interlocuteur (dans l'interrogation, cette réaction est normalement verbale alors qu'elle est généralement non verbale dans l'ordre).

Sous ce rapport, on peut être fondé, au plan sémantico-pragmatique, à étudier ces trois actes de base de l'interaction en situation didactique, en s'appuyant sur des réalisations concrètes tirées de la pratique de classe. Nous chercherons à énumérer les différentes catégories ou unités décelables à partir de ces actes et à mettre en évidence leurs fonctions pragmatiques de base assumées par translation, dans l'interaction verbale de la situation d'enseignement-apprentissage.

Les formes linguistiques de la phrase, à savoir les structures formelles, étant standardisées et non dépendantes de l'usage, ne nous intéressent pas ici, puisque nous nous référerons toujours à l'interaction didactique. L'étude porte précisément sur les actes de langage du français les plus en usage dans le contexte scolaire. Seront ainsi clairement distingués le signifiant (la structure formelle, le support de la valeur illocutoire) et le signifié pragmatique (la valeur illocutoire elle-même) d'autant qu'il n'y a pas toujours coïncidence

⁵ TESNIERE (L.), dans son ouvrage, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, p.364, définit la translation en disant qu'elle est « un changement de catégorie [qui] a pour effet d'entraîner, ou tout au moins de permettre, un changement de fonction, la fonction des différents mots étant attachée à leur catégorie. »

entre la structure formelle et l'acte de langage (cf. l'interrogation fonctionnant comme un ordre) correspondant. On peut schématiser cette idée comme suit :

Sa (signifiant : structure formelle)	Sé (signifié : acte effectué)
Structure (phrase) interrogative →	Question
Structure (phrase) déclarative →	Assertion
Structure (phrase) impérative →	Ordre

Nous limiterons cette étude aux fonctions interactionnelles externes de ces actes de langage bien que chacun d'eux ait aussi une valeur interactionnelle interne. Cela fonde le choix que nous avons porté sur la situation d'enseignement-apprentissage à travers un corpus d'énoncés caractéristiques, situation où l'interaction se passe à l'extérieur entre l'enseignant et le ou les élève(s) produisant des actes de parole.

Nous adopterons une démarche sémasiologique (méthode qui étudie le sens en s'appuyant sur l'expression c'est-à-dire le signifiant, mais nous n'insisterons pas sur cette expression que nous n'utiliserons que comme point de départ) axée sur une interprétation pragmatique et interactionnelle, soit simultanément, soit successivement des types de phrase, donc de leur fonction correspondante dans l'interaction didactique.

I. RAPPORT DES ACTES DE LANGAGE AU TEMPS

Tout échange⁶ verbal en interaction didactique se compose d'une, de deux ou de trois interventions qui ne sont pas produites en même temps. En vertu du caractère linéaire (déroulement sur l'axe syntagmatique) du discours, les interventions sont organisées d'une certaine façon, dans le temps, selon un ordre précis et modifiable. En effet, les chevauchements de paroles biaisent la communication. Et les configurations interlocutives (rapport locuteur-interlocuteur) ne cessent de se modifier au cours du déroulement de l'interaction didactique, élèves et enseignant changeant continuellement de rôle, devenant tantôt récepteur(s), tantôt émetteur(s). Ainsi, chaque intervention en situation d'enseignement-apprentissage est enchâssée entre un avant et un après. A la différence de l'interaction, dans la conversation ordinaire et spontanée où les rôles interlocutifs qui ne sont pas fixés définitivement peuvent être source de beaucoup de malentendus et de superpositions de paroles ; l'interaction didactique, quant à elle, stabilise pour chaque échange des rôles complémentaires pouvant être occupés soit par les élèves, soit par l'enseignant. Il y a toujours

⁶ En analyse interactionnelle ou conversationnelle, dans son ouvrage, *Les Interactions verbales I*, Paris, Armand Colin, 1990, KERBRAT-ORECHIONI (C.) définit l'échange comme la plus petite unité dialogale, et l'appelle aussi « unité vedette ». En tant que unité dialogale, l'échange est formé au moins de deux interventions (une intervention étant la contribution d'un locuteur dans un échange, l'unité monologique maximale), une « initiative » et une « réactive ». Mais un échange peut ne contenir qu'une intervention dans le cas où la réaction à celle-ci est non verbale (comme dans l'ordre ou l'inverse), ou bien dans le cas où il n'y a pas de réaction du tout, on a alors affaire à un échange tronqué. Par ailleurs, il se peut que l'échange comporte trois interventions. En plus des deux interventions « initiative » et réactive », il a une troisième intervention « évaluative ». Dans ce dernier cas, les théoriciens de l'interaction verbale parlent de « cycle » ou d' « échange complexe », ou encore de macro-échange »

une personne qui parle, jamais deux à la fois (sauf en cas d'erreur) ; et l'alternance des tours de parole est réglée par l'enseignant.

Exemple :

Soit l'échange suivant :

L1 : Qu'est-ce que nous avons appris la dernière fois en grammaire ?

L2 : Nous avons appris l'accord de l'adjectif qualificatif.

Cet échange entre enseignant et élève(s) est le modèle type de la paire adjacente question/réponse. La parole de l'enseignant est première. Dès qu'elle est produite, elle s'inscrit dans le passé et une réponse (qui peut être l'absence de réaction verbale) de l'élève s'ensuit, c'est-à-dire sa propre reconnaissance. Mais une question elle-même peut enchaîner sur une assertion première, comme lorsque l'élève pose une question adossée à l'assertion produite par l'enseignant. Même dans les cas extrêmes où la profération interrogative ou assertive fonctionne en singleton, c'est-à-dire lorsqu'elle n'est ni suivie, ni précédée antérieurement ou postérieurement par une intervention quelconque, on considère néanmoins qu'il y a une parole d'un énonciateur « fantôme » (garant de l'existence des choses) servant d'intervention « initiative ». On pourrait dire qu'il n'y a de parole présente que mémorielle d'une parole passée et en attente de sa propre mémorisation. Dans l'interaction didactique, le stockage en mémoire par l'enseignant de la production verbale de l'élève, en vue de lui adjoindre une intervention réactive ou de l'amener à en produire lui-même, procède de cette succession naturelle dans le temps. Aussi l'élève apprend-il, en produisant une intervention soit « initiative », soit « réactive », dans son interaction aussi bien avec l'enseignant qu'avec ses pairs.

En ce sens, enseigner, c'est produire des échanges comportant des interventions qui respecte la chaîne parlée. Mieux, cette chaîne parlée est garantie par la mémoire qui stocke les mots émis en premier lieu pour les mettre en rapport avec ceux qui sont en train d'être produits, pour ainsi assurer la compréhension du message par le sujet co-locuteur, ainsi que sa réaction perlocutoire qui est un changement d'état s'inscrivant à un temps T final. C'est ce que Jean-Michel ADAM exprime comme suit :

« L'intention principale de toute interaction est de partir d'un état (sup)posé de la mémoire des sujets pour parvenir à un nouvel état. En d'autres termes, toute interaction repose sur la mémoire d'interactions et de paroles antérieure et vise à établir un état nouveau de la mémoire qui servira de base à une interaction ultérieure. »⁷

Plusieurs cas d'échanges peuvent être rencontrés en interaction didactique :

- Premier cas d'échange (E1) : l'interrogation

L1 : Qu'est-ce que vous avez devant vous ?

L2 (élève) : Des outils scolaires.

L1 : Très bien, c'est juste.

L'enseignant L1 produit une intervention « initiative », une question suivie d'une intervention « réactive », une assertion suivie elle-même d'une intervention « évaluative », sous une forme assertive ayant pour fonction d'accuser la réception de la réponse.. On rencontre ce type d'échange dans toutes les méthodes interrogatives, dans lesquelles la progression, dans la découverte des connaissances ainsi que la motivation exige que l'enseignant procède à des renforcements, souvent faits d'appréciations évaluatives.

- Deuxième cas d'échange (E2) : la consigne ou l'ordre

L1 : Va afficher la carte de l'Afrique au tableau.

⁷ ADAM (J.-M.), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan, 1999, p.119

(L'élève désigné s'exécute)

ou

L1 : Dégagez l'idée générale du texte.

(Chaque élève s'exécute.)

L'enseignant L1 produit une « initiative », un ordre. La « réactive » qui la suit est non verbale. C'est cette forme que prennent les consignes dans les exercices d'évaluation ou dans les travaux de groupe.

•Troisième cas d'échange (E3) : l'échange tronqué

L1 : QUI est l'auteur de la pièce de théâtre intitulée *Phèdre* ?

(Aucun élève ne répond)

L1 produit une question. Aucun élève ne répond, soit parce que les élèves ignorent la réponse, soit par ce qu'ils ne veulent pas répondre, après l'intervention de l'enseignant. Dans tous les cas, il y a non réponse ; l'échange est « tronqué ».

•Quatrième cas d'échange (E4) : le diagnostic

L1 : Qu'est-ce que nous avons appris la dernière fois en grammaire ?

L2 : Nous avons appris l'accord de l'adjectif qualificatif.

Pour cet exemple, on a le prototype de la paire adjacente (annoncée supra) question/réponse. La « réactive » qui est une assertion est non suivie d'une « évaluative ». Elle vient après l' « initiative » interrogative de l'enseignant.

•Cinquième cas d'échange (E5) : l'apport d'information

L1 : Il y a deux types de complément d'objet : le complément d'objet

Direct et le complément d'objet indirect.

L2 : Et le complément d'objet second ?

Cet exemple est l'inverse du précédent. L' « initiative » de l'enseignant est une assertion. C'est la « réactive » qui est une question. Ce cas se manifeste dans toutes les situations scolaires où l'élève n'a pas compris ce qui lui est enseigné à travers l'assertion (l'apport d'information) formulée par l'enseignant ou lorsqu'il simule une incompréhension.

•Sixième cas d'échange (E6) : le vide comblé

L2 : Monsieur, est-ce que tous les verbes expriment une action ?

L1 : Non, les verbes d'état n'expriment aucune action.

Ici, on a une des rares situations d'interaction didactique (relation verticale élève-enseignant) dans lesquelles l' « initiative » est le fait de l'élève et non celui de l'enseignant qui lui adjoint une « réactive » assertive. Là encore, on peut dire que l'élève manifeste une ignorance qu'il exprime à travers sa question et cherche à combler.

•Septième cas d'échange (E7) : l'intervention magistrale

L1 : Le sujet est la personne, l'animal ou la chose qui fait l'action

Exprimée par le verbe.

Dans ce type d'interaction, l'échange est complètement assumé par l'enseignant qui profère l' « initiative » en termes d'assertion. Chaque fois que l'enseignant expose des connaissances ou les explique, nous avons ce type d'intervention qui a vocation à représenter le monde, c'est-à-dire qui réfère à une situation extralinguistique. Ces situations sont fréquentes dans les cours magistraux.

•Huitième cas d'échange (E8) : la contribution

L2 : Monsieur, il y a une faute au tableau.

Ou

L2 : Au passif le sujet ne fait pas l'action, il la subit.

L'« initiative » vient cette fois de l'élève ; et elle est assertive. Ici encore, l'assertion est produite par l'élève, quand il expose des connaissances ou contribue à développer les idées avancées par un des acteurs de la situation interactive.

Ces différents cas d'échange montrent qu'une intervention en appelle une autre. Entre deux interventions complémentaires, que la seconde soit réelle ou virtuelle, verbale ou non verbale, il y a une relation. La spécificité de cette relation se trouve dans le fait qu'elle est traversée par le temps ou plus précisément qu'elle est inscrite dans la durée. Ce qui veut dire que l'intervention « initiative » et l'intervention « réactive » et/ou « évaluative » sont posées en deux temps distincts, l'« initiative » en un temps T1 et la « réactive » et/ou l'évaluative en un temps T2, et que leur mise en relation se fait dans et par le passage dans la durée de T1 à T2. En effet, dans la relation temporelle, le support posé dans l'« initiative » en T1 est l'avant de l'échange, tandis que l'apport posé dans la « réactive » et/ou l'« évaluative » en T2 en représente l'après. Il faut noter qu'il y a toujours entre ces constituants constitutifs de l'interaction didactique, une relation de continuité qui permet le passage de T1 à T2. Ces deux constituants sont morphologiquement hétérogènes, mais n'en demeurent pas moins pragmatiquement liés. L'« initiative » se déroulant en T, engendre l'existence sémantico-pragmatique de la « réactive et/ou « évaluative » se déroulant en T2, et constituant le rappel ou la « mémoire » de T1. La « réactive » n'existe que corrélée à une « initiative » déjà inscrite dans la « mémoire » ou le passé. Il y a donc entre les deux une imbrication à la fois sémantico-pragmatique et temporelle.

II. RAPPORT DES ACTES D'UN LANGAGE A L'AUTRE : LES VALEURS INTERACTIONNELLES

En situation d'enseignement-apprentissage, l'interaction est surtout articulée sur la négociation non pas des rôles interlocutifs (comme dans la plupart des échanges en face où il y a souvent une double gestion relationnelle et référentielle), mais plutôt sur la négociation des contenus (à assimiler) qui occupe l'essentiel des interventions des participants. L'institution scolaire a clairement attribué à chaque acteur un rôle déterminé. Enseignants et élève ont dans l'interaction des rapports hiérarchiques dominés par l'enseignant. Tout au moins, une part majeure, sinon la totalité, de la définition de la relation enseignant-apprenants est, en effet, pré-construite et tenue pour acquise par les partenaires, avant même que ceux-ci ne s'engagent dans une interaction classe. Ils sont liés par un contrat⁸ de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez les autres un certain nombre d'attentes et de représentations. L'enseignant a pour devoir de faire construire à l'élève un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Et l'élève associe l'enseignant avec le détenteur du savoir. L'élève a le devoir de participer à cette construction afin d'enranger, de conserver et d'utiliser ce qui lui a été transmis et qu'il a contribué à mettre en place. Corrélativement, l'enseignant a le droit de vérifier si l'élève sait dire ou sait faire et d'évaluer le degré de maîtrise de ce savoir. Par ailleurs, l'enseignant a le droit de gestion des procédures pédagogiques et le devoir d'animation des différentes phases de la transmission-construction des savoirs et de l'évaluation. En contrepartie, l'élève a le droit de demander, voire d'exiger des explications, des informations, des évaluations, des corrections et le devoir de répondre à toutes les injonctions procédurales, toutes élucidations d'intervention émanant de l'enseignant. Ces devoirs et droits des acteurs impliqués génèrent l'interaction didactique et permettent de la gérer. La parole est dite, dans cette interaction, pour produire un changement de comportement chez les co-locuteurs. La conception austinienne de l'exercice de la parole s'y

⁸ Cf. Le petit Robert : « convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou plusieurs autres à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose. »

manifeste donc concrètement. On cherche par les différentes interventions à influencer les opinions et les connaissances des uns et des autres, dans le sens des objectifs fixés (savoirs, savoir-faire et savoir-être). C'est que la langue en interaction didactique est liée à l'action, à un cadre actif non verbal (la classe, la situation pédagogique, tous les signaux non verbaux à vocation communicative etc.) et à des finalités pratiques ; tel est aussi le point de vue de beaucoup de linguistes américains tels que Searle⁹ et Austin¹⁰ dans leurs théories des actes de langage. Ce dernier, dans son livre, *Quand dire, c'est faire*, soutient que l'objectif de la langue n'est pas de faire comprendre, ni de représenter quoi que ce soit, mais d'exercer une influence effective des uns sur les autres. Or, que l'on se situe dans une conception béhavioriste, cognitiviste ou autre de l'enseignement-apprentissage, l'école est productrice d'influences et de changements.

Lorsque nous parlons en classe, ce que nous voulons transmettre et l'effet que nous voulons obtenir chez le locuteur constituent notre intention communicative. L'informer (par les assertions), lui ordonner de faire quelque chose (par les ordres) ou lui demander de fournir des informations (par les questions), sont autant de types d'intentions communicatives. En prononçant les mots servant à réaliser l'une ou l'autre de ces intentions communicatives, nous posons un acte de langage. Autrement dit, l'acte de langage est la réalisation d'une intention communicative. Parler, c'est communiquer, c'est formuler ou produire un ensemble d'actes susceptibles de faire partie d'une ou de plusieurs interventions et d'apporter les changements de comportement (ou les connaissances dans le domaine cognitif) assignés à l'interaction en cours.

Ces trois actes de langage (l'ordre, la question et l'assertion) exercent une certaine contrainte à des degrés divers sur l'interlocuteur :

II.1. L'assertion : Elle est un énoncé qui se présente comme ayant pour fonction principale d'apporter une information à autrui et qui lui demande « indirectement » de se positionner par rapport à cette affirmation. Elle est une réponse à une question posée explicitement ou implicitement, et elle oblige l'autre (l'interlocuteur, l'élève ou l'enseignant) à qui elle prête l'insuffisance (celui qui pose une question est en principe en situation d'ignorance) inhérente à l'attitude de questionnement, d'accepter, sinon de ratifier le savoir dont elle se trouve investie et qu'elle lui livre. Elle est ainsi une réponse à l'interlocuteur dont elle attend la reconnaissance. En d'autres termes, « le locuteur de l'assertion s'attend à ce que son interlocuteur fasse de sa réponse un énoncé mémoriel pouvant éventuellement servir de passé à un nouvel énoncé. »¹¹ Mais S. REMI-GIRAUD précise que l'attente du locuteur ne porte pas sur l'enchaînement interactionnel (il n'y a pas nécessité d'un nouvel énoncé) mais bien sur une transformation qui fait de l'assertion un énoncé passé sur lequel il faut réagir ou alors ne pas se prononcer en se taisant, selon l'adage, « qui ne dit mot consent ». Dans l'interaction didactique, c'est cette plénitude de l'assertion qui permet de transmettre des connaissances aux apprenants (quand c'est l'enseignant qui l'a proférée).

Au total, l'assertion est la manifestation d'une plénitude cognitive, lorsqu'elle a la valeur assertive (car elle peut avoir une valeur interrogative dans certains cas).

II.2. La question : L'acte de question est à coup sûr, le plus intrinsèquement interactif, ou du moins « dialogal », en ce sens que sa réalisation implique très fortement l'autre (destinataire de l'acte de langage qui se trouve être l'enseignant ou l'élève, dans le cas de l'interaction

⁹ SEARLE (J. R.), *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972.

¹⁰ AUSTIN (J.L.), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Ed. du Seuil, 1970

¹¹ REMI-GIRAUD (Sylviane), Art. « Question et Assertion, de la morphosyntaxe à la

didactique). « Le questionnement manifeste de façon tangible qu'il est une activité conjointe. »¹². Il fait appel à un dire. La réaction (la réponse effective) est formulée verbalement. Elle est également émise pour agir sur l'autre et le faire réagir. Énoncé foncièrement dialogique ou dialogale, toute question est un appel à l'autre, à compléter sur-le-champ le vide que comporte l'énoncé qui lui est soumis. Corrélativement, l'échange question-réponse apparaît comme une sorte d'énoncé unique construit à deux ou à plusieurs (énoncé dont la question constitue le thème et la réponse assertive le rhème). Cependant, la question de rhétorique, ayant une valeur argumentative, est une fausse question ; elle n'attend aucune réponse et doit être traitée comme une assertion. En dehors de ce cas, la question est une sorte de mise en demeure attendant une réponse.

La définition de la question consistant à dire qu'elle est tout énoncé par lequel un locuteur L1 demande à un locuteur L2 de lui fournir une information qu'il (L1) ne possédait pas, au moment de la formulation de la question, est erronée, surtout en interaction didactique. Contrairement à ce qui se passe habituellement dans la conversation spontanée, dans l'interaction didactique, la question ne sert pas toujours pour l'émetteur à combler une information qui lui manque. En effet, la question de l'élève manifeste normalement (sauf quand il pose une question pour une raison inavouée) son besoin de savoir, donc sa propre incomplétude, poussant son interlocuteur (l'enseignant ou un autre élève) à réagir verbalement pour lui apporter l'information qu'il demande. Par contre, la question de l'enseignant n'exprime pas du tout son ignorance, son insuffisance ou son incomplétude. Celui-ci a la réponse à chaque question qu'il pose. Il ne veut qu'une chose, savoir si l'élève possède l'information qui permet de répondre à sa question. « [L'enseignant] questionne légitimement et sincèrement, non pour savoir P (à quelle époque a vécu la Bruyère), mais pour pouvoir – vérifier – si son interlocuteur [l'élève] sait P, ou est capable d'inférer P à partir de la question. »¹³ De même, la question posée dans les épreuves d'examen ne traduit pas une ignorance de son émetteur. Elle n'a qu'une fonction d'évaluation des connaissances de l'élève traitant les épreuves. Ainsi, la question n'a pas le même statut, selon qu'elle vient de l'enseignant ou qu'elle vient de l'élève, la question de l'enseignant étant fondée sur une ignorance de l'élève et un désir de compléter son savoir ou sur une volonté de vérification du savoir de l'élève. L'enseignant pose aussi une question pour informer les autres élèves présents dans la classe même si c'est un seul élève qui fournit la réponse. Autrement dit, il pose des questions pour que tous les élèves en bénéficient. L'interaction didactique établit en outre des différences dans le pouvoir de poser des questions assigné aux acteurs :

« L'enseignant a pouvoir de poser à la fois des questions légitimes conformément au droit naturel, lié à l'usage social du discours, et des questions légales (même illégitimes relevant d'un droit proprement institutionnel en vertu de l'existence du contrat didactique. L'élève, de son côté, à moins d'opérer un coup de force en renversant précisément le pouvoir établi, ne peut légalement poser que des questions légitimes (les autres seraient aussitôt dénoncées.) »¹⁴

En somme, si la question chez l'élève est la manifestation d'un « vide » cognitif qu'il demande à l'autre de combler pour sa propre complétude, chez l'enseignant, on n'a rien de

¹² JACQUES (F.), Art. « La réciprocité interpersonnelle », *Connexions* 47, pp.109-136.

¹³ SPRINGER-CHAROLLES (L.), Art. « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », in *Pratiques* 40, 1983, pp.51-76.

¹⁴ DANIELLE (Boissat), art. « Question de classe : question de mise en scène, question des mise en demeure » in KERBRAT-ORECCHIONI (C.) et al, *La Question*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 199, pp. 234-235.

tel, la question lui permet plutôt de fournir des informations à l'élève et aux élèves ou de vérifier ses connaissances.

La question exerce sur la réponse certaines contraintes. Elle y exerce aussi un contrôle aussi bien syntaxique que sémantique (problèmes des présupposés et du cadre que la question impose à la réponse) ou pragmatique (problème entre autres de l'orientation illocutoire de la question).

Si la question, comme nous venons de le constater, entretient une relation étroite avec l'assertion à laquelle elle est, dans bien des cas, intrinsèquement liée, en particulier, lorsqu'elles constituent au plan syntagmatique ce que les ethnologues appellent une paire adjacente question/réponse (assertion), elle a aussi beaucoup de traits communs avec l'ordre.

II.3. L'ordre : Dans l'interaction didactique, le milieu scolaire en général, l'ordre apparaît comme un moyen pédagogique permettant d'agir sur l'élève, puisqu'il est la demande d'un dire ou d'un faire. Il se manifeste dans toutes les consignes figurant dans les exercices et les divers travaux de groupes. Dans tous les cas, l'ordre est une tentative de l'enseignant de faire faire une action à l'apprenant (pour l'éduquer ou pour vérifier s'il maîtrise les enseignements qu'il est sensé posséder) ou pour lui faire changer d'action. C'est pour cette raison que SEARLE classe l'ordre parmi les « directifs ».

Soient les phrases suivantes :

1. **Enumérez oralement les fonctions nominales.**
2. **Va afficher le tableau de conjugaison au tableau.**

Dans les phrases 1 et 2, le locuteur donne un ordre formellement exprimé sur le mode impératif à travers les verbes « énumérez » et « va afficher », qui sont des verbes performatifs, c'est-à-dire qui ne décrivent rien, ne représentent rien, mais font quelque chose. En effet, « dire, c'est faire. »¹⁵ Cependant, si les deux locuteurs ont la même intention illocutoire à savoir, faire réagir le co-locuteur, la nature de l'objet de la réaction attendue en 1 n'est pas la même que celle attendue en 2. Elle est respectivement orale en 1 et comportementale (physique) en 2.

On peut ainsi avoir, comparativement à la question, deux cas de figure selon la nature de l'objet de l'ordre :

- **L'ordre pour obtenir un dire** ou requête pour des services verbaux.

Ex : la phrase 1

Enumérez oralement les fonctions nominales.

Cet ordre, exprimé au mode impératif, peut aussi être exprimé sous forme de question. La phrase 1 équivaut à :

La phrase 1' :

Quelles sont les fonctions nominales ?

Ces deux phrases 1 et 1' ont exactement la même visée illocutoire celle de faire produire une réaction verbale. L'acte d'ordre s'identifie ici à l'acte de question « qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de L2 (l'interlocuteur) un apport d'information. »¹⁶ L'ordre pour obtenir un faire ou requête pour des biens et des services non verbaux. C'est le cas de la phrase 2 : **Va afficher la carte de l'Afrique au tableau.**

II.4. L'ordre, la question et l'assertion : Comme nous avons pu le remarquer, l'interaction didactique est fortement marquée par l'échange question/réponse qui en constitue l'essentiel

¹⁵ AUSTIN (J.L.), op. Cit.

¹⁶ KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Les Interactions verbales*, T3, Paris, Armand Colin, 1994, p.14

du matériel discursif. Néanmoins, l'ordre n'y joue pas un rôle moins important. En outre, leur rapprochement permettrait de confirmer leur centralité (annoncée dès l'entame de cet article) dans la situation d'échange pédagogique, mais également leur relation non disjointe, voire leur complémentarité.

L'on pourrait dire que l'assertion et la question attendent toutes une réponse, mais la sollicitation de réponse est plus forte dans la question. Elles partagent « ce pouvoir exorbitant » de mettre l'autre (l'apprenant dans notre cas) en demeure de parler (DUCROT); et il est tout aussi difficile de distinguer la réponse à l'assertion de la réponse à la question, que de distinguer l'assertion de la question. Austin était tellement conscient de cette proximité qu'il classa l'acte de « demander », donc la question, dans la catégorie des « expositifs », aux côtés d'« affirmer » et de « nier ». La question et l'assertion, en outre, peuvent ne différer que par l'intonation. Exemple: la phrase, « **Les travaux de groupes sont terminés** ». On peut faire de cette phrase, soit une question, soit une assertion sans que la structure syntaxique (Sujet + Verbe être + Attribut) ne change. Pour en faire une question, on utilise l'intonation montante matérialisée par le point d'interrogation à l'écrit. Pour qu'elle devienne une assertion, il suffit d'une intonation descendante exprimée par un point. Cependant, certains linguistes comme BERRENDONNER¹⁷ dénie à l'intonation, c'est-à-dire à l'interrogation, toute marque spécifique, en affirmant que l'acte de question se ramène à l'assertion d'un doute ou d'une ignorance, l'obligation de répondre n'étant qu'un simple effet perlocutoire. Ainsi, l'assertion n'est qu'un cas particulier de la question. L'interrogation relèverait alors de l'énonciation. On peut ajouter que l'ordre aussi est une mise en demeure, non pas de parler, mais de produire un comportement non verbal qui peut même être verbal dans certains cas où on utilise le verbe dire ou ses substituts. Exemple : dans l'ordre « **Dis moi comment s'appellent deux mots qui s'écrivent de la même façon et qui n'ont pas le même sens** », la réaction attendue par le locuteur est verbale. « Dire, c'est faire », en ce sens, toute question est un cas particulier d'ordre. Toutefois, plus que les autres actes de langage, l'ordre est très fortement orienté vers l'autre. La question prend parfois volontiers les apparences d'un ordre (**Pourrais-tu venir corriger l'exercice ?** qui signifie indirectement : **Viens corriger l'exercice.**) Cela apparaît dans toutes les requêtes indirectes telles que les questions d'examen par exemple. C'est pourquoi, Searle classe l'ordre et la question, dans la même catégorie, celle des « directs ».

Quand est-ce que l'intervention est-elle une assertion, un ordre ou une question ? LABOV et FANSHEL¹⁸, ont énuméré plusieurs types d'interventions, qu'ils distinguent en fonction du savoir partagé par les interlocuteurs. Parmi ces interventions, on peut citer trois qui concernent la situation d'enseignement-apprentissage, selon que le locuteur est l'enseignant ou l'élève:

- Une intervention « A-event » (le locuteur produit une intervention sur un fait que lui-même connaît) est assertive.
- Une intervention « B-event » (le locuteur produit une intervention sur un fait que son interlocuteur connaît) est généralement une question.

¹⁷ BERRENDONNER (A.), *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit, 1981, pp. 168-169.

¹⁸ LABOV et FANSHEL, *Therapeutic Discours*, New York, Academi Press, 1977

- Une intervention « A-B-event » (le locuteur produit une intervention sur un fait qu'il connaît et que connaît son interlocuteur) est soit assertive soit une question.

Ainsi, la situation didactique, utilisant essentiellement ces trois actes de langage primitifs (ordre, question et assertion) met en jeu de multiples et diverses interactions qui sont sources des changements à apporter chez les apprenants.

CONCLUSION

Dans l'échange interactionnel (l'exemple de l'interaction didactique), les actes de langage (ordre, question et assertion) les plus utilisés manifestent la linéarité de la chaîne parlée. Les différents protagonistes de l'interaction verbale, dans la situation didactique, de façon plus nette que dans la conversation ordinaire, distribuent leurs interventions selon un schéma temporel stabilisé par l'institution scolaire. L'ordre concernant les tours de parole est bien déterminé et régi par l'enseignant ou toute autre personne de la classe à qui il délègue ce pouvoir. Ce processus interactionnel se traduit par des énoncés où les interlocuteurs évitent le chevauchement par la succession implicitement programmée, suivant deux temps T1 (moment du déroulement de l'intervention de L1) et T2 (moment du déroulement de l'intervention de L2). Ainsi, chaque intervention « initiative », donnant lieu à une intervention « réactive » et/ou « évaluative », fonctionne comme l'« ancêtre » de celle qui la suit. Chacune d'elle, selon qu'elle fait suite à une intervention ou la précède, peut avoir une valeur mémorielle, engendrant la poursuite de l'échange verbal. Au demeurant, l'interaction verbale, dans la situation didactique, montre que les actes de langage ont une valeur illocutoire spécifique, en particulier la question qui, venant de l'enseignant et adressée à l'élève, n'exprime pas un vide cognitif de son émetteur, contrairement à la valeur de la question dans la conversation ordinaire. Aussi sommes-nous arrivés à remarquer que la question, tout en ayant, dans ces types d'échange didactique, une position centrale, n'en n'entretient pas moins des relations à la fois illocutoires et formelles avec les autres actes de langage que nous avons étudiés (l'ordre et l'assertion). Chacun des actes de langage, en gardant la forme et la force illocutoire qui lui sont propres, peut dans un contexte interactionnel donné, assumer la force illocutoire d'un autre acte de langage qui est formellement différent de lui. Ces actes basiques assurent en outre les changements de comportement et/ou de savoirs de tous les ordres assignés à l'interaction didactique. Ils ne décrivent rien et ne représente rien, ils font quelque chose, visant tous un but illocutoire ultime, à savoir un effet (de l'action verbale en cours dans la situation d'enseignement-apprentissage) perceptible sur l'élève. Si la relation interpersonnelle enseignant-enseigné peut se décrire en termes de complétude/incomplétude (complétude cognitive de l'enseignant et incomplétude de l'élève), celle liant les actes de langage considérés, peut également s'analyser de la même façon, du moins celle existant entre l'acte de question et celui de réponse. Toutefois, il convient de rappeler que la question formulée par l'enseignant n'exprime qu'une fausse incomplétude, ce dernier ne posant pas de question par ignorance. Au-delà de leur réalisation linguistique, les actes de langages étudiés ont des différences (ce qui n'est pas toujours le cas d'ailleurs), mais leurs diverses similitudes apparaissent dans leur but illocutoire. Essentiellement, ils mettent tous le co-locuteur en demeure, ou de parler, ou d'agir, ou de se taire (ce qui est encore une manière de réagir). En ce sens, ils sont fort utiles dans toutes interactions verbales, en particulier dans celles (telle que l'interaction en situation didactique) dont la visée fondamentale est de changer et de faire changer autrui.

BIBLIOGRAPHIE

II.1. Ouvrages individuels

- ADAM (J.-M.), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan/HER, 1999.
- ARMENGAUD (F.), *La Pragmatique*, Paris, P.U.F., Coll. « Que sais-je ? », 1990.
- AUSTIN (J. L.) *Quand dire, c'est faire*, Paris, Ed. du Seuil, 1970.
- BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale*, Tomes I et II Paris, Gallimard, 1966 et 1974.
- BERENDONNER (A.), *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1981.
- DUCROT (O.), *Dire et ne pas dire*, Paris Hermann, 1972.
- DUCROT (O.), *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI, *Les Interactions verbales I*, Paris, Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.
- MAINGUENEAU (D.), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.
- MARTINET (A.), *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1978.
- RASTIER (F.), *Sémantique interprétative*, Paris, P.U.F., 1987.
- RECANATI (F.), *La Transparence et l'énonciation. Pour introduire à La pragmatique*, Paris, Editions du Seuil, 1979.
- RECANATI (F.), *Les Enoncés performatifs. Contribution à la pragmatique* Paris, Editions de Minuit, 1981.
- ROMAN (J.), *Essai de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, 1963.
- RUSSEL (B.), *And inquiry into meaning and truth*, London, 1940.
- SEARLE (J.R.), *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1988.
- TESNIER (L.), *Eléments de syntaxe structural*, Paris, Kincksiek,
- VANDERVEKEN (D.), *Les Actes de discours*, Bruxelles, Mardaga, 1988.
- VERNANT (D.), *Du Discours à l'action*, Paris, P.U.F., 1997.

II.2. Ouvrages collectifs

- ANSCOMBRE (J.C.) et DUCROT (O.), *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983.
- DILLER (A.-M.) et RECANATI (F.), *La Pragmatique*, Paris Larousse, 1979.
- PARRET (H.), APOSTEL (L.), GOCHET (P.), *Le Langage en contexte*, Amsterdam, John Benjamins, 1980.
- REBOUL (A.) et MOESCHLER (J.), *La Pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris, Ed. du Seuil, 1998.
- REBOUL (A.) et MOESCHLER (J.), *Pragmatique du discours*, Paris,

- Armand Colin, 1998.
- TODOROV (T.) et BAKHTIN (M.), *Le Principe dialogique*, Paris, Ed. du Seuil, 1981.
- WATZLAWICK (L.), HELMICK (B.J.) et JACKSON (D.D.), *Une Logique de la communication*, traduit par MORCHE (J.), Paris, Seuil, 1972.
- WILSON (D.) et SPERBER (D.), « Forme linguistique et pertinence », *Cahiers de linguistique Française 11*, Université de Genève, 1990.

III. Revues et numéros spéciaux

- ANSCOMBRE (J.C.) et DUCROT (O.), « L'argumentation dans la Langue », *Langage*, 42, 1976.
- CLEMENT (D.D.) et NERLICH (B.), « Champ, schéma, sujet : les contributions de BÜHLER, de BARLETT et de BENVENISTE à une linguistique du texte. », Larousse, *Langue Française 121*, 1999.
- DANIELLE (B.), « Question de lasse : question de mise en scène, question de mise en demeure » in KERBRAT-ORECCHIONI (C.), et al, *La Question*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 1991.
- DILLER (A.-M.) et RECANATI (F.), « La pragmatique », *Langue Française 42*, 1979.
- Ducrot (O.), « Présupposés et sous-entendus », *Langue Française 4*, 1969.
- FRANCIS (J.), « La pragmatique » in *Encyclopaedia Universalis*, 2^e Edition, 1984.
- FRANCIS (J.), « La réciprocité interpersonnelle », *Connexions 47*, 1981, pp.109-136.
- FORNEL (P. de), « Actes de langage et théorie du prototype : l'exemple du compliment », *Cahiers de Proxémique 12*, Université de Montpellier, 1989.
- FORNEL (P. de) et L'HEUREUX-BOURON (P.), « Quelques remarques sur le rituel et les actes de langage », *Sémantikos vol.4*, n°2, C.N.R.S.,1980.
- GOCHET (P.), « Performatif et force illocutionnaire » in *Logique et Analyse*, 1967.
- GRICE (H.P.), « Logique et conversation » in *Communications 30*, 1979.
- GRICE (H.P.), « Meaning », *Philosophical review*, 1957.
- JAYER (J.), « Règles et conventions dans les actes de langage » in Amselek, *Théorie des actes de langage*, Paris, P.U.F., 1986.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), « Notes sur les concepts d'illocutoire et de "performatif" » in *Linguistique et sémiologie 4*, Lyon, 1977.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), Article « Sémantique » in *Encyclopaedia Universalis*, 1977.
- MAINGUENEAU (D.), « Les analyses du discours en France », *Revue Langages n°117*, Paris, Larousse, 1995.
- RECANATI (F.), « La pensée d'Austin et son originalité par rapport à la philosophie analytique antérieure » in Amselek, *Théorie des actes*

de langage, Paris, P.U.F., 1986.

REMI-GIRAUD (S.), « Question et assertion, de la morphosyntaxe à la pragmatique », in KERBRAT-ORECCHIONI (C.) et al, *La Question*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 1991.

SAUSSURE (F.), « Note sur le discours », Ms. Fr., *Cahier d'écolier*, n°10, 1961.

SPRINGER-CHARROLES (L.), « Analyse d'un dialogue didactique: l'explication de texte », in *Pratiques* 40, 1983, pp.51-76.

VENDLER (Z.), « Les performatifs en perspective » in *Langage* 17, 1970.

VENDERVEKEN (D.), « La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation », *Cahiers de Linguistique Française* 13, Université de Genève, 1990.

POUR UNE PEDAGOGIE PAR APPROCHE¹ COMPARATIVE DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Mor Talla DIALLO²

**Maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Ecole Normale
Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (E.N.S.E.T.P.)**

I. - Résumé en Français

Dans la perspective de la mise en place d'une pédagogie de la communication interculturelle qui soulignerait les spécificités propres à chaque société, notre étude tente de faire connaître, à travers deux contes de même type, mais d'aires culturelles différentes, la richesse relative à deux sociétés (l'une de civilisation occidentale, l'autre de civilisation africaine).

II. - Résumé en Anglais

In View of setting up on intercultural communicative pedagogy underlining the specificities of each society, this study attempts to teach through two similar folktales belonging to different cultural areas, the richness of these two societies: one from western civilization and the other from African civilization

1* Nous tenons à attirer l'attention du lecteur que le thème de la communication interculturelle que nous abordons dans cet article, fait suite à un article « l'interculturel ici et la bas » article que nous avons déjà publié dans la revue « les cahiers pédagogiques n° 328 novembre 1994 ».

D'où la nécessité de souligner ici la pertinence d'un même support pour diffuser d'avantage toutes les richesses dans le cadre de l'étude interculturelle.

Car en effet, nous avons travaillé deux fois de suite sur les mêmes contes

(« Cendrillons » et « les deux Coumba ») et exploité les réactions des mêmes publics d'élèves.

Notre première étude portait sur l'orientation d'une pédagogie interculturelle qui soulignerait les différences et leurs acceptations en tant que valeurs propres à chaque société ; afin de proposer quelques suggestions précises concernant le renouvellement profond des objectifs et des méthodes éducatifs susceptibles de faciliter le « décentrement culturel ».

Tandis que dans cette deuxième étude « Pour une pédagogie par approche comparative de la communication interculturelle », nous insistons sur la relation de communication entre les élèves (les jeunes) qu'on représente comme porteurs d'avenirs, pour qu'ils apprennent à communiquer au-delà des préjugés, des stéréotypes et des clivages entre leurs cultures d'origines. Il s'agit ici de contribuer à une meilleure entente entre nations, de promouvoir un sentiment de solidarité, comme la conscience d'une « citoyenneté universelle ».

2* Mor Talla Diallo Maître de Conférences en Science de l'Education à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSEPT) –Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

INTRODUCTION

La communication interculturelle est devenue un enjeu et un défi auxquels entendent répondre les initiatives de divers organismes nationaux ou internationaux, d'institutions éducatives, d'associations culturelles etc.. Mais l'ampleur même des efforts dans ce domaine appelle une réflexion d'ensemble sur les visées, les moyens mis en œuvre et les effets de telles initiatives. Quels en sont les objectifs ? Comment atteindre ceux-ci ? Et quels en sont les résultats?

Pour ceux qui organisent et animent des rencontres interculturelles, la finalité principale est que les participants (et particulièrement les élèves où les jeunes qu'on présente comme porteurs d'avenir), apprennent à communiquer entre eux, à mieux se connaître et à se découvrir au-delà des préjugés, des stéréotypes et des clivages entre leurs cultures d'origine. A un niveau plus « politique », il s'agit d'effacer les séquelles des conflits passés (et d'en prévenir de nouveaux), de contribuer à une meilleure entente entre nations, de promouvoir un sentiment de solidarité, comme la conscience d'une « citoyenneté universelle ». Bien sûr, de tels objectifs font l'objet d'un consensus. Le vrai problème est de savoir quels sont les contenus concrets qui permettent de les atteindre et comment les traduire dans une pédagogie de la communication interculturelle. C'est dans le contexte de telles questions que s'inscrit le présent article.

I. – CHAMPS D'EXPERIENCES ET DEMARCHES METHODOLOGIQUES

Nous procéderons à l'analyse théorique d'une pratique, celle des rencontres interculturelles, notamment entre élèves (écoles primaires). Il s'agit de faire connaître, à travers deux contes de même type, mais d'aire culturelle différente, la richesse culturelle de deux sociétés (l'une de civilisation occidentale, l'autre de civilisation africaine) pour corriger les faux clichés.

Nous voudrions savoir quelles convergences nous révèlent les principes culturels identifiés à partir d'une étude comparative entre deux publics scolaires différents (France – Sénégal).

Il s'agit de deux contes appartenant au même type (ou cycle des deux sœurs : A.T. 480¹

1 – Cendrillon, conte de fée, Perrault –

2 – Les deux Koumba, conte et mythe Ouolof², L. Kesteloot, Bassirou DIENG - Ed. NEA.

Les questionnaires préparés serviront de test aux élèves de l'Ecole primaire³ du Burck (à Mérignac près de Bordeaux en France) et enfin (à l'école primaire de Colobane à Dakar au Sénégal)

« Les deux Koumba ». Il s'agit d'une famille au départ polygame qui vit une situation monogamique de fait. Un homme qui avait deux épouses a perdu l'une d'elles. Il vit désormais avec sa seconde épouse et ses deux filles issues de ses deux ménages.

Celles-ci se prénomment toutes deux Koumba et se distinguent en référence à cette situation nouvelle : Koumba qui a encore sa mère et Koumba qui a perdu sa mère,

On assiste à des persécutions quotidiennes de l'orpheline par sa marâtre. Sous le prétexte fallacieux d'une cuillère sale, elle l'envoie à la mer de Daayane (un océan perdu) pour laver la cuillère sale. Le conte déroule cette première quête de l'héroïne vers ce lieu mythique. Seule la mère des animaux sauvages y réside, c'est une femme dont le corps mutilé de moitié. Après avoir soumis la jeune fille à diverses épreuves, elle lui remet au moment du retour trois œufs à casser selon un ordre précis et d'où proviennent richesse et pouvoir.

¹ **Harne et Thompson** (A.T. 480) The type of folklores ; A classification bibliographes. Helsinki 1961 (1^{ère} édition 1911)

² **Ouolof** : première ethnie du Sénégal du point de vue du nombre 45% de la population sénégalaise.

³ **Cours moyen 2^{ème} année.**

Devant ce triomphe, l'autre Koumba commet la même faute et refait le même itinéraire. Elle inverse, à toutes les étapes, les valeurs des actions et des objectifs et trouve ainsi la mort au bout du compte.

« Cendrillon » : le Conte de Cendrillon s'appuie sur le même univers conventionnel de départ que le conte Ouolof. Un veuf prend une nouvelle épouse. Entre les enfants issus de ses deux mariages existent les mêmes relations de rivalité que celles qui sous-tendent le ménage africain polygame. Cendrillon l'héroïne, connaît les mêmes brimades et la même exclusion.

La marâtre est toujours l'agresseur. Le manque à combler passe par l'ascension sociale et l'amour familial. Cette quête est symbolisée par le prince qui cherche une épouse.

Les bienfaiteurs sont une fée et des souris qui offrent à l'héroïne les objets magiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche difficile.

Les deux contes font appel au merveilleux pour transformer la situation de l'héroïne. Dans le conte français il s'agit littéralement d'un coup de baguette magique, tandis que derrière les actes extraordinaires qui jalonnent l'itinéraire de l'héroïne africaine se manifeste un parcours initiatique où l'individu n'obtient que le fruit de son labeur.

a) Présentation des épreuves

Après lecture et audition des contes, un questionnaire portant sur l'intelligence du texte a été proposé aux élèves (français et sénégalais) : en voici un modèle ⁴

TEST D'INTELLIGENCE DU TEXTE

Nom :	Ville :
Prénom :	Ecole :
Classe :	Note
Pays :	

1^{ère} question : quels sont les différences et les points communs entre les deux textes ?

2^{ème} question : qu'y a-t-il de surprenant dans chaque histoire (conte) ?

3^{ème} question : comment expliques-tu cela ?

b) Interprétation des réponses des élèves (français et sénégalais) :

Après la lecture des tests nous proposerons de choisir un échantillonnage fondé sur les copies les plus représentatives (16/50) par leur originalité d'une part, et par la pertinence des réponses d'autre part.

FRANCE :

1. Guilloteau Julien :

L'élève souligne la différence existant entre les deux contes du fait de leur lieu d'origine « l'un est un conte africain l'autre français ».

Il ne voit qu'un point de ressemblance : la figure d'une marâtre dans les deux contes. « Dans les deux contes il y a une marâtre » Mais ce qui paraît surprenant à ses

⁴ Cf. : Méthode d'approche de la compréhension de lecture, JD GAIGA, J. LAPLAN, J. WITTEWER. (Dans les trois questions, on demande à l'enfant de comprendre la totalité du texte, sa signification générale et de tirer des inférences à partir des données, pour schématiser nous dirons que les trois questions évaluent l'intelligence du texte).

yeux c'est la multiplicité des versions de Cendrillon qu'il rapproche du conte « Koumba – qui a encore sa mère et Koumba- qui a perdu sa mère ».

Il précise que les deux contes traitent du même thème « Il y a plusieurs versions de Cendrillon. Toutefois on note la même identité thématique dans les deux contes ».

2. Ferdinand Laure :

Comme points de ressemblance, Ferdinand Laure indique la présence de deux méchantes marâtres et d'une vieille femme qui vient prêter son concours à chacune des filles « Il y a deux mères dans chaque histoire, les deux mères sont méchantes. Il y a une vieille qui vient en aide à (Koumba qui a perdu sa mère) ».

Comme point différenciant les deux contes elle note la gentillesse de Koumba – qui a perdu sa mère.

« Dans le conte de Koumba, une sœur est gentille et l'autre méchante ».

« Ce qu'il y a de surprenant c'est que dans chaque histoire il y a une mère qui meurt ». L'identité des situations dans les deux contes fait dire à l'élève que « les deux contes se sont inspirés l'un sur l'autre ».

3. – Couzinet Samuel :

L'élève note la ressemblance des deux contes en établissant une similitude au niveau des personnages. *Koumba- qui a perdu sa mère* a comme homologue *Cendrillon*, Koumba - qui a encore sa mère- avec Javote et Anastazie, la marâtre de Koumba et la marâtre de Cendrillon.

Selon lui il n'existe pas de différence entre les contes.

La surprise provient des effets magiques (la citrouille transformée en carrosse, les trois cloches qui sonnent en même temps, la vieille avec la moitié de son corps, les richesses qui sortiront des oeufs).

4. Rossard Pauline

L'élève considère que les deux héroïnes sont toutes deux orphelines, mais retrouveront le bonheur à la fin du récit. « Les points communs sont : la marâtre : elles ont toutes deux perdu leur mère et ce sont toutes les deux qui seront récompensées à la fin ».

Cela s'explique selon elle par le fait que les deux contes se sont inspirés l'un sur l'autre.

5. Pauchet Dorian :

Les points communs aux deux contes sont la présence de la marâtre et la ressemblance des deux héroïnes. « Les héroïnes sont identiques, elles sont toutes deux orphelines ».

La différence relevée est « la présence d'une soeur dans un conte et de deux sœurs dans l'autre ».

Ce qui est surprenant c'est la personnification des choses, les animaux qui parlent, la présence de la vieille avec la moitié de son corps.

6. Martin Stéphane

L'élève n'indique aucune ressemblance des deux contes, mais souligne la différence des cadres d'action : l'Afrique et le château (France) « dans le premier conte

ça se passe en Afrique et le deuxième se passe dans un château ». Dans le conte africain, on parle d'animaux sauvages, dans Cendrillon d'un bal et de deux sœurs ». Les prénoms prêtés aux sœurs Koumba le surprennent dans le conte africain. Dans Cendrillon ce sont plutôt les effets magiques. « Dans le conte africain c'est leur prénom, et dans Cendrillon la fée qui transforme la citrouille en carrosse, les souris en chevaux. Les contes se passent dans deux pays différents ».

7. Vaquer David :

Il note des points de ressemblance dans la situation sociale des deux héroïnes, orphelines malheureuses. « La mère de Koumba sans mère meurt et le père de Cendrillon aussi. Koumba et Cendrillon sont toutes deux malheureuses à cause de leur belle-mère ». Ce qui surprend selon l'élève c'est « le jujubier qui se gaule, la marmite qui se cuit, le carrosse qui se transforme en citrouille ».

8. Montant Alexis :

Il indique les points de ressemblance par la présence de la marâtre, la magie des contes, les épreuves à surmonter et les héroïnes qui deviennent riches à la fin du récit : « il y a dans les deux textes la marâtre, c'est toujours la belle-mère méchante. L'héroïne a sa maman décédée. La différence entre les deux contes réside dans les alliés des héroïnes. Les amis du héros ne sont pas les mêmes ».

La surprise est notée : « les animaux et les végétaux parlent, ils savent faire beaucoup de choses, ils ont souvent un rôle particulier pour aider le héros ».

9. Diallo Raky :

Les points qui différencient les deux contes se situent au niveau des itinéraires des deux héroïnes. Si Koumba doit laver la cuillère à la mer de Daayane, Cendrillon s'occupe des travaux domestiques. « Dans le premier texte, *les deux Koumba*, la marâtre demande à Koumba d'aller laver une cuillère et dans *Cendrillon* elle doit nettoyer la maison ».

La surprise provient de la fin heureuse des deux héroïnes » ce qui est surprenant, c'est que dans chaque histoire tout se termine bien ».

Sénégal :

1. Dasilva Massèye

« Ces textes ont la même histoire, ce qui est apparent c'est l'existence de deux filles, dans chaque cas il y a une marâtre avec ses filles. Elles maltraitent les orphelines ». Selon Massèye l'héroïne se trouve dans la même situation dans les deux contes. « Ce qu'il y a de plus surprenant c'est qu'il y a dans chaque histoire un bon, un généreux et un méchant. La surprise vient des caractères prêtés aux personnes dans les deux contes. Les contes servent de leçon aux hommes et nous instruisent ».

L'explication provient des fonctions d'éducation que l'on prête au conte en général.

2. Diagne Ahmet

Ce que les deux textes ont en commun c'est le thème de l'orpheline maltraitée. Dans les deux textes on parle d'orphelines, elles sont maltraitées. « Dans le premier texte Cendrillon n'a pas de père mais une belle-mère et des sœurs méchantes.

Dans le deuxième texte Koumba sans mère a un père mais la coépouse de sa mère est méchante ».

La fin heureuse de Cendrillon et de Koumba sans mère est inattendue compte tenu des obstacles. Les bons sont récompensés et les méchants punis. « Les maltraités sont joyeux à la fin et les méchants malheureux ». Ceci s'explique par leur condition sociale d'orpheline vivant avec des méchantes belles-mères et par l'impolitesse de leur sœur.

3. Mayé Diouf

Les points identiques se résument à la condition d'esclave à la quelle sont soumises Koumba- qui a perdu sa mère- et Cendrillon, et les points de ressemblance entre les deux marâtres. « Je remarque que Koumba- qui a perdu sa mère- est conduite comme une esclave et Cendrillon aussi. Les deux marâtres se ressemblent ».

Par ailleurs, les deux héroïnes sont surprises par leur bon sort : « Cendrillon est surprise d'aller au bal ; Koumba - qui a perdu sa mère- ne croyait pas qu'elle aurait toute cette richesse ».

4. Touré Aïssatou

Les points communs se trouvent dans la situation d'orpheline des deux filles. « Dans le premier texte la fille perd sa maman ; et dans le deuxième texte aussi ».

Cependant, il existe des différences au niveau des deux contes : « dans le premier texte ; « Cendrillon », un roi a voulu avoir une princesse. Il décide d'organiser un bal pour voir la plus belle fille qu'il va prendre comme princesse ».

« Dans le deuxième texte on nous parle de deux « Koumba ». L'une est allée à la mer de Daayane pour revenir avec un trésor. Ce qui est surprenant c'est que la fille Cendrillon soit mariée au prince et que Koumba avec mère soit dévorée par les animaux ».

Pour l'élève, le déroulement du récit relève du caractère merveilleux des deux contes.

5. Dieng Tamsir

Les points communs soulignés sont la présence de la marâtre, la situation d'orpheline des deux filles et le bonheur qu'elles retrouvent à la fin. « Dans le premier texte et dans le deuxième texte il y a une fille avec sa marâtre, elles deviennent riches toutes les deux ».

Les différences tiennent aux résultats de leur quête. « Dans le premier texte l'auteur nous parlait d'une fille qui n'avait pas de parent et qui a rencontré un jeune et charmant prince ».

La surprise provient des effets magiques : « un jujubier qui parle, une marmite qui se cuit seule, une vieille qui n'a qu'un seul œil, un seul doigt, etc... Koumba - qui a perdu sa mère- brusquement riche grâce à ses petits œufs, Cendrillon qui retrouve le bonheur à la rencontre du prince charmant ».

6. Sylla Anta :

« Koumba - qui a perdu sa mère- et Cendrillon effectuent presque le même travail et que à la fin elles sont riches »

« Koumba - qui a perdu sa mère- est bien éduquée » Koumba - qui a encore sa mère- est impolie ».

Cendrillon quant à elle a beaucoup travaillé mais à la fin elle a plus de chance que ses sœurs.

7. Cissé Oumou Kalsoum

Au début des deux textes on remarque que le malheur frappe les deux héroïnes, mais qu'à la fin, elles retrouvent le bonheur. Dans les deux contes, Koumba et Cendrillon ont eu le courage de supporter leurs malheurs.

« L'une et l'autre commencent par le malheur et se terminent par le bonheur. Ensuite Cendrillon a eu le courage de supporter les malheurs que les mégères lui apportaient. Ce qui est surprenant pour moi : c'est l'impolitesse de Koumba - qui a sa mère- envers la vieille femme et les autres, et l'idée qu'ont eu les souris pour faire une robe à Cendrillon ».

d) Analyse des réponses des élèves (français et sénégalais).

POINTS COMMUNS	DIFFERENCES	SURPRISES
<ul style="list-style-type: none"> * Présence de 2 marâtres * Situation d'orphelines * Identité de thème : * ressemblance des personnages, * présence d'épreuves à surmonter des qualités et défauts des personnages (bonté, générosité, méchanceté etc... 	<ul style="list-style-type: none"> * Lieux : Afrique/ France * Brousse et animaux sauvages/ * château, bal, carrosse, fée. * Roi cherche une princesse / * Koumba- qui a perdu sa mère- est punie. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identité thématique, même inspiration * Identité de situation familiale (orpheline) des deux héroïnes. * Magie des effets : dans Cendrillon une citrouille devint une carrosse métamorphose des objets et des êtres ; * Portrait de sorcière * Rôles particuliers joués par les animaux * Punition de la méchante * Récompense du bon

L'observation du tableau montre que les élèves ont bien perçu les points communs et les différences entre les deux contes qu'ils ont surtout eu une perception assez précise du merveilleux qui a toujours été mentionné comme une surprise dans le déroulement des deux contes.

En effet la croyance aux forces surnaturelles et aux valeurs mystiques des animaux et des végétaux est perçue selon les élèves comme éléments du merveilleux.

Cependant l'évocation des phénomènes surnaturels par les élèves français comme sénégalais ne semble guère altérer la compréhension des textes car jadis leurs rêves et fantasmes étaient peuplés de contes de fées, de légendes, de mythes où dragons et autres animaux, miracles, métamorphoses et métempsychoses y sont comme faits communs, continus et caractéristiques de ces genres, origines de la littérature : (- une carrosse devint une citrouille- des souris confectionnent une robe- un jujubier qui se gaule- des êtres mi-homme mi- animal etc...)

Par ailleurs le respect des valeurs morales a été souligné.

En effet la punition du méchant a été considérée comme norme sociale – la politesse comme valeur suprême est source de récompense. Alors que les marâtres cherchaient à persécuter les malheureuses jeunes filles, le destin en a voulu autrement, elles sont revenues auréolées de richesse et de gloire.

Du point de vue comparatif : la même identité thématique et les similitudes des personnages ont été mentionnées à la fois comme points communs et comme coïncidence surprenante.

Il y a de nombreuses similitudes par exemple. Cendrillon et Koumba subissent les durs supplices du travail domestique imposé par leurs belles mères – la méchanceté des marâtres.

La structure des deux récits fonctionne selon le même schéma. Il est intéressant d'articuler les points communs avec les nombreuses différences qui font appel aux cultures morales des deux pays.

A l'appui de ce développement, nous pouvons également souligner un aspect culturel qui nous semble constituer le préalable d'une éducation sociale : c'est le respect de la vie, le respect dû à autrui. Il a été fortement remarqué par les élèves. Ceux qui s'attaquent à la vie des autres sont châtiés, comme les marâtres dans les deux contes.

Comme on a pu le constater, il a été assez facile de développer ce thème devant les élèves, étant donné leur sympathie spontanée pour les êtres faibles, comme les orphelins (dans les contes de Cendrillon et de Koumba) qui sont souvent soumis à l'épreuve.

L'étude comparative des contes Cendrillon et Koumba – sans mère et Koumba - avec mère - révèle une étonnante ressemblance entre des récits d'horizons culturels et géographiques très différents. L'un est produit dans un monde occidental et chrétien, et l'autre dans un monde africain et islamique, quoiqu' aucune explication ne puisse être donnée de manière absolue pour corroborer cette affirmation.

A l'issue de cette étude comparative, les résultats montrent bien que les élèves (français et sénégalais) ont une conscience relativement précise de leur identité (personnelle et sociale), et de leur appartenance à une culture distincte.

C'est à l'âge scolaire que se développe chez l'enfant une aptitude nouvelle qui va profondément modifier sa vie relationnelle, l'aptitude à la décentration par rapport à son entourage immédiat, grâce à laquelle il peut se mettre à la place des autres et voir les choses et lui-même comme il pense que les autres les voient. Cette étude a permis aux élèves français et sénégalais de découvrir l'altérité socioculturelle. Autres comportements, autres habitudes, autres références culturelles, niveaux et modes de vie.

L'étude leur a permis d'identifier toutes ces différences, de saisir la subtilité des situations particulières qui appellent à chaque fois des conduites diversement adaptées. Jusque là, plus ou moins confinée et protégée dans un réseau de relations affectives bien identifiées, leur personnalité commence à faire l'apprentissage de la diversité culturelle. Ils apprennent alors à se reconnaître parmi des identités multiples (enfant, élève, camarade...), à ajuster leurs conduites par rapport à autrui et à prendre conscience de leurs rôles.

Enfin, cette étude révèle que le moi et l'altérité se construisent dans un mouvement d'extension croissante ou l'individu accède à la conscience de soi, par différenciation avec autrui et assimilation ou même, en s'inscrivant dans des groupes de plus en plus larges, organiques et fonctionnels. Il y puise un sentiment de proximité et de solidarité avec des « nous » (qui l'opposent à « eux », les « autres », les « adversaires », les « étrangers »).

Mais aussi mouvement où autrui renvoie constamment au sujet une image de lui-même qui tend à lui assigner une place, une position et un rôle, à le ranger dans une catégorie en fonction de ces différents groupes d'appartenance.

A l'issue de ce double mouvement, l'enfant aura aussi largement intériorisé les représentations et les idéologies dans son milieu relatif à sa culture et à celle des autres, avec tous les stéréotypes, les préjugés, mais aussi les valeurs positives que celles-ci véhiculent.

A l'école, les enfants ne sont pas différenciés par la culture. C'est pourquoi, il est possible d'affirmer que s'ils ont aimé les deux contes (Koumba et Cendrillon) s'ils ont pu s'exprimer, vivre en les écoutant, c'est qu'il y a dans ces contes quelque chose qui fait fraterniser les enfants, au-delà même des pronostics de l'éducation. N'y a-t-il pas là une éducation interculturelle ? Comment concevoir une pédagogie de l'interculturel ? Quelle peuvent être les orientations ? En fait, il semble qu'il soit bien difficile et même risqué d'articuler dans ce domaine problématique un discours prescriptif. Le danger serait d'abord de proposer une didactique normative faite d'injonctions et de recettes, comme s'il suffisait de s'assigner des objectifs pour pouvoir les atteindre.

Et comme si on était en mesure de déterminer aisément les objectifs qu'il conviendrait de poursuivre, on évite difficilement, à ce niveau, un autre écueil : le discours moralisant des bons sentiments, du respect de l'autre, de la tolérance et de l'intercompréhension. Dans le meilleur des cas, une telle pédagogie risque fort de n'avoir que des résultats superficiels ; et au pire des cas, elle pourrait avoir un effet paradoxalement inhibiteur sur l'authenticité de la réaction, en censurant les mouvements et les réactions spontanées. Ces diverses attitudes se rejoignent d'ailleurs dans la même démarche où la normativité pédagogique est généralement sous-tendue par le non dit d'une éthique. Le risque est encore de développer un discours « théorique », qui perdrait de vue la réalité concrète des échanges interpersonnels.

CONCLUSION

Dans notre étude, nous nous sommes attachés à mettre en œuvre et à analyser sur la base de données concrètes (exploitation de deux contes types) et aussi spontanées que possible la relation qui s'éprouve d'abord la réalité de la communication interculturelle. Sans cette expérience, il ne peut y avoir de compréhension à la fois profonde et vécue des processus, des mécanismes psychologiques, des enjeux existentiels qu'elle implique.

C'est ce qui justifie pour nous le recours à la méthode comparative basée sur l'exploitation d'un conte type : elle permet une « pratique » des interactions réelles : car ce sont bien elles qui importent et auxquelles nous confronte l'échéance d'une interculturelité croissante.

Cette expérience favorise, essentiellement, une verbalisation du vécu immédiat de la communication interculturelle ;

La libre expression des points de vue, la comparaison avec ceux des autres, une meilleure stimulation de la compréhension. Il en résulte une objectivation qui permette non seulement une meilleure intelligibilité et une meilleure transmission, mais encore d'induire une prise de conscience et, à travers elle, une éventuelle évolution personnelle. C'est dans ce mouvement que recherche interculturelle et pédagogie s'étayaient mutuellement et tendent à coïncider.

Parallèlement, on a vu que le vécu de cette étude comparative est traversé par des représentations sociales. Ces représentations doivent être à la fois reconnues dans leur subjectivité et objectivité par la démarche des sciences humaines qui permet de les comprendre en les ramenant à leurs conditions socio-historiques d'émergence et en déchiffrant leur fonction dans la dynamique des relations entre groupes (pays ou nations). L'individu est ainsi amené à prendre conscience que même ses réactions les plus intimes et les plus affectives sont structurées par un imaginaire social.

Là encore, il s'agit donc d'une pédagogie « non interventionniste » qui lie le changement, individuel et collectif, à la prise de conscience et à l'élaboration de l'expérience vécue.

BIBLIOGRAPHIE

- * **Aarne Thompson**, The types of the folkate (2^{ème} édition élargie par Stith Thompson), Helsinki, 1961.
- * **Kesteloot L. DIENG Bassirou** : Les deux Koumba. Les contes d'Amadou Koumba, Ed. NEA.
- * **Perrault** (Les contes de) Cendrillon conte de fée, Ed.Seuil, 1948.
- * **Seung of Ryen**, Psychopédagogie du conte ;Ed.fleuris, 1971.
- * **Abou (S)** l'identité culturelle, Paris Anthropos, 1981
- * **Autre et Ailleurs (L')**. Hommage à Roger Bastide, ouvrage collectif, Paris, Berger – Levrault, 1976.
- * **Berman (A)**, L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique, Paris, Gallimard, 1984.
- * **Bourdet (P)**, Préjugés français et préjugés allemands, (Etude empirique concernant un milieu de jeunes allemands et de jeunes français des deux sexes vivant ensemble dans les camps de (vacances), Paris, 1966 – 1967 (sondage réalisé avec l'aide de l'Office franco-allemand pour la jeunesse).
- * **Camilleri (C.)** anthropologie culturelle et éducation, Unesco, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1985
- * **Camilleri (C.)**, **COHEN** – Emérique (M.) (sous la direction de), Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques, Paris, l'Harmattan, 1989.
- * **Cosnier (J.)** Clefs pour la psychologie, Paris, Seghers, 1988
« De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles », textes de travail, n°spécial, nov.1984, OFAJ.
- * **DEMORGON (J.)**, L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale, Paris, Colin, 1989.
- * **Diversité culturelle**. Société Industrielle- Etat national, ouvrage collectif, l'Harmattan, 1984.
- * **DOISE (W.)**, L'articulation psychologique et les relations entre groupes, Bruxelles, Editions A. de Boeck, 1976.
- * **DOISE (W.)**, Expériences entre groupes, (textes de sciences sociale, et réunis et présentés par), Paris, Mouton, 1979.
- * **Interculturel** en éducation et en sciences humaines (L'), ouvrage collectif, Toulouse, travaux de l'Université de Toulouse – Le Mirail, 2 volumes, 1985.

- * **Introduction** aux études interculturelles, ouvrage collectif, Paris, UNESCO, 1980.
- * **LADMIRAL (J.R.)** «Pédagogie des groupes et rencontres internationales », in Revue d'Ethnopsychologie, t. XXXIII, vol.1 janvier – Mars 1978, pp. 5 – 13.
- * **MAUVIEL (M.)**, L'idée de culture et le pluralisme culturel, thèse soutenue à l'Université de Paris V, 1984.
- * **Mentalité collective et relations internationales**, numéro spécial de Relations internationales, n°2, 1974
- * **MICHAUD** (Sous la direction de G.) Identités collectives et relations inter-culturelles Paris, PUF, (édit. « Complexe »), 1978.
- * **MICHAUD (G.) MARC (E.)** Vers une science des civilisations, Paris, Complexe, PUF, 1981.
- * **RODRIGUEZ – TOME (H.)** Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972.

GREVES SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU SENEGAL. La mécanique revendicative et ses cadres organisationnels.

Harouna SY, maître assistant
Faculté des Sciences et Technologies de
l'Éducation et de la Formation (FASTEF),
Université Cheikh Anta de Dakar (UCAD).

Résumé : L'analyse porte sur le phénomène des grèves scolaires et universitaires au Sénégal. Pour recueillir des données sur type de violence, l'auteur a recouru à l'étude documentaire et aux entretiens avec quelques acteurs de la vie scolaire et universitaire. Les investigations ont permis, à partir d'un échantillon pertinent, d'élaborer une typologie des grèves, de décrire les cadres organisationnels et leur statut juridique, de proposer une périodisation des revendications et celle des organisations, d'analyser le mode gestion des grèves par l'Etat du Sénégal.

Summury : The analysis relates to the phenomenon of the school and university strikes in Senegal. To collect data on type of violence, the author resorted to the documentary study and the discussions with some actors of the school life and academic. The investigations allowed, starting from a relevant sample, to work out a typology of the strikes, to describe the organisational executives and their legal status, to propose a periodisation of the claims and that of the organizations, to analyze the management mode of the strikes by the State of Senegal

Introduction

La typologie que nous avons faite de la violence scolaire (Sy, 2008) révèle trois formes principales : la violence militante, la violence délinquante et l'indiscipline. La violence militante est constituée essentiellement par les grèves. C'est une violence motivée par la défense d'intérêts spécifiques, légitimée par la défense d'une cause idéologiquement construite plus ou moins consciente et qui résulte d'une agrégation de comportements individuels en tant que condition sociale d'existence d'une action collective. Les données que nous avons obtenues montrent qu'au Sénégal la violence militante est la plus visible et la plus importante au regard du nombre de mouvements de grève par an et de leur durée, de leurs conséquences pédagogiques et de leurs multiples connexions avec les champs politique et social. Pourtant, malgré cette importance, c'est encore un phénomène relativement peu étudié. Il a intéressé pour l'essentiel les historiens et les juristes qui l'ont intégré dans la problématique générale de l'évolution politique au Sénégal. Des analyses fort stimulantes ont été faites à ce propos. Certains auteurs ont étudié le mouvement étudiant en France dans la période coloniale (Traoré, 1973 ; 1984 ; Dieng, 1986 ; Diané, 1990). D'autres se sont intéressés au « mai 68 sénégalais » (Bathily, 1992 ; Thioub, 1992). D'autres enfin ont vu dans les mouvements de grève des élèves et des étudiants une forme spécifique de la lutte politique (Hesseling, 1985 ; Zuccarelli, 1988 ; Diop et Diouf, 1990 ; Bathily, Diouf et Mbodj, 1992 ; Diouf, 1995 ; Diallo, 2000). En sociologue Momar Coumba Diop (1992) peut être classé dans ce courant. Seule l'étude de Diallo-co Trung semble sortir de ce schéma général en se proposant d'analyser la crise scolaire comme à la fois une crise de l'école et une crise d'autorité. On peut dire, au regard des dates de publication, que l'année blanche (1988) et l'année invalidée (1994) ont eu pour effet d'attirer l'attention des chercheurs sur les grèves scolaires et universitaires au Sénégal.

L'étude que nous entreprenons sur les grèves scolaires et universitaires comporte deux parties : la mécanique revendicative et ses cadres organisationnels ; la critique de la raison militante. Le présent article traite de la première partie. Deux techniques ont été utilisées pour la collecte des données : l'étude documentaire et l'entretien. Deux types de documents ont été consultés : les productions scientifiques (livres, thèses, mémoires, articles) et les déclarations d'élèves et d'étudiants d'une part, celles des autorités politiques d'autre

part. Ces déclarations se présentent sous la forme de tracts, de mémorandums et d'allocutions et sont consultées dans les productions scientifiques, aux Archives Nationales du Sénégal (A.N.S.) et dans la presse. Il faut cependant noter que, compte tenu des difficultés d'archivage des tracts, ces documents sont très peu nombreux.

Les cibles des entretiens sont : quatre chefs d'établissement, six surveillants généraux et conseillers pédagogiques, sept dirigeants anciens et actuels du mouvement élève (enseignement moyen et secondaire) ; dix dirigeants anciens et actuels du mouvement étudiant (enseignement supérieur). Mais dans ce genre de travail les précautions de distanciation et de rupture ne sont jamais suffisantes pour garantir la neutralisation de l'expérience indigène lorsqu'on est pris dans l'objet qu'on prend comme objet d'étude. Nous avons été, élève comme étudiant, pris par l'objet sur lequel nous réfléchissons ici. Bourdieu rappelle à ce propos que l'excès de proximité comme l'excès de distance sont des obstacles à la connaissance scientifique et insiste sur la difficulté même de restaurer cette relation de proximité rompue et restaurée (Bourdieu, 1984).

Le plan de l'article est le suivant : la constitution d'un échantillon de grèves avec les principales revendications (corpus) pour l'objectivation d'une typologie ; la description des cadres organisationnels et leur statut juridique ; une double périodisation : celle des revendications et celle des organisations ; la gestion des grèves par l'Etat.

1. L'échantillon de grèves

Depuis l'explosion de mai 68, il ne s'est pas passé une année scolaire et universitaire sans perturbation du fait des grèves revendicatives. Ces perturbations, de durée et d'intensité variables, sont soit locales (établissement, ville, région) soit nationales. Ce sont des « conflits et souvent durs » (Diallo-Co Trung, 1992, p. 408) qui donnent à l'observateur le sentiment qu'élèves et étudiants sont irrémédiablement pris dans « le piège des grèves à répétition longues et humiliantes » (Bathily, Diouf et Mbodj, 1992, p. 307). C'est donc l'exigence de pertinence qui commande ici la nécessité d'un échantillonnage des grèves. Il y a donc probablement des grèves omises et qui devraient être comptabilisées. L'échantillon est constitué sur la base des données obtenues à partir d'études scientifiques, d'articles de presse, des pages du net et des entretiens. Deux critères ont été pris en compte : le statut des grévistes : élèves et / ou étudiants ; la durée de la grève. La durée minimale est de trois semaines. Mais pour l'essentiel des grèves retenues, la durée varie entre deux et trois mois.

Voici la liste des grèves constitutives de l'échantillon et leurs principales revendications. Pour une plus grande lisibilité, nous la présentons sous la forme d'un tableau.

Tableau 1 : année, durée et revendications des grèves

Année	Durée : 3 semaines à 3 mois	Revendications
1961		Assassinat de Patrick Lumumba
1966		Coup d'Etat contre Kwamé Nkrumah
1968		Fractionnement de la bourse et réduction des mensualités à dix
1969		Exclusion de 25 élèves de l'Ecole Nationale des Cadres Ruraux de Bambey
1971		Réformes de l'université, notamment les modalités d'évaluation avec l'introduction des examens partiels
1973		Affrontements entre étudiants de l'Union Progressiste Sénégalaise (U.P.S.) et les militants de l'Association Générale des

		Etudiants Sénégalais (A.G.E.S.) en janvier, exclusion des élèves et étudiants en mars, mort de Omar Blondin Diop
1977		Contre le décret contraignant les boursiers à servir l'Etat pendant 15 ans
1980		Les élèves du lycée Djignabo de Ziguinchor exigent le départ du proviseur
1981		Contre la suppression des internats, la transformation des bourses scolaires en aides, la suppression de la gratuité des fournitures
1983		Bourses, logement, tables bancs, réfection de salles de classe, débouchés de l'enseignement supérieur, représentation des étudiants aux conseils d'administration et pédagogique
1984		Débouchés de l'enseignement supérieur
1985		Transport, bourses, salles de classe, infirmerie, équipement laboratoires, débouchés enseignement supérieur
1987		Retard dans le paiement des bourses, le coût du ticket restaurant et des chambres d'étudiants, périodicité de changement des draps
1988		Conditions matérielles et pédagogiques des études, baisse du prix de transport, augmentation de la capacité d'accueil des restaurants universitaires, revalorisation de la bourse, l'emploi, les fraudes aux élections présidentielle et législatives
1989		Implication relative des étudiants dans la grève du Syndicat Autonome des Enseignants du Supérieur (S.A.E.S.) sur la question salariale pour exiger le réaménagement du calendrier de l'année universitaire
1992		Augmentation du budget de l'Université Cheikh Anta Diop (U.C.A.D.), recrutement d'enseignants et de techniciens, augmentation du budget de la bibliothèque universitaire, augmentation du quota des bourses de 3 ^e cycle, augmentation du taux de la bourse, construction de nouveaux pavillons, le renforcement de la desserte en bus et baisse du tarif abonnement transport, extension et renforcement du service médical, augmentation du recrutement à l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S.) et modification du mode de recrutement à l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (E.N.A.M.), équipement des laboratoires, informatisation du Centre des Œuvres Universitaires de Dakar (C.O.U.D.)

1993		Revalorisation de la bourse et la généralisation de la dérogation à tous les étudiants ayant épuisé leur possibilité d'inscription
1994		Contre les réformes universitaires visant à instituer le ticket modérateur pour le service médical, le versement de 250.000Fcfa pour les non boursiers afin de bénéficier des services du C.O.U.D., la privatisation des restaurants universitaires et un examen d'entrée à l'université. Les étudiants exigent l'augmentation de 50% du taux de la bourse.
1996		Contre le refus des enseignants d'organiser les compositions et examens et pour le recul de leurs dates, contre le remplacement des aides ministérielles par des aides rectorales, le non commencement des travaux de la bibliothèque universitaire, la suppression de la subvention de mémoire aux non boursiers, la fermeture du campus pendant les vacances, pour une généralisation des services du C.O.U.D. à tous les étudiants
1997		Rejet par l'Office du baccalauréat de 75 dossiers de candidats
1998		Pour la suppression du critère âge dans l'attribution des bourses, augmentation du nombre des boursiers, augmentation du taux des aides, généralisation du bénéfice des œuvres sociales du C.O.U.D.
1999		Restauration à propos de la « viande de buffle »
2000		Attribution de 2/3 de bourse aux étudiants de second cycle
2001		Contre la réduction du nombre d'admis à l'université et l'augmentation des droits d'inscription à 35.000Fcfa, pour la baisse du prix du ticket restaurant et du loyer des chambres d'étudiants du second cycle, non respect des engagements électoraux du Président
2002		Instauration de la journée continue, création de cantines scolaires, dotation des infirmeries en médicaments pour les élèves, la non satisfaction des accords de 2001, l'élucidation de la mort de l'étudiant Balla Gaye au cours de la grève de 2001, réinscription des cartouchards, les bourses, l'ouverture de pavillons témoins pendant les vacances, l'ouverture de Centres Universitaires Régionaux, les franchises universitaires
2003		Fuite des épreuves à la faculté de Médecine

2004		Fuites répétées des épreuves et corruption au niveau de la faculté de Médecine
2005		Augmentation des bourses allouées aux nouveaux bacheliers, bus à la disposition des étudiants,
2006		Qualité de la restauration, déficit des salles informatiques, lenteurs dans les travaux de l'U.C.A.D. II (un ensemble de salles et d'amphithéâtres), manque 'enseignants, les professeurs n'assurent pas leurs cours, stages dans les entreprises
2008		Insuffisance des salles de classe, effectifs pléthoriques, non encadrement des mémoires, éclatement de la faculté des Lettres et Sciences humaines, bourses et indemnités de stage.

De toutes ces grèves, c'est mai 68 qui a fait l'objet d'analyses systématiques (Bathily, 1992, Thioub, 1992, Bathily, Diouf et Mbodj, 1992) qui alimentent une controverse encore actuelle sur son contenu politique. Les grèves de 1969 et 1971 sont perçues par beaucoup d'auteurs comme des prolongements de mai 68. La grève de 1977 est décrite comme une crise longue et très coûteuse pour les mouvements élève et étudiant (Diop et Diouf, 1990). Il en fut de même pour les grèves de 1988 (année blanche) et 1994 (année invalidée). Au cours des grèves des années 1980 et 2001 un élève et un étudiant sont morts par balles.

Ainsi, de 1960 à 2008 (en 48 ans), 30 grèves de grande ampleur et de longue durée ont été déclenchées par les élèves et/ou les étudiants. L'hypothèse très faible d'un mois en moyenne par grève révèle que ces différentes mobilisations cumulées s'élèvent à trois années scolaires et trois mois. On peut observer par cet échantillon que c'est à partir de 1980 que le rythme d'éclatement des grandes crises s'accélère.

2. Typologie des revendications

L'échantillon des grèves en rendant visible les revendications permet de faire leur typologie. Cette dernière ne montre pas seulement que les raisons d'une grève, elle en révèle aussi la nature. Dans une intéressante étude Marina Diallo-Co Trung (1992) a identifié trois types de revendications des élèves et des étudiants.

Les revendications matérielles : effectifs pléthoriques, insuffisance des tables bancs, dégradation des locaux, insuffisance ou absence d'infrastructures sanitaires et sportives, faiblesse numérique des bénéficiaires des aides et des bourses, date de paiement des bourses non respectée, conditions d'hébergement et de restauration non satisfaisantes. Pour l'essentiel (Zeilig, 2004), les revendications des étudiants ont porté sur la réduction du prix des tickets-repas et des logements et sur l'augmentation du nombre et du montant des bourses.

Les revendications pédagogiques : insuffisance ou absence d'ouvrages et du matériel didactique. Les données que nous avons obtenues en révèlent d'autres : le manque d'enseignants dans les classes et amphithéâtres et la mise en question de plus en plus fréquente de leurs compétences et de leur conscience professionnelle.

Les revendications politiques : respect et extension des franchises universitaires, la sévérité de la sélection et l'absence de débouchés pour les diplômés. L'échantillon de grèves fournit un élément qui complète cette énumération de Diallo-Co Trung : les prises de position politique au cours de certains événements (coup d'Etat, assassinat d'homme politique, la proclamation des résultats aux élections, les réformes scolaires et universitaires)

Diallo-Co Trung n'a pas observé un quatrième type constitué par des *revendications éthiques* qui ont fait leur apparition plus ou moins timidement, sous la forme de rumeurs persistantes, à la fin des années 1990 et qui sont devenues mobilisatrices dans les années 2000. Il s'agit des revendications liées aux fuites répétitives d'épreuves qui ont généré de longues perturbations à la faculté de médecine en 2003 et 2004.

Mais on doit convenir qu'une typologie n'a qu'un intérêt pédagogique du fait de sa commodité. Elle ne restitue pas la complexité de la réalité. Dans la réalité, une plateforme présente un ensemble de points de revendication. De sorte qu'il est plus fréquent de retrouver ces types dans une seule plateforme, même s'ils y ont une importance inégale. Et contrairement à ce que pensait Diallo-Co Trung, ce sont les revendications politiques qui sont légèrement plus importantes (24 cas). Il convient de préciser aussi que la question des franchises universitaires est posée non pas au début mais au cours de la grève. Les revendications matérielles viennent en deuxième position (16 cas). Les élèves et les étudiants posent rarement des revendications pédagogiques (7 cas) et éthiques (2 cas). Les bourses et aides occupent une position importante dans les revendications matérielles (15 cas). Il convient toutefois de relativiser cette hiérarchie du fait des nombreuses connexions entre ces types de revendications et de la capacité des grévistes, selon les enjeux du moment, à convertir ouvertement ou implicitement toutes les revendications en revendications politiques.

3. Les cadres organisationnels...

3.1. ...du mouvement étudiant...

Les syndicats d'étudiants à l'université de Dakar depuis l'indépendance sont très nombreux. Cela est dû au fait que l'effet des interdictions et dissolutions prononcées par le pouvoir étatique est toujours contrebalancé par de nouvelles créations d'une part et d'autre part à la cohabitation variable selon les périodes de nombreuses unions nationales, de corporations de facultés et au moins d'une organisation supra nationale. Nous proposons ici l'exposé des grands axes de l'évolution des cadres organisationnels des étudiants à l'université de Dakar.

L'Union Générale des Etudiants de l'Afrique de l'Ouest (U.G.E.A.O.) créée en 1957 (Thiou, 1992) a organisé les revendications des étudiants pendant les dernières années de la colonisation et pendant les premières années de l'indépendance. Elle sera dissoute en novembre 1964. Une année plus tard, en février 1965, l'Union Générale des Etudiants Sénégalais (U.G.E.S.) sera dissoute à son tour (Bathily, Diouf et Mbodj, 1992). Des organisations d'étudiants acquises à la cause de l'Etat du Sénégal ont comblé le vide. C'est ainsi que selon Zuccarelli (1988), Bathily, Diouf et Mbodj (1992), la Fédération Nationale des Etudiants UPS et l'Union Nationale des Etudiants Sénégalais (U.N.E.S.) ont été conçues pour remplacer l'Association Générale des Etudiants Sénégalais (A.G.E.S.), et la Fédération des Etudiants Libres de Dakar (F.E.L.D.) pour remplacer l'U.G.E.A.O. Mais aucune de ces solutions alternatives n'a été viable (Zuccarelli, 1988 ; Bathily, Diouf et Mbodj, 1992)

En 1966, précisément le 30 avril et le 30 décembre (Thiou, 1992), les étudiants ripostent en créant respectivement l'Union des Etudiants de Dakar (U.E.D.) et l'Union Démocratique des Etudiants Sénégalais (U.D.E.S.) (Diop et Diouf, 1990). Ce sont ces deux syndicats qui vont organiser les premières grandes luttes du mouvement étudiant dans le Sénégal indépendant avant leur dissolution le 28 février 1971 (Diop et Diouf, 1990, p.207 ; Bathily, Diouf et Mbodj, 1992). Mais la puissante U.E.D., avec ses 23 nationalités (Thiou, 1992) avait déjà démontré la capacité des étudiants à construire de puissantes organisations plurielles.

A partir de 1972, s'ouvre une période de clandestinité organisationnelle avec l'Association Générale des Etudiants du Sénégal (A.G.E.S. née en mai 1972) et l'Union des Etudiants du Sénégal (U.E.S. créée en 1976) (Diop, 1992 ; Diop et Diouf, 1990 ; Bathily,

Diouf et Mbodj, 1992 ; Diallo, 2000). La tentative de l'A.G.E.S. en 1973 de sortir de sa clandestinité s'est soldée par un échec avec une sévère répression (Diop, 1992 ; Diop et Diouf, 1990). Ces deux organisations clandestines n'ont pas fait la preuve de leur efficacité (Bathily, Diouf et Mbodj, 1992 ; Diallo, 2000). Les structures palliatives que sont les Comités d'Initiatives pour la Reconstruction du Mouvement Etudiant Sénégalais (C.I.R.M.E.S.) et les Groupements d'Action pour la Reconstruction du Mouvement Etudiant Sénégalais (G.A.R.M.E.S.) n'ont pas aussi répondu aux attentes (Diallo, 2000).

Pour mettre fin à ces impasses organisationnelles, les étudiants des partis de gauche semblent avoir tiré des leçons pratiques. On note en tous les cas un changement de stratégie et une implication partisane plus visible dans la réorganisation du mouvement étudiant. L'Union Nationale Patriotique des Etudiants du Sénégal (U.N.A.P.E.S.) est créée le 23 mars 1979 sous l'influence de And Jéf Mouvement Révolutionnaire pour la Démocratie Nouvelle (A.J./M.R.D.N.) se réclamant du maoïsme. La création, le 16 mars 1980, de l'Union Nationale Démocratique des Etudiants du Sénégal (U.N.D.E.S.) est l'aboutissement logique des dissidences qui s'étaient faites jour avant le 1^{er} congrès de l'UNAPES les 22-24 mars 1980 : le noyau duel 1 philo (notre noyau d'alors), le noyau El Mansour. Ce dernier publie une déclaration et vote une « Motion de défiance et de rupture vis-à-vis de l'UNAPES » le 6 mars 1980. Cette motion initiée par les étudiants du PAI-Sénégal est le résultat d'une concertation avec les étudiants de la Ligue Démocratique / Mouvement pour le Parti du Travail (L.D / M.P.T.), et quelques « démocrates sincères ». Quelques mois plus tard, ce compagnonnage vole en éclat : les étudiants de la L.D. / M.P.T. vont créer le 4 juin 1980 l'Union Démocratique des Etudiants de Dakar (U.D.E.D.). Les profondes divergences constatées au cours du congrès entre les « Hoxhaïstes », les trotskistes et les militants du Rassemblement National Démocratique (RND) d'une part et l'aile favorable au maoïsme de Pékin (militants de A.J.) majoritaire d'autre part vont déboucher sur la création du Collectif que vont rejoindre les étudiants du PAI dirigé par Majmouth Diop. Aucune de ces organisations n'était reconnue, mais elles avaient chacune des structures statutaires connues, menaient, à l'exception du Collectif, des activités publiques, organisaient la contestation et discutaient avec les autorités. C'est sans doute cette non reconnaissance légale qui explique que l'Etat n'a pas eu besoin de les dissoudre : elles se sont éteintes progressivement.

Il faudra attendre janvier 1987 (Diallo, 2000) pour voir la création de la Coordination des Etudiants de Dakar (C.E.D.) au moment où les syndicats précités avaient de plus en plus de difficultés à mobiliser les étudiants et se réduisaient aux étudiants des partis qui les ont initiés. Ce sont d'ailleurs les membres de ces syndicats qui se sont redéployés dans la C.E.D., contournant ainsi habilement l'appel du Conseil général du 26 mai 1987. La C.E.D., en tant que structure de coordination des amicales et corporations (Bathily, Diouf et Mbodj, 1992), fut le résultat d'un processus complexe de négociations et de compromis. Pour prévenir d'un vide organisationnel et les difficultés de coordination, elle met en place des structures de relais, les comités de lutte et de quartiers (Diop, 1992). Des contradictions internes vont paralyser la C.E.D. et réduire son efficacité. Ainsi, le processus observé par Bathily, Diouf et Mbodj, à savoir l'apparition dès 1975 des amicales par discipline, établissements ou nationalité luttant pour les conditions de travail et les débouchés professionnels (1992), va s'affirmer comme réalité du mouvement étudiant à partir des années 90 avec la disparition des syndicats classiques d'étudiants d'abord et en 1994 de la C.E.D. (Diallo, 2000). Les étudiants mettront en place une structure dont la dénomination est indicative d'une préoccupation ponctuelle, le Comité de Gestion de Crise (C.G.C. probablement créé en 1996) pour piloter les manifestations. Elle regroupe les responsables des Amicales des 5 facultés (*Wal Fadji*, 25 avril 1996). Aujourd'hui, l'Union des Etudiants de Dakar (U.E.D.) qui a organisé les manifestations de 2001 (au cours desquelles l'étudiant Balla Gaye a été tué) illustre parfaitement cette réalité du mouvement étudiant avec un usage institutionnel et massif de la

violence. Elle s'est dotée à cet effet d'une Brigade d'Intervention Efficace et Rapide (B.I.E.R.) dont les membres sont recrutés parmi les étudiants les plus costauds (Adama Mbaye, 2004). Au début de l'année 2004, les étudiants mettent en place l'Union Générale des Etudiants de Dakar (U.G.E.D.), longtemps après la dissolution de l'U.E.D. (Léo Zeilig, 2004). Fait particulièrement instructif, le Parti Démocratique Sénégalais (P.D.S.) aujourd'hui au pouvoir a commencé à déployer ses militants dans le mouvement étudiant et à y assumer des responsabilités seulement lorsque les unions nationales étaient dans un processus irréversible de disparition. Peut être par effet des leçons tirées et / ou par effet de stratégie, ce parti n'a pas suscité la création d'une union nationale. Il s'est contenté d'investir les amicales et les différentes structures mises en place après l'ère des unions nationales.

Les organisations d'étudiants sont strictement réglementées (Décret 68-860 du 24 juillet 1968, Décret 82-377 du 17 juin 1982) leurs activités licites définies (Loi 65-40 du 22 mai 1965) et elles ont évolué dans des contextes où varient le contenu et le respect des franchises et libertés universitaires. Jusqu'en 1967, malgré les arrestations, la répression, les expulsions répétées d'étudiants étrangers, la fermeture fréquente des facultés et des cités universitaires, les Recteurs ont refusé à la police et aux forces de sécurité d'intervenir à l'intérieur des cités universitaires et des facultés (Diallo, 2000). Cette situation va beaucoup évoluer dans les textes et dans la pratique. Déjà, la Loi 69-33 du 19 juin 1969 avait exclu les cités et les résidences universitaires du champ d'application des franchises (Diallo, 2000). Les décrets 71-993 du 6 septembre 1971, 73-127 du 7 février 1973, la Loi 94-79 du 24 novembre 1994 ont réduit considérablement les franchises et libertés par la présence permanente de gardes et de la police dans l'espace universitaire.

3.2. ...et du mouvement élève

Le mouvement élève a longtemps subi et accepté le leadership étudiant. Cette situation est plus notable au cours des deux premières décennies, de 1960 à 1980. Les grèves des lycéens et collégiens étaient dirigées par des comités de grèves, comités de lutte ou des commissions. Ces structures sont caractérisées par des directions « très instables d'une réunion à l'autre » (Bathily, 1992, p. 71) et les comités nationaux mis en place au cours des grèves essentiellement de soutien étaient circonstanciels et bénéficiaient de l'aide et de l'expertise organisationnelle et subversive des étudiants. C'est à partir des années 80 qu'on observe des organisations d'élèves plus ou moins permanentes autour de plateformes revendicatives spécifiques aux élèves. Les comités de lutte, les coordinations des élèves au niveau des départements, des régions et national vont faire leur apparition. Mais très tôt les contradictions internes, les ambitions personnelles et les influences politiques externes vont entraîner la prolifération des comités de lutte dans chaque établissement et générer des confrontations sanglantes entre comités rivaux pour le leadership. La fin des années 90 est marquée par une situation très confuse dans le mouvement élève où il n'était pas rare de voir un élève ou un groupuscule déclencher une grève pour négocier avantageusement à son profit les conditions de la reprise des cours. Les tentatives de mettre sur pied des organisations nationales sont nombreuses mais ces dernières survivent rarement aux conflits qui les font naître. C'est ce qu'on a observé avec le Pacte National inter lycées du Sénégal en 1996. C'est aussi le cas de l'UNES (9 mai 1997 à Mbour), emportée par la corruption à la base de sa scission qui préluda à sa disparition (*Sud Quotidien*, 10 mai 1997). A l'effet corruption s'ajoute de manière permanente le fait que les directions des mouvements sont composées pour l'essentiel d'élèves en fin de cycle secondaire (terminale et première). Les réformes organisationnelles initiées par le Collectif des chefs d'établissement ont eu pour effet de court-circuiter ces structures, de les mettre hors jeu en conférant la légitimité aux Foyers socio-éducatifs et aux clubs. Désormais, c'est là qu'ont lieu les luttes de positions et de positionnement.

3.3. Esquisse de périodisation

On peut distinguer trois périodes relativement aux cadres organisationnels des élèves et des étudiants. Jusqu'en 1971, date de la dissolution de l'Union des Etudiants de Dakar et de l'Union Démocratique des Etudiants Sénégalais, les organisations d'étudiants évoluaient dans la légalité, même si elles ne se conformaient pas au décret n° 68-860 du 24 juillet 1968. La deuxième période est caractérisée par l'existence d'organisations, principalement les unions nationales, non reconnues mais connues et organisant publiquement les revendications. Elles étaient en co-présence avec les amicales des facultés moins visibles sans doute du fait que leur rôle dans l'organisation des revendications était encore très faible. Cette période s'étend jusqu'en 1987, année au cours de laquelle le Conseil général du 26 mai invitait les unions nationales à se saborder pour la création de la C. E. D. Enfin la troisième période est marquée par l'émergence de structures consensuelles des amicales à durée de vie relativement courte. Mais leur existence signifiait au moins la fin de la résistance des étudiants à se conformer au cadre organisationnel défini par le décret n° 68-860 du 24 juillet 1968. Le repli organisationnel dans les amicales s'est traduit par une lourde tendance à la sectorialisation des luttes et à de nouvelles stratégies de construction de consensus dominée par la violence. Le mouvement élève quant à lui n'a jamais eu d'organisation légalement reconnue, mais se dotait opportunément de structures de direction et d'organisation des luttes revendicatives. Pour les deux mouvements, le processus de dépérissement des unions nationales à l'université s'est fait parallèlement à la promotion d'un type de dirigeants difficilement contrôlables et à l'émergence de formes de violence jusque-là inconnues. Ces formes de violence sont d'abord conçues à des fins de caporalisation et expérimentées au cours des renouvellements de bureaux des amicales et des mobilisations revendicatives. Pour les factions ou clans d'étudiants, ces formes de violence ont fonctionné comme moyen d'accéder au contrôle des amicales et de conservation de cette position. Car cette position est nécessaire mais insuffisante pour intégrer les structures inter facultés. C'est ainsi que la Brigade d'Intervention Efficace et Rapide (BIER), force polyvalente de l'UED, est utilisée à la fois selon les exigences du moment dans la répression des étudiants qui ne se conforment pas aux mots d'ordre et à l'ordre imposé, dans l'intimidation des autorités universitaires et comme avant-garde dans les affrontements avec la police (Adama Mbaye, 2004).

A cette périodisation organisationnelle, on peut ajouter une esquisse de périodisation des revendications. La première période, 1960-1980, est dominée par des protestations à forte tonalité politique. La deuxième période, 1981-2000, est inaugurée par la déprotection en 1981 des enfants des catégories sociales défavorisées, principalement ceux de paysans, d'artisans, d'indigents et de défunts : suppression des internats, de la gratuité des fournitures, des bourses scolaires dans les établissements d'enseignement secondaire et les restrictions budgétaires de l'université. Cette période de l'ajustement structurel est essentiellement caractérisée par des revendications matérielles et pédagogiques très souvent retraduites, dans leur forme, en revendications à forte tonalité politique. Enfin la troisième période s'étend de 2001 à nos jours. Elle est inaugurée par une grève très dure au sortir de laquelle la bourse et l'aide ont été généralisées à tous les étudiants. Mais cette décision n'a pas suffi à dissiper la désillusion des étudiants. Revendications matérielles et protestations contre les réformes sont les principaux facteurs de mobilisation des étudiants. Au cours de cette période on observe une relative accalmie sur le front scolaire.

On peut donc formuler l'hypothèse que dans les mouvements élève et étudiant la légitimité des revendications a eu pour effet d'imposer des organisations illégales comme interlocutrices des pouvoirs publics. Cette situation a probablement beaucoup influé sur la gestion par l'Etat du Sénégal des grèves en tant que conflits sociaux spécifiques. Tout se passe comme si les protagonistes avaient des lectures différentes de leurs conflits et y poursuivaient par conséquent des objectifs antithétiques. En définissant juridiquement les

cadres, la nature et les conditions de la contestation, l'Etat cherche à imposer des « conflits dans les règles du jeu », règles qu'il définit unilatéralement et perçues comme arbitraires par les étudiants. A l'opposé, les élèves et les étudiants donnent à leur contestation le sens d'un « conflit sur les règles du jeu », c'est-à-dire « une contestation des règles gouvernant les relations entre acteurs » (Boudon et Bourricaud, 1990, p. 93). De sorte que contrairement aux apparences nées de la perception immédiate, les grèves scolaires et universitaires donnent à décoder un double conflit : un conflit immédiat et immédiatement visible que structurent les revendications et un conflit sur le conflit à propos des règles du jeu. Ces deux conflits sont des conflits de légitimité respectivement des revendications et des organisations fondées à poser ces revendications.

4. La gestion des grèves par l'Etat du Sénégal

On peut partir de l'hypothèse que de l'attitude de l'Etat dépend en grande partie la tournure des événements dans une grève d'élèves et d'étudiants. Et cette attitude peut être déterminée par les questions suivantes : faut-il réprimer lorsque les élèves et les étudiants sont en grève et manifestent ? Faut-il engager à temps, autour de leur plateforme revendicative, des négociations et avoir la volonté de trouver des solutions de sortie de crise ? Quel sort réserver aux dirigeants des élèves et des étudiants après les crises ? L'observation des faits historiques (l'échantillon de grèves) révèle une constante dans l'attitude du pouvoir politique par rapport à ces questions. Le mode de gestion des grèves d'élèves et d'étudiants par l'Etat qui a prévalu jusque-là est devenu classique. Ses phases constitutives sont : la répression, la négociation, l'intervention de médiateurs, des tentatives de corruption et enfin le dénouement.

La répression se manifeste par l'intervention des forces de l'ordre dans les établissements scolaires et universitaires, dans les résidences universitaires, la confrontation avec les grévistes dans la rue. Au Sénégal le dispositif répressif est caractérisé par un déploiement d'importants moyens : effectifs des troupes, véhicules de transport de troupes, grenades, armes avec munitions réelles, parfois des chars. Le bilan toujours lourd des interventions varie d'une grève à une autre : mort parmi les grévistes, de nombreux blessés, des portes de chambres d'étudiants défoncées, la destruction et le vol de leurs matériels, des arrestations. Bianchini parle d'une « gestion policière des crises » par la « mise en place d'un arsenal répressif » (2004, pp. 120, 135).

Les négociations s'ouvrent tardivement dans ce climat de confrontation et de tension. Et aux points de la plateforme revendicative, s'ajoutent les effets de la répression souvent posés comme préalables dans les négociations : la prise en charge des blessés, la libération des grévistes arrêtés et éventuellement l'élucidation des cas de mort, les dédommagements des matériels détruits ou pillés. Les négociations traînent en longueur et d'aucuns parlent de stratégie de pourrissement du pouvoir pour essouffler le mouvement. Au début des années 1980, l'Etat a ouvert une ère de négociations qui met hors jeu les autorités scolaires et universitaires. Les interlocuteurs des grévistes sont désormais le Ministre de l'Education, le Secrétaire d'Etat de la présidence, voire le Président lui-même. Cette redéfinition des interlocuteurs des grévistes a fortement contribué à décrédibiliser les autorités scolaires et universitaires et a mis au jour des antagonismes spécifiques au sein de l'équipe gouvernementale.

C'est dans cette phase qu'on observe parallèlement l'intervention de médiateurs (autorités religieuses et coutumières, bonnes volontés, structures informelles de médiation, etc.) et des tentatives de corruption des dirigeants. Les effets cumulés de la médiation et de la corruption (Bianchini, 2004, Léo Zeilig, 2004) s'ajoutent à l'effet pourrissement pour fissurer le mouvement et créer les conditions subjectives d'une quasi reddition. Ce qui fait que la durée des grèves varie sensiblement d'une région à une autre, d'un établissement à un autre : elles

ne sont pas déclenchées le même jour et ne sont pas arrêtées en même temps et dans les mêmes conditions.

Dans ces conditions le dénouement se fait le plus souvent à l'avantage du pouvoir : les cours reprennent sans que les grévistes n'aient obtenu la satisfaction de leurs revendications fondamentales. Les différents établissements reprennent les cours en ordre dispersé selon l'appréciation de chaque comité local et du degré de pression de la base. Ce type de dénouement traduit une remise en cause de l'autorité de l'organisation centrale et la caducité de ses mots d'ordre. C'est ce qui explique que les revendications réapparaissent toujours les années suivantes de manière récurrente dans les plateformes revendicatives comme motifs de grève.

Marina Diallo-Co Trung avait observé en 1989 des attitudes de conciliation qu'elle qualifie d'objectivement laxistes ou démagogiques. Elle pensait avoir affaire à une nouvelle tendance qui remet en cause le caractère répressif de la gestion par le pouvoir des crises scolaires et universitaires (1992). Nous avons toutes les raisons de croire que cette perception du mode de gestion des grèves par l'Etat résulte d'une généralisation du seul cas particulier qu'elle a cité pour illustration.

L'attitude de l'Etat c'est aussi les représailles. Il a fréquemment fait usage de l'arme économique (suppression de la bourse) combinée à des mesures disciplinaires (enrôlement dans l'armée) et à des sanctions pénales (procès et condamnation à des peines). Fréquemment aussi, les établissements scolaires et de l'enseignement supérieur et les résidences universitaires ont été fermés, des élèves et étudiants ont été exclus avec interdiction d'inscription dans tous les établissements du Sénégal, des étudiants étrangers ont été expulsés. Les parents d'élèves et d'étudiants ont fait l'objet de menaces et d'intimidations de la part de l'Etat, des enseignants accusés d'être des instigateurs de certains faits de violence ont été arrêtés. Enfin l'opposition, voire un pays étranger, sont accusés comme responsables de l'agitation des élèves et des étudiants assimilée à une stratégie subversive de déstabilisation du pouvoir. Certes, ce dispositif de représailles n'a pas été systématiquement appliqué à chaque grève. Dans l'histoire de la gestion des crises scolaires et universitaires par l'Etat du Sénégal, les éléments de ce dispositif sont appliqués spécifiquement selon les cas.

Les manifestations de violence des grévistes ont beaucoup évolué dans leurs formes et dans leurs contenus. La période qui s'étend de 1960 à 1980 est marquée par l'esprit de mai 68 que des auteurs ont décrit comme caractérisé par des « émeutes urbaines » (Zuccarelli, 1988, Bathily, 1992, Thioub, 1992). Les grévistes s'attaquent et incendient des véhicules administratifs et visent particulièrement des personnalités du régime. Et c'est dans une situation d'état d'urgence qu'ils affrontent les forces de l'ordre dans la rue. Il en est résulté un « effet de contagion d'autres secteurs sociaux » en l'occurrence les syndicats des travailleurs (Bianchini, 2004, p. 76). La décennie des années 1980 est caractérisée par l'élaboration d'une stratégie de massification des grèves, c'est-à-dire la construction de ce que Momar Coumba Diop appelle l'élargissement de « la base géographique du mouvement » (Diop, 1992, p. 466). Cette stratégie consiste à lever des expéditions pour faire sortir dans la rue les élèves et étudiants non encore engagés dans la lutte. Ce qui crée des allures de marche et des occasions de confrontation avec les forces de l'ordre dans les rues et dans les établissements. Les bus de la société de transport Sotrac, les véhicules administratifs et le commerce sont particulièrement visés. La police fait usage de grenades de tous genres, on parle même de balles réelles (Balla Gaye est mort par balle). Ce schéma d'organisation des manifestations tend à devenir classique. A partir des années 1990, ce schéma s'est durci : des barricades de pierres, de fûts vides, de cantines renversées, de matériaux divers et de pneus brûlés font leur apparition dans les rues. Les grévistes font usage d'armes blanches, de gourdins, de bombes paralysantes et asphyxiantes et recourent à la séquestration de personnalités scolaires et universitaires.

Conclusion

Les revendications récurrentes ont, depuis l'indépendance, installé le système d'enseignement dans une permanente instabilité. Les grèves éclatent presque chaque année aux mêmes périodes et pour les mêmes revendications. Il y a une régularité chronologique et une sorte de réglage périodique de l'éclatement des grèves revendicatives. La mécanique revendicative désigne cet état de fait. Les données montrent cependant que c'est à partir de 1980 que le rythme des mouvements revendicatifs longs et coûteux s'est intensifié. De sept longues grèves entre 1960 et 1979, on est passé à quinze entre 1980 et 1999 et à huit entre seulement 2000 et 2008. C'est donc la mise en application des politiques d'ajustement comme solution libérale qui commanderait pour l'essentiel cette rapide évolution. Le spectre de l'année blanche hante le système d'enseignement à chaque grève. Des stratégies de compromis pour « sauver l'année » sont alors précipitamment mises en œuvre.

Les revendications relatives à la bourse ont été observées au cours de toute la période étudiée. Il en est de même des revendications politiques, même si leur forme et leur contenu ont beaucoup évolué. Par contre les revendications matérielles ne sont apparues comme préoccupation quasi obsessionnelle dans les plateformes qu'à partir de 1981, année qui marque une brutale application de l'ajustement structurel dans le système d'enseignement avec la suppression de l'internat, des bourses scolaires, de la gratuité des fournitures et des restrictions budgétaires à l'université. Les revendications pédagogiques ont occupé une place marginale, voire symbolique dans les plates formes. Et ce n'est que récemment (2003 et 2004) et localement (en faculté de Médecine) que les revendications éthiques sont apparues. Cette hiérarchie des types de revendications est révélatrice de l'importance sociale de la bourse d'étude au Sénégal (Bathily, 1992, Diouf, 1995), de la non adhésion des élèves et étudiants à la politique (éducative) de l'Etat. En mettant fin à la politique scolaire coloniale (bourse, internat, fournitures), l'Etat du Sénégal a créé les conditions d'un basculement des enfants des catégories sociales défavorisées, qui jusque-là cherchaient à rentabiliser les privilèges qu'ils devaient à l'école pour réussir professionnellement et socialement, dans les luttes revendicatives. Et ils deviennent ainsi plus prompts et plus légitimés à retraduire leurs revendications matérielles en positions politiques. Ces positions ne sont pas forcément des engagements à l'intérieur d'un parti d'opposition, elles peuvent se réduire à des prises de position ou à des oppositions actives à une politique perçue comme entreprise de mise en cause de leurs intérêts et de réduction de leurs chances de réussite.

Les organisations mises en place par les élèves et par les étudiants jusqu'en 1987 avaient cherché à promouvoir des solutions collectives même si, selon la théorie des champs (Bourdieu, 1979 ; 1998), certains travaillaient à y acquérir des positions rentables ou rentabilisables. La lutte revendicative faisait corps avec la lutte pour la reconnaissance organisationnelle. Mais après la disparition des unions nationales, la hiérarchie des priorités semble avoir changé. Les stratégies de promotion individuelle ou de clan deviennent plus visibles au détriment des solutions collectives. En se conformant aux dispositions légales d'organisation telles que le régime de Senghor les a conçues (décret n° 68-860 du 24 juillet 1968), les étudiants ont manifesté une tendance à la sectorialisation des luttes qui a beaucoup participé à rendre les négociations plus difficiles. Il s'y ajoute que les organisations de facultés, principalement les amicales dotées d'une plus grande autonomie décisionnelle par rapport à l'organisation inter facultés, sont des lieux de cristallisation des conflits d'intérêts très durs entre factions d'étudiants regroupés autour des « listes » (nouvelles formes d'organisation à l'intérieur des facultés). Et contrairement à la période qui s'étend de 1960 à 1987, l'émergence des organisations conformes aux dispositions du décret n° 82-377 du 17 juin 1982 semble mettre les étudiants étrangers à l'écart des luttes revendicatives des étudiants sénégalais. Ainsi, l'évolution organisationnelle plus ou moins en conformité avec les

exigences de la légalité n'a pas produit les effets escomptés par les pouvoirs publics : les revendications sont plus fréquentes, les conflits très durs et longs, les organisations difficilement contrôlables, des formes de violence plus inquiétantes.

Les contextes socio-politiques ont donc beaucoup influé sur les transformations structurelles des organisations des élèves et des étudiants, sur l'évolution de la forme et du contenu de leurs revendications. Il a été observé aussi dans le même temps un changement de comportement dans les manifestations revendicatives corrélé à la promotion d'un nouveau type de dirigeant et à la persistance du mode répressif de gestion des conflits par le pouvoir étatique. Mais ces analyses ne sont que des esquisses qui n'ont pas la prétention d'épuiser la complexité du problème. Elles seront donc logiquement approfondies par une « critique de la raison militante ».

Références bibliographiques

- Bathily, (A.), (1992), *Mai 68 à Dakar*, Paris, Editions Chaka.
- Bathily, (A.), Diouf, (M.) et Mbodj, (M.), (1992), « Le mouvement étudiant sénégalais, des origines à 1989 », in Hélène d'Almeida-Topor, Odile Georg, Cathérine Coquery-Vidrovitch, Françoise Guitart (Eds.) : *Les jeunes en Afrique. La politique et la ville*, T. 2, Paris, L'harmattan, pp. 282-310.
- Bianchini, (P.), (2004), *Ecole et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1060-2000)*, Karthala, Paris.
- Boudon, (R.) et Bourricaud, (F.), (1990), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- Bourdieu, (P.), (1979), *La distinction*, Paris, Les éditions de minuit.
- Bourdieu, (P.), (1984), *Homo academicus*, Paris, Les éditions de minuit.
- Bourdieu, (P.), (1998), *Les règles de l'art*, Paris, Editions du Seuil.
- Diallo, (K.), (2000), « L'impact des luttes syndicales sur la législation universitaire relative aux franchises et libertés académiques au Sénégal », in, *Liens Nouvelle Série* no 3, pp.111-126.
- Décret*, (1968), n° 68-860 du 24 juillet.
- Décret*, (1982), n° 82-377 du 17 juin.
- Diallo-Co Trung, (1992), « La crise scolaire au Sénégal : crise de l'école, crise de l'autorité ? », in Hélène d'Almeida-Topor, Odile Georg, Cathérine Coquery-Vidrovitch, Françoise Guitart (Eds.) : *Les jeunes en Afrique. Evolution et rôle (XIXe-XXe siècles)*, T. 1, Paris, L'harmattan, pp. 407-439.
- Diané, (Ch.), (1990), *La FEANF et les grandes heures du mouvement syndical étudiant noir*, Paris, Chaka.
- Dieng, (A. A.), (1985), *Le marxisme et l'Afrique noire : bilan d'un débat sur l'universalité du marxisme*, Paris, Nubia.
- Diop, (M. C.), (1992), « Le syndicalisme étudiant : pluralisme et revendications », in Momar Coumba Diop (direction), *Sénégal. Trajectoires d'un Etat*, Paris, Karthala, pp. 441-477.
- Diop (M. C.) et Diouf (M.), (1990), *Le Sénégal sous Abdou Diouf*, Paris, Karthala.
- Diouf, (M.), (1995), *Les grandes crises politiques du Sénégal de la Loi-Cadre à la fin de la 3^e République*, Thèse de 3^e cycle, Département d'Histoire, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Hesseling, (G.), (1985), *Histoire politique du Sénégal. Institutions, droit et Société*, Paris, Karthala.
- Mbaye, (A.), (2004), *Crises et violences dans les universités africaines : le cas de l'UCAD*, Mémoire de DEA, Département de sociologie, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Sud Quotidien*, (1997), 10 mai

- Sy, (H.), (2008 a), « La paradoxe de l'indiscipline dans les établissements moyens et secondaires de Dakar », *Psihologia Sociala*, Universitatea « Al.I. Cuza » Iasi, n° 21, pp. 38-55
- Thioub, (I.), (1992), « Le mouvement étudiant de Dakar et la vie politique sénégalaise : la marche vers la crise de mai-juin 1968 », in Hélène d'Almeida-Topor, Odile Georg, Catherine Coquery-Vidrovitch et Françoise Guitart : *Les jeunes en Afrique. La politique et la ville*, T. 2, Paris, l'Harmattan.
- Traoré, (S.), (1973), *Responsabilités historiques des étudiants africains en France*, Paris.
- Traoré, (S.), (1984), *La Fédération des Etudiants d'Afrique noire (FEANF)*, Paris, l'Harmattan.
- Williams, (R.), (1961), *The long revolution*, London, Chatto and Windus
- Zeilig, (L.), (2004), « En quête de changement politique: la mobilisation étudiante au Sénégal, 2000-2004 », in *Politique africaine*, no 96, décembre, Editions Karthala, Paris, pp. 39-58.
- Zuccarelli, (F.), (1988), *La vie politique sénégalaise (1940-1988)*, Tome 2. Publications du CHEAM, Paris.

LE PROFIL DE L'ÉCOLIER NOIR A TRAVERS LA LITTÉRATURE COLONIALE

Abdoul Sow FASTEF-UCAD- Dakar- Sénégal

Résumé

L'analyse de la perception européenne des traits caractéristiques de l'enfant indigène fréquentant l'école des colonies françaises d'AOF à travers la littérature coloniale permet de dégager deux profils : une image positive de l'écolier noir apte à s'élever graduellement vers la civilisation européenne grâce à l'école et une autre dépréciative qui met en exergue les tares naturelles du Noir qui le maintiennent à l'état de demi-sauvage malgré l'éducation et l'instruction que l'école lui aura dispensées.

Ces perceptions du Noir ne sont que des représentations idéologiques, des clichés et autres stéréotypes sans fondements scientifiques dont la raison d'être se trouve dans les exigences de l'impérialisme colonial naissant au Sénégal. Le placage sur l'enfant africain des idées défendues par certains théoriciens de la colonisation par les concepteurs de la pédagogie coloniale permet de justifier une politique éducative erronée et l'œuvre de civilisation de la France coloniale décriée par les Africains.

Avec le relativisme culturel d'après-guerre, il ne s'agit plus pour la France d'une pédagogie de dressage, de l'enfant noir et d'un dosage du savoir qu'il est capable d'assimiler, mais plutôt d'éducation, de socialisation avec les méthodes pédagogiques modernes.

Mots-clés : Coloniale- école- éducation- Indigène- instruction- enfant- Noir- performances- profil-

INTRODUCTION

La France convaincue d'accomplir une grande œuvre auprès des indigènes noirs sauvages, décida que le meilleur moyen était de commencer par les enfants. En effet, il est très difficile de changer les habitudes des adultes accomplis. Un sage ne disait-il pas instruez d'abord les enfants, vous en ferez des hommes vertueux. Cette sagesse recoupe bien l'idée que la France coloniale se faisait de l'éducation des Noirs. En effet elle privilégiait la jeunesse. C'est dans l'esprit de cette jeunesse qu'il fallait faire pénétrer les conceptions françaises¹ dans les sociétés indigènes par le biais de l'école.

Nous nous proposons de dégager le trait caractéristique de l'enfant noir à instruire, à éduquer, pour en faire l'homme ou la femme recherchés par la colonisation. Pour cela, nous analyserons les rapports des maîtres et des directeurs européens des premières écoles, ceux des maîtres africains dans des régions où l'on venait de créer une école, et les écrits des théoriciens de la politique éducative coloniale.

¹1ANS. J9. Organisation et fonctionnement de l'enseignement en AOF.1896-1902.

I. Une image méliorative

Bien avant 1817, Mungo Park lors de son périple constate par exemple chez les Peuls du Boundou l'existence de plusieurs écoles coraniques dans toutes les villes, reconnaît la solidité de l'éducation des enfants et des principes reçus qui « ne peuvent plus guère ni s'échanger, ni s'altérer »², et se réjouit du caractère docile et respectueux de ces enfants.

Dès la création des premières écoles, en dehors de tout préjugé, les maîtres ont eu à évaluer les traits psychologiques et moraux de ces enfants dont ils devaient assurer l'instruction et l'éducation, confirmant ainsi les récits des premiers explorateurs.

Le premier d'entre ces maîtres, Dard³, en 1817, soit dix mois après l'ouverture de la première école à Saint-Louis, parle de l'extrême facilité des enfants fréquentant son établissement et met en évidence leur capacité à comprendre vite les éléments de grammaire et les quatre premières règles d'arithmétique. Il affirme, en plus, que ses élèves sont au-dessus des enfants européens en ce qui concerne la pudeur et les mœurs, car dit-il, ses élèves refusent de prononcer les mots français dont les sons dans leur langage sont indécents. Son remplaçant, Daspres, à la tête de l'école mutuelle, fait le même constat en qualifiant les indigènes du Sénégal de

généralement intelligents, dociles, studieux, apprenant avec facilité, quelques uns même ne le cèdent en rien aux enfants européens. Cependant, j'ai cru remarquer qu'ils ont plus d'aptitude pour les choses d'imitation que pour celles d'invention⁴.

..

Rien de surprenant dans cette capacité d'imitation pour trois raisons : d'une part la politique éducative coloniale a pour objectif l'assimilation qui vise à faire perdre aux indigènes toutes leurs spécificités d'origine. Ce processus d'élaboration se fait par imitation. D'autre part, l'imitation est une modalité éducative dans le système sénégalais. Enfin l'enfant, en tant qu'être humain, à un stade déterminé de son évolution, développe des capacités d'imitation par rapport à son environnement. Même les jeux auxquels il s'adonne ne sont qu'une reproduction de ce qu'il voit dans la société.

² Park, M. Voyage dans l'intérieur de l'Afrique fait en 1795, 1796, 1797.

³ ANSOM. Affaires politiques /2796. Lettre de Dard à Monsieur le Colonel Schmaltz, commandant pour le Roi et administrateur du Sénégal

⁴ ANSOM- Affaires politiques.2796. Daspres. Enseignement mutuel au Sénégal. Paris 19 juin 1823.

Cette image positive de l'enfant sénégalais, on la trouve aussi dans les appréciations des compositions des élèves indigènes de la seconde division de l'école des Otages⁵ de 1856. On peut lire sur ces devoirs des appréciations mettant en exergue l'intelligence des élèves, leur sympathie aux idées françaises, les performances réalisées en un laps de temps, la maîtrise de la langue française. D'autres traits de caractère sont décelés par les maîtres: certains élèves présentent un « caractère farouche et même réfléchi », d'autres sont « doux, polis, affables et gracieux dans les manières ». En 1870, le directeur de l'Ecole des Otages, dans une correspondance adressée au Directeur de l'Intérieur, signale les performances rapides de ses élèves dont celles de Mamadou Seydou de la section arrivé dans l'école depuis trois mois, mais qui « grâce à son intelligence et sa persévérance, lit déjà couramment et commence à écrire⁶ ».

Lors de la cérémonie de distribution des prix à Saint-Louis en 1875, des informations venant du Ministre de la colonie et adressées au Gouverneur général sur les boursiers sénégalais envoyés en France, confirment

leur bonne conduite, leur performance et leur classement
à de très bons rangs parmi les élèves des collèges
de France dans lesquels ils poursuivent le cours de leurs études⁷.

On retrouve encore cette image positive dans l'appréciation faite sur les produits sortis de l'école par les employeurs. Ces derniers ne tarissent pas d'éloge à leur endroit, du fait de leur bonne conduite, de leur probité, de leur intelligence.

Le Seigneur principal des Frères⁸ signale en 1898 les performances des élèves fréquentant l'école secondaire de Saint-Louis surtout ceux de l'enseignement moderne qui, après la seconde, sont aptes à se présenter au baccalauréat au bout de quelques mois de préparation. D'ailleurs neuf d'entre ces anciens ont réussi au Baccalauréat et d'autres continuent leurs études en France. A l'école primaire de Rufisque le Seigneur principal évoque dans la première classe l'exemple « d'un élève hors commun, excellent jeune homme,

⁵Ibid. Il s'agit des compositions de dictée, de rédaction et d'écriture des élèves Yoro Diao fils de Fara Penda, Koli Soriba fils du roi du Khoulou, Demba Sambala fils du roi de Médine et Maffé Bakari du Kaméra

⁶ ANS. 1G1. Enseignement 1864-1876. Rapport d'inspection du 18 février courant de l'école des Otages par le directeur Delevez. Saint-Louis le 22 février 1870.

⁷Ibid.

⁸ANS. J6. Enseignement catholique. 1879-1901. Rapport du Seigneur Principal des Frères à M. le Gouverneur général de l'AOF sur les cinq écoles que les frères de l'instruction chrétienne dirigent au Sénégal. Saint-Louis le 2 juin 1898. Le rapport signale que depuis la fondation en 1880, l'école secondaire a formé 160 jeunes sans compter les 60 en cours de formation occupant les différents emplois au Sénégal et dans les autres colonies de l'AOF.

intelligent »⁹(sic), titulaire du CEP, parlant correctement le français, maîtrisant son arithmétique et ayant des connaissances solides en histoire et géographie. Il s'est fait le devoir de le recommander d'ailleurs au Gouverneur général.

Les Européens ont élaboré aussi un tableau des aptitudes scolaires des ethnies du pays. C'est ainsi que Dard, dès 1822, dégage le profil des enfants wolof qui sont doués d'une mémoire extraordinaire¹⁰, sont aptes à étudier les éléments des sciences et ont presque tous un penchant irrésistible pour l'étude de la nature. Si les habitants de Gorée sont perçus par les autorités comme ne s'intéressant pas à l'instruction et à l'éducation de leurs enfants, laissés dans *une* « nudité révoltante » et vagabondant toute la journée dans les rues¹¹, les Wolofs en particulier sont perçus comme une race avide de culture, de connaissances diverses et de développement intellectuel¹².

Georges Hardy semble reprendre des travaux précédents et des enquêtes faites par des instituteurs sur l'enfant noir quand il hiérarchise les ethnies du Sénégal en fonction de leur aptitude à fréquenter l'école: il distingue des races douées mais réfractaires à l'école comme les Peulhs, des races peu douées mais souples comme les Malinkés, des races de plein rendement comme les Ouolofs¹³.

Une série d'enquêtes faites sur l'enfant noir par des instituteurs indigènes durant les années 1930 nous dégage le portrait scolaire des élèves par ethnie. Par exemple, l'ethnie toucouleur¹⁴ est présentée comme une belle race du fait des qualités de l'enfant qualifié d'intelligent avec une mémoire très prodigieuse, grâce à l'école coranique qu'il fréquente depuis le bas- âge. Selon l'instituteur, il raisonne bien, se pose des questions tout le temps, qualités recherchées chez l'enfant à instruire. L'enfant peul¹⁵ ou foula, selon toujours les maîtres d'école, est doué d'une grande mémoire qu'il exerce à l'école coranique ; le jeune peul arrive à l'école,

⁹Ibid. Ecole primaire de Rufisque. 1898

¹⁰ ANSOM. Sénégal X 2a. Lettre adressée à son Excellence Monseigneur le Ministre de la Marine par Dard le 30 avril 1822.

¹¹ ANS. J 1. Ecoles chrétiennes. Rapports et correspondances reçus par le gouverneur 1831-1850. Ecole des jeunes garçons de Gorée.

¹²ANS. 1G10. Rapport annuel sur le service de l'enseignement, 1913. Cf. BEAOF, n°3, mars 1913.L'enfant wolof par un vieux maître sénégalais..

¹³ Des auteurs comme Bérenger- Féraud (1879), Raffanel Anne (1856), etc. se sont livrés à cet exercice dans leur ouvrage.

Il existe aussi une série d'enquêtes sur le portrait de l'enfant noir publié dans le Bulletin de l'Enseignement de l'AOF (BEAOF) par des maîtres d'école. Nous résumons celui réalisé par le directeur de l'école régionale de Ziguinchor sur les races de la Casamance : les Peulh sont intelligents, intéressants et laborieux, les Diola sont surtout laborieux, les Mandingue généralement indolents, les Balante travailleurs et assez intelligents, les Floup et les Bayotte moins intéressants et souvent hostiles à la civilisation européenne.(BEAOF, n°6, juin 1913.)

¹⁴ANS. 0 133(31). Enquête sur l'enfant torodo, 10 septembre 1930 par l'instituteur Koulako Traoré. Consultez aussi Fily Dabo Sissokho, Enquête sur l'enfant Bambara, cahier de l'élève octobre 1930 et mai 1931.

¹⁵ Ibid. Quatre enquêtes sur l'enfant foulah ou peulh par plusieurs instituteurs, août 1930. Consulter à ce sujet, la série 0556(31) sur l'enfant sarakollé par Modibo Keita, 3E, cahier de l'élève 1932-1936 et l'enfant malinké par Keita Kéféling, 3 E, 1936 ; la série 0617(31) sur l'enfant noir chez lui et à l'école; 0627(3 1) : Enquête sur l'enfant noir de l'AOF, 1932 par l'instituteur Eyebiyyi Josué.

possédant déjà une imagination, une attention et une curiosité des plus vives, nous dit un des instituteurs. Un autre insiste sur l'intelligence précoce de l'enfant peul mais constate qu'elle est entravée par la superstition de ses parents qui lui font comprendre que les enfants précoces meurent jeunes.

L'occasion nous a été donnée de vérifier cette idée lors d'un camp de vacance organisé en 1993 à Palmarin un village sérére de la petite côte. Nous avons discuté avec le principal du collège sur les méthodes actives en classe et sur le comportement des élèves. Ces jeunes sérére, nous dit-il, obtiennent de très bonnes notes dans les devoirs écrits mais participent rarement au jeu des questions-réponses du professeur ou même refusent de donner des réponses justes s'ils sont interrogés. L'équipe pédagogique de l'établissement a mené des enquêtes auprès des élèves et de certains parents, et l'argument qui revient le plus souvent est l'interdiction faite aux élèves de raisonner de manière pertinente ou plus exactement de se dévoiler très tôt; Il est fréquent dans de tels cas qu'on illustre par des exemples les décès précoces d'élèves intelligents, alors que souvent on ne cherche pas la véritable cause de leur mort. Quelques soixante-dix ans séparent ces deux exemples, mais rappelons que ces deux ethnies ont vécu ensemble dans le passé et présentent des traits de civilisation similaires.

Ces descriptions positives des traits caractéristiques de l'élève noir sont à mettre d'une part dans une ferme volonté de montrer aux colons sceptiques qu'il est possible d'inculquer les premiers éléments de la civilisation française aux indigènes dans le but d'en faire des auxiliaires et des producteurs au profit du système colonial à mettre en place et d'autre part dans le contexte de la politique scolaire indigène fondée sur l'adaptation¹⁶.

II. Un profil dépréciatif

A côté de ces dispositions intellectuelles de l'enfant noir décrites par des spécialistes et des enseignants, d'autres ont dégagé des handicaps que nous devons signaler pour avoir un portrait psychologique et moral plus complet.

En réaction à la description faite par l'instituteur Dard en 1817 des qualités intellectuelles de ses élèves et le refus de leur infériorité par rapport aux élèves blancs, des voix se sont élevées. Dans un rapport de 1827, on lui répond que

¹⁶La première réforme du système scolaire par le Gouverneur Camille Guy en 1903, introduit le concept d'« *Adaptation* ». Les réformes de 1907, 1914 et 1924 introduisent des programmes adaptés aux besoins des populations. Dans les années 1930, est créé le concept d'école populaire rurale qui est une école adaptée. Paradoxalement, les populations africaines la combattent car elles l'accusent de vouloir les maintenir dans l'ignorance en limitant leur horizon intellectuel au village.

la vérité est que l'intelligence des nègres est en général très bornée et que ceux de Saint-Louis n'ont jamais su de ce que Dard prétend leur avoir appris¹⁷.

Mais il est clair que Dard n'est pas le seul maître à l'époque à porter un jugement positif sur l'enfant noir fréquentant l'école mutuelle. Son successeur Daspres et tant d'autres Européens comme Roussin¹⁸ dans un rapport de 1828 ont porté des jugements semblables et ont rejeté l'opinion selon laquelle « les nègres d'Afrique sont dépourvus du degré d'intelligence nécessaire pour être instruits » ; le dit rapport situe le problème dans le système éducatif considéré comme inadapté et montre que de tels jugements se justifient par le fait que certaines personnes ne sont pas désintéressées pour pouvoir porter un jugement objectif et les autres ont fait leur une opinion toute faite et véhiculée depuis longtemps pour des raisons idéologiques. Cela n'a pas empêché le rapport Ballin¹⁹ de 1830 de parler de « l'intelligence rebelle des petits nègres » pour justifier une modification de la méthode d'enseignement mutuel, ou le Gouverneur Montagnier de la Roque en 1842 de qualifier les enfants à confier aux frères et sœurs de « dissipés et souvent de vicieux ».

L'abbé Libermann apporta un démenti à ces jugements ou préjugés en 1844 dans son Mémoire sur les missions des Noirs présenté à la sacrée Congrégation de la Propagande. En effet, il reconnaît que les Noirs ne sont pas moins intelligents que les autres, qu'on trouve parmi eux un grand nombre capable de faire des études classiques et d'y réussir, de comprendre le fonds des vérités et d'en rendre compte avec intelligence et fidélité, et enfin d'apporter des réponses de clarté ; de sagacité et d'intelligence.

Dans les années 1850, une correspondance envoyée au Ministre de la Marine et des Colonies sur l'école des Frères révèle que les élèves ont en général une « mémoire très bonne » mais handicapée par une « légèreté naturelle » qui s'explique par le climat²⁰.

Ce déterminisme climatique entraînant une incapacité de l'enfant à apprendre avec facilité résiste difficilement à l'analyse critique et objective et tout esprit avisé doit le rejeter. N'empêche que de telles idées sont reprises par des théoriciens de la pédagogie coloniale pour

¹⁷ ANSOM. Sénégal X 2a. Sénégal et dépendances n° 250. Le Commandant et administrateur P.L du Sénégal et dépendances en réaction à la préface du livre de grammaire et du dictionnaire français wolof et français bambara, 1825-1826. Saint- Louis 12 décembre 1827.

¹⁸ ANSOM. Sénégal Affaires politiques, carton 2796 / dossier 1. Rapport Roussin, 29 novembre 1828.

¹⁹ Ibid. Rapport Ballin 1830.

²⁰ ANSOM. Sénégal X-11. Rapport à M. le Ministre de la Marine et des Colonies sur l'école des frères de l'instruction chrétienne à Saint-Louis, Sénégal par Père Etienne Marie. Saint-Louis, 15 février 1856

expliquer les résultats des élèves indigènes. Lors de l'exposition coloniale de Marseille de 1906, l'idée du climat qui restreint l'énergie et affaiblit la vigueur est développée, de même que le thème du Noir au cerveau engourdi par la paresse et assombri par les superstitions²¹. Plus tard, l'inspecteur Gallin²² lors de ses tournées dans les écoles de Louga en 1916, lie l'apathie des élèves à la chaleur qu'il fait dans cette ville.

Les théoriciens de la politique coloniale sont les artisans des représentations suspectes de l'indigène. En effet, toutes sortes d'argumentaires fondés sur des préjugés sont développées pour mettre en valeur les traits dépréciatifs du Noir dans le but de justifier une soi-disant œuvre de civilisation, un devoir d'éducation pour l'enfant indigène. Il est important de visiter les conceptions que les Européens se faisaient du Noir au Sénégal et les représentations des colonisateurs pour comprendre toute la démarche qui aboutira à la création d'un instrument dont la mission est de civiliser le Noir.

Paul Holle, un métis de Saint-Louis, dans un ouvrage publié en 1854 avec Carrère, soutient que l'inertie est l'apanage des Noirs et que c'est une race livrée à des instincts grossiers et frappée d'une mystérieuse malédiction.

L'abbé Boilat (1854), un autre métis, prêtre et enseignant de Saint-Louis, renchérit en qualifiant l'Afrique de terre barbare et sauvage. Un tel explique que les difficultés rencontrées dans l'œuvre de civilisation s'explique par l'ignorance et l'indolence des populations sénégalaises mais surtout le fanatisme religieux, le fétichisme et l'islamisme.

Raffenel (1856), théoricien de la colonisation de l'Afrique reprend les thèmes de l'Africain-enfant qui a besoin d'une tutelle (p.58), de nègres, « êtres sans intelligence et plus près de la bête que de l'homme » à qui il faut appliquer certains principes surtout dans les domaines de l'éducation, de la morale et de la religion chrétienne (p.233), du nègre habité par quatre vices dominants que sont l'orgueil, la luxure, la gourmandise, la paresse du corps et de l'esprit engendrant la cupidité, le vol et l'homicide, l'absence de sentiments nobles comme l'amitié, l'amour, le désintéressement, la charité et enfin la foi (p.240-241). Cependant Raffenel trouve deux qualités au Noir : la mémoire et l'imagination.

²¹René Lémé (1906). L'Enseignement en Afrique Occidentale Française. Editions CRETE- Corbeil. Notices publiées par le Gouverneur général à l'occasion de l'exposition coloniale de Marseille.82 pages

²² ANS. J21. Organisation et fonctionnement de l'enseignement au Sénégal.1915-1919.

Bérenger- Ferraud (1879), Médecin de la marine qui a longtemps vécu au Sénégal considère le Noir comme un grand enfant²³ dont la dépendance à l'égard de la nature le maintient dans un état d'infériorité intellectuelle et incapable de réfléchir longuement. Il ajoute qu'on a beau les instruire dans la langue française, leur dispenser un enseignement dans les Collèges, les Noirs retombent avec l'âge dans

un degré d'infériorité très précaire de sorte que malgré les espérances qu'on put fonder les partisans de l'élévation graduelle de la capacité intellectuelle du mélanien, il est démontré par l'expérience aujourd'hui qu'il est un point très voisin de l'état de demi- sauvage que le nègre ne peut dépasser.

Ainsi, instruire les Nègres serait plutôt un travail de Sisyphe.

Louis Sonolet (1912) parle du Noir superficiel, imitateur et changeant avec autant de facilité de moeurs et de coutumes.

Toutes ces représentations d'ordre idéologique reprises et développées par les théoriciens de la colonisation ne sont rien d'autre qu'une tentative de justification de l'impérialisme colonial. Toute cette littérature coloniale est construite sur un magma de préjugés erronés, de malveillance. Le colon européen s'opposant au Noir, s'érige en libérateur, en civilisateur et en maître. A ce titre, il doit mettre en valeur toutes les différences entre le maître blanc et le sauvage et lui trouver, si nécessaire, des fondements religieux. Cette démarche intellectuelle est aussi vieille que le monde. Pour preuve, les Grecs créèrent de toutes pièces des clichés sur certaines populations caricaturant ainsi leur portrait.

Plusieurs clichés ou stéréotypes²⁴ ont été créés durant la traite négrière pour justifier la vente des Noirs au même titre que n'importe quelle pacotille ou n'importe quel bétail. Il s'agit du Noir symbole de tous les comportements mauvais ou rejetés par la société, ou du Noir paresseux donc condamné à la servitude, source de motivation au travail ; il y a enfin l'argument du salut de l'âme avec l'instruction chrétienne reçue qui adoucit le caractère

²³ Dans l'ouvrage de William B. Cohen (1980). Français et Africains. Les Noirs dans le regard des Blancs 1530-1880, Paris : Editions Gallimard, on trouve l'explication de l'usage du concept *grand -enfant*. Page 336 : l'adulte africain est comparable à l'enfant européen. L'indice céphalique de l'Africain ne dépassait pas celui d'un enfant de Paris. Une fois arrivé au stade de développement cérébral du jeune blanc, l'indigène semblait incapable d'évoluer plus avant. D'où l'épithète de *grand-enfant* qui lui fut attribué. On rencontre aussi le concept *petit enfant* employé par Cherbulez membre de l'Académie française lors de la séance publique annuelle des cinq Académies du 25 octobre 1883

²⁴ Christian Leray, Eric Saugera (1993). Les Anneaux de la mémoire. Itinéraire de l'exposition. Nantes : Le Govic, Saint-Herblain. Pour Gérard Mellien maire de Nantes au début du XVIII^e siècle : *Au fond les Nègres sont naturellement enclins au vol, au larcin, à la luxure, à la paresse et à la trahison... en général ils ne sont propres qu'à vivre dans la servitude, et pour les travaux et les cultures des terres du continent de nos colonies de l'Amérique*. L'avocat et député Joseph Michel Pellerin en 1790 trouve que *les Nègres devenus libres ne travailleront plus, parce que des Nègres libres ne travaillent*. Un certain Jacques des Burlons en 1748 affirme *qu'il est vrai que ces misérables trouvent ordinairement leur salut dans la perte de leur liberté, et la raison de l'instruction chrétienne qu'on leur donne jointe au besoin indispensable qu'on ad'eux... adoucit ce qui paraît d'inhumain... dans un négoce où des hommes sont les marchands d'autres hommes*.

inhumain de faire du commerce d'êtres humains. La logique du système consiste donc à persuader le Noir qu'être noir est une tare, une humiliation et qu'il n'y a de civilisation que la civilisation blanche.

Ces idées ont aussi influencé des gens comme l'inspecteur de l'enseignement de l'AOF Georges Hardy (1919) qui, en donnant des conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes, leur demande d'être soumis, calmes, correctes, de se laisser guider et de « considérer les moins bons d'entre nous comme des frères aînés que vous devez respecter toujours et de qui vous devez vous faire estimer ». Cela veut dire en d'autres termes que le plus grand d'entre les Nègres ne vaut pas le plus petit d'entre les Blancs. On peut illustrer cette idée par l'exemple souvent cité du petit colon blanc entrant dans un bureau ou service où il y a plusieurs agents et demandant sans saluer s'il y a quelqu'un, sous-entendu un Blanc, ce qui est une preuve patente de la négation de l'humanité du Noir.

Après la deuxième guerre mondiale, des esprits éclairés²⁵ se sont élevés contre de tels propos et ont qualifié d'ignorants ceux qui traitent les Noirs de primitifs, de sauvages ou de grands enfants. Les théories et les théoriciens pédagogiques s'adaptent au nouveau contexte avec le relativisme culturel. Le principe de l'éducation du Noir appartenant à la communauté française est affirmé lors de la conférence de Brazzaville de janvier 1944. Il ne s'agit plus d'un « dressage de l'enfant noir, d'apprivoisement mais d'éducation, de « socialisation » de cet écolier²⁶. L'idée d'une pédagogie spécifique à l'enfant noir²⁷ n'est plus à l'ordre du jour selon les résolutions adoptées. Désormais il est admis que les méthodes de la pédagogie moderne de Croly, Dewey, Montessori, Kergomard conviennent aussi bien aux écoliers blancs que noirs et que l'utilisation de ces méthodes par l'enseignement colonial donnerait « d'excellents résultats en Afrique noire²⁸ ». Rappelons que cette proposition n'est pas une

²⁵ Rappelons que la France vaincue, occupée et humiliée fait appel à ces *grands enfants* (Tirailleurs sénégalais) pour la secourir, preuve qu'elle perdu sa foi à sa supériorité naturelle. Cf. Sartre, J. P. (1949). Introduction à l'Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de Léopold Sédar Senghor. Presses universitaires, 1948. Fanon, F. (1952). Peau noire et masques blancs. Paris : Editions Seuil. Dévisse, J. (1987) La représentation du Noir au Moyen- Age. Entretien avec Dévisse. Revue notre librairie, n° 90, octobre- décembre 1987. Images du Noir dans la littérature occidentale. De la conquête coloniale à nos jours. Revue *notre librairie* .n°91, Janvier- Février 1988

²⁶ ANS. O174(31).Conférence de Brazzaville. Rapports relatifs à l'enseignement 1944. Cf. Rappel des principes définis à Brazzaville par M. Delage

²⁷ Albert Sarraut en 1920 explique cette pédagogie spécifique à la page 97 en ces termes : *Il faut dans chaque colonie, adapter au caractère spécial du milieu, aux besoins locaux comme aux mentalités de race très distinctes, la souple variété de programme d'enseignement et de méthodes pédagogiques dont une application identique et uniforme en tout lieu serait une lourde erreur, déjà condamnée par l'expérience...En matière d'instruction indigène, les Gouvernements locaux de nos possessions... doivent eux-mêmes sous le contrôle du Ministère des Colonies, et avec l'appui ... d'une Inspection-conseil de l'Instruction publique, déterminer les modalités d'enseignement les mieux appropriées au degré d'évolution des races gouvernées, et doser intelligemment les connaissances qu'elles sont capables de s'assimiler.*

²⁸ Ibid. Cette proposition de réforme n'est pas nouvelle. Les méthodes pédagogiques concrète ou inductive avec les petits enfants, déductive avec les plus grands élèves sont préconisées par la réforme des programmes de 1924. Pour conduire l'esprit vers la vérité dans les deux situations, le maître doit combiner les approches expositive et interrogative ou maïeutique en une seule méthode par ce qu'elle fait appel à l'activité physique et intellectuelle de l'enfant. Cette méthode mixte répond à son besoin d'agir, de questionner, de parler. Cf. ANS. O577 (31).Projet de circulaire relative à la réorganisation de l'enseignement en AOF. 1923. Gorée. Le Gouverneur général de l'AOF à Mrs les Lieutenants- Gouverneurs des colonies du Groupe

nouveauté car, le rapport de l'inspecteur Davesne sur l'enseignement dans les colonies et les pays d'Outre-Mer de 1931 (23-27 septembre), reprenant les instructions de la réforme de 1924, recommandait l'utilisation de la méthode concrète et active vantée par les pédagogues que sont Rabelais, Montaigne, Rousseau, Spencer, Tolstoï et tant d'autres- et qui convient à tous les enfants africains aussi bien qu'européens.

Toute cette littérature argumentaire trouve sa raison d'être dans le contexte des exigences de l'impérialisme colonial naissant au Sénégal. C'est seulement sous cet angle qu'on peut le comprendre mais pas le justifier car sans fondement scientifique. Ces valeurs absolues, dogmatiques sont fondées sur des certitudes résultant de l'ignorance de l'Européen et qui sont le produit d'une logique très simpliste du système colonial.

Conclusion

La description du profil de l'enfant indigène à scolariser présente des traits caractéristiques contrastés et dépend du contexte politique en vigueur. A chaque fois que la finalité de l'école est l'assimilation, le portrait de l'élève est décrit favorablement par les explorateurs, les maîtres, les autorités politiques et académiques. Ces derniers lui trouvent toutes les vertus, les qualités et les capacités intellectuelles pour être assimilé à la civilisation française.

Pour les colons et autres sceptiques dont les jugements ne sont pas désintéressés, leurs représentations sont plus idéologiques et sont fondées sur les conceptions suivantes véhiculées par les théoriciens de la colonisation de l'Afrique du 19^e siècle : infériorité intellectuelle du Noir, vices, apathie accentués par un déterminisme climatique. Pour ceux-là, chercher l'intégration graduelle du Noir dans la civilisation européenne par l'instruction et l'éducation est comparable au travail de Sisyphe.

A partir des années trente, avec l'option par le pouvoir colonial d'une école adaptée au milieu local, les maîtres indigènes reprenant la description des caractères généraux des populations d'Afrique des théoriciens du 19^e siècle les plaquent sur les élèves indigènes.

Avec l'occupation de la France par l'Allemagne, la défaite de celle-ci et le relativisme culturel d'après guerre, les théoriciens de la pédagogie coloniale changent de vision en rejetant l'idée d'une pédagogie spécifique à l'enfant noir et opte pour une éducation, une socialisation de l'enfant noir avec les méthodes modernes de la pédagogie.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

- Bérenger-Ferraud. (1879). Les peuplades de la Sénégambie. Histoire- Ethnographie- Mœurs et Coutumes, Légendes, etc. Paris : Ernest Leroux, Editeur
- Boilat. (1854). Esquisses sénégalaises. Paris : Karthala
- Bulletin de l'enseignement de l'AOF (BEAOF), n° 3, mars 1913. L'enfant wolof par un vieux maître sénégalais.
- Bulletin de l'enseignement de l'AOF (BEAOF), n° 6, juin 1913.
- Carrère, F. & Holle, P.(1855). De la Sénégambie française. Paris : Librairie de Firmin Didot frères, fils et Cie.
- Christian Leray, Eric Saugera (1993). Les Anneaux de la mémoire. Itinéraire de l'exposition. Nantes : Le Govic, Saint-Herblain.
- Cohen, W, B. (1980). Français et Africains. Les Noirs dans le regard des Blancs. 1530-1880. Paris : Editions Gallimard
- Davesne. (1932).L'adaptation de l'enseignement dans les colonies. Rapport et compte-rendu de l'enseignement dans les colonies et les pays d'Outre-Mer, 25-27 Septembre 1931, in Exposition coloniale internationale de 1931. Paris : Henri Didier
- Dévisse, J. (1987) La représentation du Noir au Moyen- Age. Entretien avec Dévisse. Revue notre librairie, n° 90, octobre- décembre
- Fanon, F. (1952). Peau noire et masques blancs. Paris : Editions Seuil
- Hardy, G. (1919). Les deux routes. Conseils pratiqués aux jeunes fonctionnaires indigènes. Gorée : Editions Bulletin de l'enseignement de l'AOF (BEAOF). 7èA, n° 40, Novembre 1918-1920
- Lémé, R. (1906). L'Enseignement en Afrique Occidentale Française. Editions CRETE-Corbeil. Notices publiées par le Gouverneur général à l'occasion de l'exposition coloniale de Marseille.82 pages
- Monod, J. L. (1921). Instructions au personnel enseignant qui débute dans les écoles de L'Afrique Occidentale Française. Gorée : Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale
- Park, M. Voyage dans l'intérieur de l'Afrique fait en 1795,1796, 1797. T1. Paris : An VIII. Traduit de l'Anglais sur la 2nde édition
- Raffenel, A. (1856). Nouveau voyage dans le pays des Nègres. Suivi d'études sur la colonie du Sénégal.T.2. Paris : Librairie centrale de Napoléon.
- Richard- Molard, J. (1949)). Afrique Occidentale Française. Paris : Editions Berger-Levrault
- Sartre, J. P. (1949). Situations, III. Introduction à L'Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de Léopold Sédar Senghor. Presses universitaires, 1948.
- Sarraut, A. () La mise en valeur des colonies.
- Sonolet, L. (1912). L'AOF. Paris : Hachette

Ouvrages complémentaires

- Coquery-vidrovitch, C. & Odile goerg. (1992). L'Afrique occidentale au temps des Français.
- Césaire, A. (1955). Discours sur le colonialisme. Colonisateurs et colonisés (1860-1960). Paris : Editions La Découverte
- Deschamps, H. (1953). Les méthodes et les doctrines coloniales de la France. Paris :Armand Colin
- Durkheim, E. (2006). Education et sociologie. Préface de Maurice Debesse ; introduction de Paul Fauconnet. Paris : Qua
- Girardet,R.(1972). L'idéologie coloniale en France 1871-1962. Paris : La table ronde

- Hardy, G. (1917). Conquête morale. L'enseignement en AOF. Paris : Librairie Armand Colin
- Liauzu, C. (2004). Colonisation : droit d'inventaire. Paris Armand Colin
- Mollien, G. (1822). Voyage dans l'intérieur de l'Afrique, aux sources du Sénégal et de la Gambie, fait en 1818. Deuxième édition, Tome premier.
- Moumouni, A. (1998). L'éducation en Afrique. Paris : Présence Africaine

**Education à la citoyenneté à l'école et réalités africaines : plaidoyer
pour une approche novatrice.**

Par Ismaïla Ciss : IFAN/ CAD, Université CAD.

Résumé

L'école telle que héritée de l'Etat colonial, a-t-elle réussi à produire et à former des citoyens aptes à relever les défis du sous- développement de l'Afrique ? Les programmes d'éducation civique élaborés par les décideurs politiques et académiques répondent t-ils aux besoins des Africains ? Ces questions sont d'autant plus pertinentes que les sociétés africaines sont secouées par des conflits à caractère ethnique, tribal dont l'une des manifestations est l'utilisation de la violence comme mode d'expression politique. La participation de plus en plus de jeunes, voire d'enfants à ces conflits démontre tout le désespoir qui anime ces exclus qui considèrent la guerre comme le seul moyen d'ascension sociale. Se pose alors la problématique de l'exercice de la citoyenneté en Afrique où les droits humains ne sont souvent pas respectés, où les clivages ethniques se renforcent. Les Africains semblent avoir rompu avec des valeurs aujourd'hui ignorées par les jeunes plus imprégnés du modèle culturel importé de l'Occident. L'école n'est certes pas le seul responsable d'une telle situation. Mais elle y a beaucoup contribué, parce que les programmes scolaires en général, d'éducation civique en particulier, malgré quelques réformes, restent pour l'essentiel tributaires de l'héritage colonial. Le texte plaide pour une réforme profonde des programmes d'éducation civique qui, tout en étant ouverts aux exigences de la mondialisation, doivent davantage être ancrés dans les valeurs positives des sociétés africaines.

Mots clés : Education, citoyenneté, école, plaidoyer, crise, violence, culture, mondialisation, parenté, plaisanterie, ethnique.

Education for citizenship in school and African realities: advocacy for innovative approach.

Abstract

Has school as inherited from the colonial state managed to produce and train citizens capable of meeting Africa's underdevelopment challenges? Will the civic education programs developed by policy-makers and academics meet the needs of Africans? These questions are all the more relevant as the African societies are shaken by ethnic and tribal conflict, one of the manifestations of which is the use of violence as a means of political expression. The participation of more and young people, even children in these conflicts, shows the desperation that drives this generation of excluded young people to embrace war as the only means of upward social mobility. This raises therefore the issue of exercising citizenship in most African countries where human rights are not often respected, where ethnic divisions inherited from the slave trade and colonization are gaining more grounds. Africans appear to have broken with values that are now ignored by almost all the young people who are more impregnated by the model imported from the West. School is not solely responsible for this situation, but has contributed a lot in it, because the curriculums in general, civic education in particular, despite some reforms, remain fundamentally dependent on the colonial legacy. The text pleads, while drawing examples that seem relevant for a thorough reform of the civic education programs which, as being opened to the demands of globalization, must be more rooted in the positive values of African societies.

Keywords: Education, citizenship, school, advocacy, crisis, violence, culture, globalization, kinship, joke, ethnicity.

Introduction

En Afrique, plus qu'ailleurs, la formation d'un citoyen responsable, conscient de ses droits et de ses devoirs, est l'une des missions de l'école. Le chantier est vaste et nécessite une réflexion, eu égard au contexte actuel où les sociétés africaines sont plongées dans un sentiment de doute quant à leur avenir, parce que confrontées aux défis les plus périlleux. Guerres inter étatiques ou inter ethniques, famines, épidémies ravageuses etc., sont autant de crises qui minent les Etats, hypothèquent les chances d'un développement durable d'une Afrique reléguée au rang de continent à la dérive. Ces multiples défis posent la problématique de l'efficacité des systèmes éducatifs mis en œuvre depuis les indépendances. L'école, telle que héritée de l'Etat colonial, a-t-elle réussi à produire et à former des citoyens aptes à relever les défis du développement de l'Afrique ? Les programmes d'éducation civique élaborés par les autorités politiques et académiques répondent-ils aux besoins des sociétés africaines ? Ces questions imposent qu'on réfléchisse sur leur pertinence, sur une approche novatrice de l'éducation à la citoyenneté à tous les niveaux de la vie sociale, particulièrement à l'école, cadre formel d'acquisition de la conscience citoyenne. Ce travail nous a été inspiré par une expérience de plus d'une vingtaine d'années de pratique pédagogique ininterrompue dans les classes. Elle s'articule autour de trois parties :

- La première partie décrit la situation de crise que traverse les Etats africains, crise qui constitue un sérieux facteur de blocage de leurs systèmes éducatifs et à l'exercice de la citoyenneté.
- La deuxième partie insiste sur la nécessité d'adapter les programmes d'éducation civique au processus de mondialisation devenu irréversible.
- Enfin la troisième partie dégage des suggestions qui peuvent servir de bases de recherche, dans une perspective de réformes des programmes pour une meilleure qualité de nos systèmes éducatifs, de manière à les ancrer davantage dans les valeurs culturelles africaines.

1 La crise de la citoyenneté en Afrique.

Les peuples africains voyaient dans l'indépendance la clé d'une nouvelle ère où ils se prendraient en charge pour construire une Afrique à la hauteur des nations modernes. Mais cet optimisme de départ, fondé et légitime, a progressivement cédé le pas à un sentiment pessimiste de plus en plus fort, exprimé par beaucoup d'observateurs intéressés au destin du continent. Quel intellectuel n'a pas lu ou entendu commenter des ouvrages tels que « l'Afrique est mal partie » « l'Afrique étranglée » (René Dumont) « Et si l'Afrique refusait le développement ? » (Axelle Kabou). Quelle que soit l'opinion qu'on peut se faire de ces ouvrages et de leurs auteurs, on ne peut nier le fait que ce qui caractérise aujourd'hui l'Afrique, c'est la situation de crise profonde que traversent ses Etats. Pour s'en convaincre, il suffit de suivre les médias qui, chaque jour, évoquent des conflits d'ordre politique, ethnique ou religieux, ou encore des calamités telles que la sécheresse, les invasions de criquets etc.

Les conflits africains ne datent certes pas d'aujourd'hui, mais ce qui est le plus inquiétant, c'est qu'ils se sont intensifiés, surtout depuis la fin de la guerre froide qui a entraîné le désengagement massif des puissances américaine, soviétique et européennes, de sorte que se sont constitués plusieurs foyers de tensions, comme par exemple dans la région des Grands Lacs, en Afrique Occidentale. Ces conflits sont d'autant plus difficiles à cerner qu'ils résultent de dysfonctionnements profonds des sociétés concernées, mettant aux prises des armées dites nationales et des milices ou des rebellions difficilement contrôlables, dérivant vers le banditisme pur et simple : pillages, détournements de l'aide humanitaire, luttes pour

l'appropriation des richesses nationales. Cette nouvelle forme de conflictualité, aujourd'hui la plus répandue sur le continent, provoque l'éclatement des Etats, des recompositions géopolitiques, des mouvements de populations qu'Achille Mbembé a merveilleusement analysés dans un article paru dans le *Monde Diplomatique* en 1999.

Les conflits africains portent la marque des changements profonds des sociétés de l'ère post-coloniale. En effet, dans un contexte de dégradation économique générale, de poussée démographique exponentielle, de pénuries endémiques, l'appropriation des richesses est devenue un enjeu de taille. L'effondrement des structures étatiques, la fin de l'Etat providence qui a conduit les Etats à privatiser certaines de leurs fonctions régaliennes, ont créé les conditions d'une criminalisation croissante du politique. Ce phénomène a pris de l'ampleur avec l'échec de la transition démocratique, faisant de la guerre le principal moyen d'expression politique qui plonge des pans entiers de l'Afrique dans le chaos (Tshiyembé 2000 : 1). La participation de plus en plus massive de jeunes, voire d'enfants à ces conflits, démontre tout le désespoir qui habite une génération d'exclus qui considèrent la guerre comme une voie d'ascension sociale, mais aussi, pour beaucoup, comme le moyen le plus rapide d'assurer leur subsistance et la survie de leurs familles.

Ces conflits engendrent un autre phénomène : celui des réfugiés qui déstructure et désorganise davantage les Etats. Selon le Haut Commissariat pour les réfugiés (HCR) un réfugié sur trois dans le monde est Africain, soit 7,5 millions de réfugiés dans le continent (ABC des nations Unies, 1998 : 283). L'Union Africaine avance le chiffre de 7 millions auxquels il faut ajouter le nombre de personnes déplacées à l'intérieur même de leurs pays, et qui s'élèverait à 15 millions.¹ L'arrivée massive de ces réfugiés est une autre source de déstabilisation dans le pays d'accueil, car les besoins en logements, en alimentation, sont une charge pour la communauté autochtone. Souvent, la cohabitation est source de troubles entre les deux communautés, lorsque le pays d'accueil est lui-même en état de fragilité ou lorsque l'implantation des réfugiés s'inscrit dans une longue durée.

Ainsi s'installe la xénophobie, les étrangers étant perçus par les autochtones comme des intrus, des usurpateurs du patrimoine local lorsqu'ils aspirent à accéder aux ressources. Exclue de celles-ci, ils n'hésitent pas, pour subvenir à leurs besoins, à se lancer dans des activités illicites, dans des trafics de toutes sortes, principalement la contrebande, le trafic de la drogue, et même celui d'enfants, ce néo esclavagisme qui semble devenir un créneau très porteur.

Mais le grand changement intervenu ces dernières années, et qui résulte en partie de la fin de la bipolarité, c'est l'autonomisation des stratégies belliqueuses des Etats. En effet, la perte de soutiens matériels extérieurs à la fin de la guerre froide a entraîné une recherche effrénée de nouvelles sources de financement par tous les moyens, à travers la guerre et le détournement de l'aide humanitaire. Ainsi s'est constituée une véritable économie de prédation qui repose essentiellement sur l'exploitation, par les acteurs des conflits, et à leur seul profit, des richesses nationales et de l'aide extérieure, s'appuyant sur des armées dont les soldats, souvent issus de leurs clans, de leurs tribus ou de leurs ethnies, sont entièrement acquis à leur cause. Ils assurent dès lors leur cohésion en privilégiant l'appartenance identitaire, de sorte que celui qui est extérieur à leur groupe est automatiquement perçu comme un ennemi à abattre. Ainsi s'explique l'irruption, en Afrique, de comportements ultra ethnicistes,

¹ Voir, à ce sujet, pour plus d'informations, le document publié par le Haut Commissariat aux Réfugiés, consacré à la Convention de l'OUA régissant les aspects relatifs aux problèmes des réfugiés en Afrique, entrée en vigueur le 20 Juin 1974.

fondement de « l'ethno-politique » ou encore de « l'Etat tribu » (Mané, 1997 : 21), et qui sont en relation étroite avec « la politique du ventre » (Bayart, 1989).

Ce tableau peu flatteur montre à quel point les droits humains sont bafoués dans la plupart des Etats africains. Il interpelle aussi les systèmes éducatifs qui n'ont pas encore réussi une partie de leur mission, à savoir l'éducation à la paix, à la tolérance, à la justice, au respect des institutions, au culte du travail, à la gestion rationnelle des ressources etc., vertus indispensables à l'acquisition de la culture citoyenne. Aussi, l'Afrique a-t-elle fini de donner au reste du monde l'image d'un enfer qui consume à petit feu ses fils dont la seule issue est de fuir pour aller tenter leur chance ailleurs, bravant tous les obstacles qui se dressent devant eux. Ces nouveaux « damnés de la terre »² sont prêts à s'engager dans les aventures les plus folles, pourvu qu'ils sortent de leurs territoires, avec l'illusion de construire une vie meilleure en Europe, en Amérique ou même en Asie. Le mirage de l'Occident s'est ainsi imposé à la quasi unanimité des jeunes Africains, instruits comme analphabètes. Et comme le malheur ne vient jamais seul, l'Afrique est frappée de plein fouet par des épidémies de toutes sortes, (SIDA, choléra, paludisme) dont les victimes sont estimées à des millions de jeunes, adultes et femmes.

Tous ces phénomènes combinés minent les systèmes éducatifs africains. Considérée depuis la colonisation comme la source d'émancipation et le moyen principal d'ascension sociale, l'école est aujourd'hui devenue, de l'avis de la plupart des jeunes et de leurs parents, une voie de garage. Les élèves et étudiants qui, au prix d'immenses sacrifices, arrivent à obtenir leurs diplômes, sont hantés par la perspective d'un chômage qui prend de plus en plus d'ampleur. Et ces jeunes de se demander « en quoi ce qu'ils apprennent à l'école leur est utile pour ce qu'ils perçoivent de la vie » (Ratzui, 2003 : 140).

De l'école d'excellence, on est passé progressivement à ce qu'une frange des Africains qualifie « d'école poubelle », (beaucoup d'établissements scolaires au Sénégal ont effectivement cette réputation) avec la massification des effectifs³, la dégradation des infrastructures scolaires, les nombreux échecs appelés « déperditions scolaires », la démotivation des enseignants qui se considèrent comme des prolétaires sous payés ; ce qui les amène à imaginer et à mettre en œuvre toutes sortes de stratégies de survie pour assurer des fins de mois difficiles. Ils monnaient ainsi leurs talents dans des écoles privées qui prolifèrent partout dans des conditions souvent douteuses, ou se lancent dans le marché des cours particuliers dits cours de renforcement à leurs propres élèves hantés par la peur de l'échec aux examens.⁴ Ce phénomène, considéré comme une nécessité devenue vitale, est connu dans nombre de pays africains. Au Sénégal, c'est le fameux *xar-mat* (couper du bois), expression qui renvoie à l'image de l'enseignant comparé au teigneux et besogneux bûcheron armé de sa hache et suant à couper péniblement du bois. Le *xar mat* est pratiqué par presque tous les enseignants, au détriment souvent, il faut le reconnaître, de la qualité de l'enseignement dans

² L'expression est le titre de l'un des plus célèbres ouvrages de Frantz Fanon. Il décrit dans cet ouvrage (1961) la situation économique, politique et culturelle d'une Afrique à la dérive, confrontée aux pires difficultés. On y trouve aussi des propositions de solutions indispensables, selon l'auteur, au décollage de l'Afrique.

³ Au Sénégal, dans la plupart des établissements, du primaire comme du moyen et secondaire, les effectifs dépassent les normes académiques. Rares sont les classes d'examen des lycées et collèges dont les effectifs sont inférieurs à 45 élèves. Certains dépassent 60 élèves et peuvent atteindre 70.

⁴ Cette attitude contraste avec celle de la première génération d'enseignants post-coloniale dont la plupart avaient choisi le métier par vocation et par engagement patriotique. Des enseignants nous ont affirmé qu'ils ont volontairement interrompu leurs études pour devenir instituteurs ou professeurs, parce qu'il fallait « décoloniser » l'école en remplaçant les assistants techniques et ainsi contribuer à la libération des peuples d'Afrique. L'enseignant se voulait le miroir de la société, un modèle sur tous les plans.

le public comme dans le privé. Bien plus encore, il crée, entre les professeurs et leurs élèves, des relations mercantiles fondées, en dehors des cours officiels, sur des prestations rémunérées ; ce qui contribue à effriter le respect et l'autorité que doit inspirer l'enseignant, perçu comme un « affairiste » mu surtout par l'appât du gain.

La démission de beaucoup de parents d'élèves frappés aussi de plein fouet par la crise économique, la déstructuration et l'éclatement des cellules familiales, source de déstabilisation psychologique de l'élève, sont un autre facteur explicatif de la dégradation de l'espace scolaire, surtout public, où règnent toutes les formes d'incivisme (Seck, 2002 : 12). Corruption, jeux de hasard, drogues de toutes sortes, attentat à la pudeur, harcèlement sexuel, violence physique et morale, y ont fait leur intrusion, avec leur prolongement dans l'espace universitaire, provoquant un climat malsain et une anarchie (Hanne et Sarr, 6-7 : 2004). Se pose alors le problème important de la responsabilité dans le pilotage et la gestion de nos systèmes éducatifs.

Faut-il pour autant désespérer et considérer que de toute façon, il n'y a plus rien à faire, et qu'effacer le continent de la carte du monde serait un moindre mal ? Cette vision extrémiste est défendue par les afro pessimistes. Mais des Africains continuent de croire et même d'être convaincus que la mauvaise période que traversent les peuples africains n'est que conjoncturelle, et qu'il y a un destin pour l'Afrique, comme tous les peuples qui ont réussi, au prix d'immenses sacrifices, de privations et d'imagination, à mettre leurs pays sur les rails du développement et de la prospérité. Des intellectuels et des dirigeants semblent comprendre qu'il n'y a pas une fatalité du sous-développement, que le salut des peuples passe d'abord par la prise en main du destin de l'Afrique par les Africains eux mêmes. Cheikh Anta Diop, Kwamé Nkrumah, Patrice Lumumba, ont été des adversaires farouches de la dépendance et de la balkanisation de l'Afrique. S'appuyant sur l'enseignement de ces illustres penseurs, les nouveaux dirigeants africains semblent s'inscrire dans une dynamique de concrétisation de cet idéal. La substitution de l'Union Africaine à l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), l'érection de grands ensembles régionaux et sous régionaux comme la Communauté Economique et Douanière des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Organisation de la Mise en Valeur du fleuve Sénégal (OMVS), la *Southern African Development Community* (SADC), la *New Partnership for Africa's Development* (NEPAD) s'inscrivent dans cette logique intégrationniste

Au niveau éducatif, les Etats africains ont très tôt, après les indépendances, élaboré, à côté des disciplines classiques enseignées, des programmes d'éducation et d'instruction civique dont l'objectif était la formation de citoyens respectueux de leurs patries et de leurs lois, épris de paix et de justice, capables de répondre aux besoins de leurs nations ; ce qui était en principe une très bonne chose, lorsqu'on sait dans quelles conditions les peuples africains ont accédé à l'indépendance, c'est-à-dire la nécessité de construire des nations et des Etats qui répondent aux aspirations des populations longtemps humiliées par la colonisation. Mais, même louables, ces programmes n'ont pas encore réussi à créer les conditions d'une prise de conscience véritable pour libérer les peuples africains de l'obscurantisme. Pour qu'ils soient efficaces, il faut une autre conception de l'éducation à la citoyenneté plus tournée vers la prise de conscience de la construction d'une Afrique moderne et développée. Cela passe par la transcendance des frontières sociologiquement artificielles, mais juridiquement imposées, par une cohabitation pacifique des peuples, grâce au respect de la différence. Cela signifie aussi une autre approche de l'éducation à la citoyenneté, à l'école ouverte aux principes universels des droits de l'Homme mais surtout enracinée dans les valeurs positives africaines.

II Pour une éducation à la citoyenneté apte à relever les défis de la mondialisation.

L'école n'est certes pas le seul espace d'éducation à la citoyenneté. Celle-ci n'est certes pas une discipline d'enseignement en soit, surtout dans le moyen et secondaire, parce qu'il n'existe pas de professeurs d'éducation ou d'instruction civique spécialement formés pour cet enseignement.⁵ Mais quel meilleur cadre que l'espace scolaire pour l'apprentissage et l'acquisition des valeurs, des compétences sociales et des pratiques à mettre en œuvre pour faire accéder les jeunes à une citoyenneté consciente, critique et active ? L'école est un espace de rencontre d'éléments issus de milieux sociaux, économiques et culturels différents ; c'est aussi un espace de convergence des diversités où l'élève apprend à saisir le sens de la relativité, à se départir de toutes les formes de dogmatisme grâce au développement de son esprit critique.

L'école doit être à la fois un espace d'éducation, d'instruction et de formation : un espace d'éducation parce qu'elle est une institution qui, par le biais d'un règlement intérieur, soumet l'élève à une discipline par le respect des normes et valeurs que l'Etat a pour mission d'inculquer à tous les citoyens. Ces valeurs qui se veulent universelles, transcendent, tout en les respectant, les identités. L'école est aussi un espace d'instruction parce qu'elle doit permettre l'élévation, le perfectionnement et le raffinement du niveau culturel de l'individu, qualités sans lesquels, ce dernier, pour reprendre Kant, est « un être brut, un inculte ». L'école est encore un espace de formation parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir le savoir-faire nécessaire pour s'insérer dans la vie active. L'ensemble des disciplines enseignées concourt à l'acquisition de ce savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.⁶ Elles participent également à l'éducation à la citoyenneté dont le volet le plus important à l'école est l'éducation civique, c'est-à-dire, l'initiation aux formes de la vie politique, aux institutions, à leur fonctionnement, à la tolérance, à la paix, au culte du travail, moyen essentiel pour échapper à la déchéance économique et sociale.

L'école doit être un espace d'ouverture. Cette ouverture s'impose aux Africains confrontés de plus en plus aux défis de la mondialisation symbolisée par le renforcement systématique des moyens de communication, (transports, médias, technologies de l'information et de la communication). Aussi, la Terre est-elle devenue un « village », et on parle de plus en plus de « citoyens du monde » parce que les peuples sont tous impliqués dans un « système monde » où la communication a brisé les barrières et les frontières économiques, étatiques et culturelles. L'école doit jouer un rôle fondamental dans l'éducation à cette nouvelle forme de citoyenneté, en préparant les jeunes Africains à comprendre les mécanismes de la démocratie perçue de plus en plus comme un modèle universel, sans aucune autre alternative depuis la chute du communisme, à cerner ses forces et ses faiblesses, à s'appropriier les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Si l'éducation à la citoyenneté impose cet esprit d'ouverture pour se connecter au train de la mondialisation, elle ne doit pas cependant signifier la phagocytose des identités locales par la culture occidentale qui, sous le manteau de ce concept de mondialisation, propose aux autres peuples un modèle global de modernité dans lequel se camoufle une volonté d'imposer la

⁵ Cette tâche est confiée aux professeurs d'histoire et de géographie, qui l'exercent d'ailleurs dans des conditions très difficiles et instables. Souvent, l'heure d'éducation civique n'est pas intégrée dans les emplois de temps, sous prétexte de la surcharge horaire des professeurs ou du manque de salles.

⁶ Les programmes des différentes disciplines, particulièrement ceux d'histoire et de géographie, insistent sur ces objectifs à atteindre dans la formation des apprenants.

pensée unique, une monoculture qui fonctionne à la manière d'un rouleau compresseur, diluant toutes les spécificités dans une fusion obscure. La mondialisation ne doit pas déboucher sur l'acculturation, par ses effets niveleurs d'un monde anonyme, sans âme. Cela signifie que l'éducation à la citoyenneté doit reposer sur ce concept cher à Senghor : « enracinement - ouverture ». Le développement de l'Afrique passera, à notre avis, par cette exigence à laquelle l'école ne semble pas avoir véritablement préparé les élèves.

III Pour une éducation à la citoyenneté plus conforme aux réalités africaines.

Tout système éducatif dépend du projet de société qu'un Etat a l'ambition de construire. La France par exemple, l'avait compris, elle qui, dans son projet de société coloniale, avait créé des internats (Ecole des Fils de Chefs à Saint Louis, Ecole Normale William Ponty à Sébikhotane par exemple) dans la plupart des écoles secondaires qui furent de véritables creusets d'intégration des futurs agents appelés à servir partout dans ses ensembles coloniaux, en Afrique Occidentale Française (A.O.F) comme en Afrique Equatoriale Française (A.E.F). Pourtant elle a été très active dans le combat pour leur démantèlement, au moment des indépendances des peuples africains, avec la « Loi-Cadre ». C'est qu'elle avait compris le danger que constitueraient ces fédérations pour la préservation de ses intérêts en Afrique.

Les internats ont joué un rôle important dans l'amorce du processus d'intégration nationale, régionale ou sous régionale, en créant en amont, c'est-à-dire à l'école, des relations de fraternité qui ont fait naître des amitiés solides entre élèves issus de milieux socioculturels différents.⁷ Au Sénégal, avec leur suppression dans la presque totalité des écoles de l'enseignement moyen et secondaire, (seules l'Ecole Prytanée militaire de Saint Louis et l'école Mariama Bâ de Gorée ont échappé à la suppression) les relations entre élèves sont devenues plus distantes, plus anonymes, plus superficielles, faisant de l'école un lieu de passage furtif d'élèves plus enclins à assister à des manifestations organisées par des vedettes de la musique auxquelles ils s'identifient plus comme modèles qu'à leurs professeurs. Les rares fois où ils daignent s'intéresser à la vie scolaire, c'est pour des raisons « alimentaires », soit en se disputant la direction des foyers socioculturels, véritables trésors pour élèves peu brillants mais véreux, soit pour organiser des grèves de chantage afin d'obtenir des privilèges de toutes sortes que se pressent de leur accorder les autorités scolaires ou ministérielles.

On pourrait se demander si cette situation n'est pas le prolongement de la nature des rapports qui régissent la vie à tous les niveaux de l'espace social où règnent toutes les formes d'identité: individualisme, clanisme, tribalisme, ethnicisme, régionalisme, autant de réflexes identitaires porteurs de violences parfois meurtrières, comme si les sociétés africaines avaient perdu leurs repères, emportées par la tourmente des guerres virant parfois au génocide. Ces violences ont certes des causes internes liées à la précarité des conditions de vie d'individus qui profitent des mouvements de foules (qui leur servent d'exutoire) pour extérioriser et compenser des frustrations politiques, économiques, sociales et culturelles accumulées. Mais on ne saurait nier les causes externes, notamment l'impact des médias étrangers, prompts à diffuser et à amplifier les images des scènes de violences enregistrées partout dans le monde.

⁷ Nous avons fait des enquêtes pour saisir l'impact des internats sur la qualité des études, sur les performances scolaires de 1960 à 1981, date de leur suppression. Elles concernent deux établissements : le Lycée Malick SY de Thiès et le Lycée Blaise Diagne de Dakar. Les résultats de ces enquêtes, qui feront l'objet d'une prochaine étude consacrée aux internats, montrent que ceux-ci étaient de véritables modèles d'intégration, des espaces où l'excellence était érigée en culte grâce à l'esprit de soutien et d'entraide des internes. Sans les internats, beaucoup d'éminents cadres sénégalais seraient aujourd'hui dans leurs villages d'origine entraînés de cultiver la terre, ou entraînés de végéter dans les rues de leurs villes.

L'éducation à la citoyenneté, dans son approche formelle, a-t-elle sérieusement pris en compte la dimension de nos réalités culturelles et morales dans la formation du citoyen ? On pourrait répondre par l'affirmative si l'on s'en tient aux termes de la loi d'orientation de l'éducation de 1991 du Sénégal dont voici un extrait:

La loi d'orientation nationale dispose en son article premier alinéa deux : l'Education nationale au sens de la présente loi, tend à promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît : elle est éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme ; développant le sens moral et civique de ceux qu'elle forme, elle vise à en faire des hommes et des femmes dévoués au bien commun, respectueux des lois et règles de la vie sociale, et oeuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel.

Cette disposition généreuse est-elle prise de manière efficace par les programmes d'éducation civique actuellement enseignés et par la pratique de la citoyenneté à l'école ? On peut en douter, en examinant le contenu des programmes d'enseignement de cette matière. Ceux du Sénégal, par exemple, au niveau du moyen et du secondaire confondus, se sont focalisés sur les aspects juridiques et politiques inspirés de la pratique moderne de la démocratie, en d'autres termes, sur les aspects essentiellement civiques de la question.

On enseigne surtout aux élèves le respect des institutions de la République, de l'espace public, l'attachement aux symboles de la nation, les organismes d'intégration africaine etc. On pourrait même se demander à quoi ont servi ces programmes, pour l'essentiel artificiels, confectionnés beaucoup plus pour meubler des emplois de temps que dans le souci véritable d'un enseignement civique de qualité, et qui transmettent aux élèves des types d'informations souvent décalés des réalités culturelles africaines.⁸ Peu de place a été accordée à nos réalités propres, qui doivent pourtant constituer la base de l'enseignement de la citoyenneté. L'anecdote suivante, tirée de notre expérience dans les classes, en est une illustration. Elle s'est passée dans une classe de première lorsque nous étions professeur au lycée Blaise Diagne de Dakar.

A une élève qui se réclamait de l'ethnie Lebu, nous avons posé au cours de la leçon de géographie intitulée « groupes humains, langues, religions » la question suivante : à quel matriclan appartiens-tu ? Es-tu *hagaan*, *yuud*, *honkboop*, *deyaan*, *dombuur* ? Cette question n'eût d'autre effet que de soulever l'hilarité générale de la classe, comme si les mots que nous avons prononcés étaient des insultes. Visiblement vexée, la fille se mit à pleurer pensant que nous avions délibérément voulu l'humilier au milieu de ses camarades. Imperturbable, nous lui imposons de se renseigner auprès de ses parents pour nous donner la signification de ces termes, sinon elle récolterait un zéro pour chaque terme faussé. Deux semaines après, toute souriante, elle nous apprit qu'elle était du matriclan *honkboop*, faisant ensuite une longue et

⁸ Voir les conclusions du séminaire de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'histoire et de géographie tenu du 15 au 17 janvier 2003 à l'Ecole Normale Supérieure de Dakar. L'atelier disciplinaire d'éducation civique a particulièrement insisté sur la nécessité de la réhabilitation de l'heure de l'éducation civique, sur la rénovation du programme, sur la nécessité de l'évaluation de l'éducation civique au baccalauréat. Nous renvoyons aussi le lecteur au discours d'usage prononcé en 1998 par Alioune Ndiaye, alors professeur d'histoire et de géographie au lycée mixte Maurice Delafosse, et actuellement inspecteur de vie scolaire (IVS), à l'occasion de la cérémonie de distribution des prix au Concours général : *L'éducation à la citoyenneté et pédagogie des droits de l'Homme : enjeux et stratégies pour le Sénégal*. Il y fait une analyse critique des programmes d'éducation civique au niveau de tous les ordres d'enseignement, de l'élémentaire au supérieur.

captivante dissertation sur l'origine des Lebu, la signification des matriclans Lebu, la place de chacun d'eux dans la société, la parenté entre Lebu, Seereer, Wolof, Al Pulaaren, un élément essentiel de l'unité nationale.

Nous avons relaté cette anecdote parce qu'elle prouve que le fait ethnique, comme l'affirme Doudou Sine, n'est pas un mal en soi (Sine 1998 : 5), qu'il n'y a pas une logique de conflictualité naturelle entre les ethnies africaines, que ce qu'on appelle morcellement ethnique n'est pas aussi un handicap insurmontable pour la construction d'Etats et de nations modernes et démocratiques. On pourrait même affirmer que le fait ethnique est signe de vitalité des sociétés africaines, comme le démontre parfaitement la parenté à plaisanterie entre ethnies. En effet, entre un Seereer, un Joola, un Al Pulaar, un Lebu, un Soninke, un Soose, restés ancrés dans leurs cultures, il ne devrait pas y avoir de conflits ouverts aboutissant aux crimes de sang. Ces conflits sont bannis par les mythes d'origines qui n'autorisent que certains propos taquins appelés *kal* en Wolof, *masiir* en Seereer, *dendiraagal* chez les Fulbe, *sanankuya* chez les Manding, qu'on se doit d'accepter avec la plus grande bonne humeur. C'est le cas entre Seereer et Joola qui se réclament de *Hagen* et *Jambooñ*, deux cousines considérées comme les ancêtres mythiques des deux ethnies. Ce qui explique la sacralisation de leurs liens, aussi puissants, sinon plus puissants que ceux du sang. C'est aussi le cas entre Seereer et Al Pulaaren qui ont longtemps cohabité dans la vallée du fleuve Sénégal, avant que les premiers ne quittent cet espace, « divorcés » comme des épouses, disent les seconds, pour s'installer dans le Centre Ouest, leur actuelle zone d'habitation. Les deux groupes se traitent d'ailleurs mutuellement « d'esclaves ou de poltrons », agrémentant ce rituel à la limite obligatoire, de quolibets salaces qu'eux-mêmes supporteraient difficilement en dehors de ce cadre fraternel.

Chez les Wolof du Sénégal et de la Gambie, le *kal* s'explique, selon Mamadou Niang, par la possession commune des mêmes interdits totémiques ou *mbañ*. Ainsi, les Niang, les Diagne, les Mbengue, les Fall, les Gaye, sont *gammu*, c'est-à-dire *kal*, parce qu'ils possèdent le même interdit totémique, (le serpent ou le poulain) dont l'observance a pour but d'éviter un malheur qui pourrait arriver à l'un des clans (Niang, 1972 : 812). Il convient de souligner que la plupart des patronymes ouest africains en général, sénégalais en particulier, sont soumis à cette parenté à plaisanterie : comme c'est le cas entre les Ciss / Cissé et les Touré, les Diaby, les Samb, les Mbaye, les Kamara, les Lô. Chacun de ces patronymes trouvera obligatoirement gîte, couvert et sécurité chez l'autre, quels que soient le milieu et le pays. Que dire encore des rapports entre individus de mêmes classes d'âge, entre grands-pères ou grands-mères et leurs petits-enfants, entre membres de patronymes apparentés dépassant le cadre familial, clanique, tribal et ethnique, et qui constituent un puissant facteur d'ouverture et d'intégration. Par exemple, les Keïta ou Diarra du Mali, les Diatta de la Casamance s'intègrent harmonieusement au nord du Sénégal et deviennent NDiaye, Traoré devient Diop, Coulibaly devient Fall, Diallo correspond à Sangare. Tout comme le Maure originaire de la Mauritanie est accueilli dans la société wolof sous les patronymes Fall, Diagne, ou Dieng. La parenté à plaisanterie crée encore une forme d'alliance entre des partenaires que les Wolof nomment affectueusement *saŋg* et *jaam*, c'est-à-dire entre cousins croisés qui se considèrent, les premiers les « maîtres », et les seconds leurs « esclaves ». Au Jolof ((Sénégal), la parenté à plaisanterie est aussi très prisée entre Pël et forgerons (*tëgg*). Elle l'est encore entre Pël et Bobo du Burkina Faso.

Tous ces groupes n'éprouvent aucune gêne à se traiter de tous les noms d'oiseaux, dans une atmosphère relaxe et de bonne humeur, ce qui étonnerait tout individu non initié à la culture

africaine profonde. L'une des caractéristiques majeures de la parenté à plaisanterie est ainsi ce qu'on peut appeler les injures ritualisées qu'Ibrahima Sow considère comme

la contrepartie d'un déséquilibre, d'une rupture qu'il s'agit de rétablir. C'est comme si on voulait combler un vide entre partenaires et ainsi pallier un manque essentiel. C'est pourquoi, au lieu de séparer les partenaires, elle les rapproche davantage encore dans une communauté d'échanges et de communion (Sow, 1987 : 351).

Ces échanges donnent libre cours à toutes sortes de moqueries, d'anecdotes et de dérisions, lorsque les intéressés se retrouvent ensemble. Ils culminent lors des fêtes et cérémonies familiales ou communautaires et se terminent toujours par la distribution de cadeaux. Par exemple, les Joola se font toujours l'obligation, à l'occasion des fêtes qu'ils organisent, de réserver au Seereer sa part de viande (le gigot) dès qu'ils immolent l'animal destiné au festin.

.L'étude des toponymes aide aussi à illustrer cette fraternité interethnique. Souleymane Baldé affirme à ce propos que ce qui est devenu aujourd'hui la ville de Kolda fut au départ créé par un Pël éleveur. Peu après son installation, arriva un Joola de patronyme Koly à la recherche d'une rizière et de palmiers pour cultiver le riz et récolter le vin de palme. Il lui offrit alors le gîte, le couvert et combla ses vœux en lui prêtant un domaine où Pël et Joola se retrouvaient régulièrement pour boire le vin de palme. Ainsi naquit le toponyme Kolda qui signifie *Koly Daa* (la porte de Koly ou encore chez Koly) (Baldé, 1994 : 123). L'étude des sociétés africaines ainsi abordée, les concepts d'ethnie, de clan, de tribu, et même de caste, cessent d'être sources de conflits.

Ces exemples qu'on pourrait multiplier montrent que la culture doit occuper une place centrale dans la définition et l'élaboration de tout projet de société, et partant, de tout projet éducatif. Cela n'avait d'ailleurs pas échappé aux colonisateurs dans la mise en œuvre du projet de société coloniale, en mobilisant anthropologues, ethnologues, sociologues, historiens, géographes, juristes, auxquels il fut demandé de produire des études monographiques sur les sociétés africaines sur lesquelles devait s'exercer le système d'exploitation coloniale. Ces études ont fourni la « matière scientifique » aux systèmes éducatifs coloniaux basés sur le principe de l'aliénation et de l'assimilation culturelles. Elles ont forgé des concepts visiblement chargés de mépris pour dévaloriser les cultures africaines; de sorte que nos élites intellectuelles et politiques avaient tourné le dos, pour bon nombre d'entre-elles, à leurs frères de la « brousse » sous prétexte qu'elles ne pouvaient rien apprendre d'eux qui puisse les élever, les éclairer et les raffiner. Selon Blyden, la plupart de ces élites s'étaient plutôt identifiées au modèle culturel occidental, et lorsque qu'elles se sont intéressées aux masses laborieuses et analphabètes, c'était pour exploiter leur naïveté à des fins politiciennes, pour mieux conforter leur position de couche privilégiée, souvent en intelligence avec le colonisateur (Blyden, 1967 : 220).

Cette situation n'a pas fondamentalement changé avec l'Etat post-colonial. Et comme l'affirme Marcien Towa (1971 : 50-51), le fossé s'est davantage élargi entre les élites intellectuelles et politiques néo bourgeoises et les masses, les premières vivant dans l'opulence, les secondes dans un malaise économique et social de plus en plus profond et dans une marginalisation culturelle. Blyden a bien perçu cette césure lorsqu'il affirme à propos de ces élites :

Nous avons une histoire écrite pour nous et nous nous sommes efforcés d'agir dans le sens de cette histoire, alors que l'ordre véritable consiste à faire d'abord l'histoire,

ensuite à l'écrire. L'opinion la plus répandue parmi les Africains éduqués est que le plus important dans la connaissance, consiste à connaître ce que d'autres hommes – des étrangers – ont dit sur les choses et même en Afrique et sur les Noirs eux-mêmes (Blyden 1967 : 220).

Cette affirmation de Blyden peut être analysée comme un rappel aux élites politiques et intellectuelles, pour une prise de conscience, dans le sens d'une réconciliation avec leur histoire et leur culture dont beaucoup d'aspects renferment des valeurs d'une richesse souvent insoupçonnée.

L'exemple de la parenté à plaisanterie est une illustration de cette richesse culturelle qui peut être considérée comme une vraie chance pour l'Afrique. Mais au-delà des mythes qui ont été un facteur de sa sacralisation, le système est historiquement fondé sur des raisons objectives. En effet, véritable amortisseur des conflits potentiels en les transférant à un niveau symbolique, il a permis une pacification des rapports jadis difficiles entre les ethnies, les clans, les tribus et les familles, après les guerres désastreuses de la traite négrière qui ont ensanglanté l'Afrique. En Sénégal, par exemple, devant les bouleversements provoqués par le trafic, il fallait trouver un moyen d'atténuer la souffrance des populations traumatisées par plusieurs siècles de violence. Le retour à la paix relative s'est traduit par l'extension de « la parenté plaisante »⁹ afin de permettre aux anciens ennemis de vivre dans la convivialité. C'est dans ce cadre qu'il faut comprendre les injures ritualisées proférées par certaines victimes du trafic d'esclaves contre les groupes fortement impliqués dans le système, comme c'est le cas entre les Wolof et les Maures (Seck, 1999 : 236-243).

La parenté à plaisanterie jouait aussi le rôle de police des mœurs, condamnant l'avidité, l'égoïsme, la gourmandise et la désinvolture. Ces comportements conduisent souvent à ce que les Sénégalais appellent le *caalit* dont la manifestation concrète est le manque de retenue, de modération, de considération et de concentration, vertus auxquelles les sociétés africaines accordaient une place centrale dans la vie sociale.

Les programmes d'éducation civique ne devraient plus occulter ces réalités profondes des cultures africaines qu'il convient d'enseigner et de vulgariser avec la scientificité requise, pour la formation d'un citoyen enraciné dans ses valeurs, mais ouvert au reste du monde, dans la perspective de l'intégration des peuples et des nations.

Conclusion

La question du développement des sociétés africaines a, depuis les indépendances, passionné les chercheurs qui y ont consacré de nombreux travaux, insistant sur les causes de la crise des Etats africains post coloniaux. Ces études ont cependant privilégié les aspects économiques et politiques, négligeant, dans une certaine mesure, l'impact des systèmes éducatifs hérités de la colonisation sur les blocages auxquels l'Afrique est confrontée pour amorcer son décollage. Même réformés, ils n'ont pas réussi à former des citoyens capables de relever les défis politiques, économiques et culturels du sous-développement. L'exercice correcte de la citoyenneté s'est heurté à l'absence d'Etats véritablement démocratiques, à la dégradation des conditions matérielles des populations, aux conflits internes et inter étatiques, à la

⁹ L'expression est de Raphaël Ndiaye (1994)

marginalisation des couches défavorisées, à la dégradation des systèmes éducatifs, etc. L'introduction de l'éducation civique, (une des bases les plus importantes de l'exercice de la citoyenneté) dans les systèmes éducatifs formels, c'est-à-dire, l'école, s'inscrit dans le souci de la formation d'un citoyen en principe conscient des enjeux du développement de l'Afrique. Mais elle s'est heurtée à plusieurs handicaps dont le plus important est la mise en application d'un projet éducatif prenant appui sur des réalités culturelles des sociétés africaines. L'éducation civique et de manière plus générale, l'éducation à la citoyenneté, s'est davantage appuyée sur une conception plus ancrée dans des systèmes importés qu'adaptés aux préoccupations des sociétés africaines. C'est pourquoi, la plupart des programmes ont donné peu de satisfaction. Les nombreux conflits ethniques, qui aboutissent souvent à des génocides et autres massacres, amènent à se poser des questions sur la signification, le sens du concept de la citoyenneté et du rôle de l'école dans la formation du citoyen dans les Etats africains. Il urge par conséquent de redéfinir le modèle de citoyen dont l'Afrique a besoin en réformant les programmes d'éducation civique et en les centrant davantage sur les réalités socioculturelles africaines.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES.

- **Baldé S.**, 1994, "Les Peuls en Casamance" in *Comprendre la Casamance : Chronique d'une intégration contrastée*. Sous la direction de F.G.B. Wiesser, Karthala.
- **Blyden E.**, 1967, *Christianity, Islam and Negro Race*: Edinburgh University Press.
- **Bayart J. F.**, 1989, *L'Etat en Afrique : la politique du ventre* : Paris, Fayard.
- « **Conclusions de l'atelier disciplinaire d'éducation civique** », du séminaire de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie : 15-17 Janv. 2003 à l'ENS.
- « **Convention de l'OUA régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique** » : document publiée par le *Service de l'information du Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés* : Addis-Abeba, sept. 1969
- « **En route pour le Brésil : le sommet de Rio sur la Terre** » : document publié par l'Association canadienne pour les Nations Unies : 1992.
- **Fanon F.**, 1961, *Les damnés de la terre* : Paris, Maspéro.
- **Hanne A. et Sarr M.M.**, 2004, « Lorsque le creuset du savoir bascule » : in *le Populaire* n° 1357, du 25.5.2004
- **Kant E.**, 1981, *Traité de pédagogie* : traduit par J. Barni et J. P. About : éd. Hachette,.
- **Mané I.**, 1997, « Ethnicité : De l'Etat-nation à l'Etat-tribu : vers une citoyenneté transfrontalière » : in *Démocraties africaines*, n° 12, oct. nov. déc.
- **Mbembé A.**, 1999, « Mouvements de populations, éclatement des Etats recompositions géopolitiques; les frontières mouvantes du continent africain » : in *Le Monde diplomatique*, nov.
- **Ndiaye R.**, 1994, « Les convergences culturelles au sein de la Nation sénégalaise » : *Actes du Colloque de Kaolack*, 8-13 juin 1994, Dakar, NEA.
- **Niang M.**, 1972, « La notion de parenté chez les Wolof du Sénégal. » *B.I.F.A.N*, Série B, n° 4, p.p.802-825.
- **Ratzui I.**, 2003, « Améliorer l'efficacité des enseignements des sciences du second degré par une recherche conçue dans l'Enseignement Supérieur : cas des maîtres de stage et des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar » : in *Liens : Revue internationale francophone*, (Nouvelle série), n° 5, éditée par le Centre de Recherche de l'Ecole normale supérieure.

- **Seck A.**, 2002, *Problématique de la responsabilité parentale dans le phénomène des enfants de la rue : l'exemple des mineurs des centres polyvalents de Dakar et de Thiaroye*. Dakar, Mémoire de fin d'Etudes du premier cycle pour l'obtention du diplôme de travailleur social spécialisé, ENTSS.
- **Seck I.**, *Culture africaine et esclavage dans la basse vallée du Mississipi, d'Iberville à Jim Crow* : Dakar, U.C.A.D, F.L.S.H, Départ. Histoire, 1999.
- **Sine B.**, 1997, « Pour un traitement démocratique de l'ethnie » : in *Démocraties Africaines* n° 12. oct. nov.
- **Sow I.**, 1987, « Réflexions sur les injures publiques et les paroles obscènes au Sénégal » : in *B.I.F.A.N*, série B, t. 46, n° 3-4, pp343-378.
- **Towa M.**, 1971, *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle* : Yaoundé, édit. Clé.
- **Tshiyembé M.**, 2000, « L'Afrique face au défi de l'Etat multinational » in *Le Monde diplomatique*.

La problématique du schéma muet dans l'enseignement de la biologie

Mame Seyni THIAW
Assistant à la FASTEUF/UCAD

Résumé

Cet article cherche à savoir si le schéma muet utilisé par de nombreux professeurs de biologie est plus efficace que le schéma annoté comme support pour aider les élèves à mémoriser les noms des différents éléments qui figurent sur le schéma. Deux classes de troisième année de collège ont suivi une leçon sur l'appareil génital de l'homme. Elles sont équivalentes par rapport aux connaissances relatives à l'anatomie de cet appareil. Dans l'une des classes le professeur a commencé la leçon en demandant aux élèves de deviner les noms des différentes parties de l'appareil représenté par un schéma muet. Dans l'autre classe il a expliqué le fonctionnement de l'appareil à partir d'un schéma annoté. Les acquis ont été évalués à l'aide d'un schéma muet identique à celui qui a été utilisé comme support pendant l'apprentissage. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des notes des deux classes, et que l'usage du schéma muet est une perte de temps dans l'apprentissage de l'anatomie.

Mots clés : schéma muet, schéma annoté, mémorisation, apprentissage, évaluation.

Summary

This article tries to know whether blank schema used by many biology teachers is more efficient than annotated schema as a support to help pupils to memorize the names of the different elements represented in the schema. Two third year classes in college have attended a lesson about man genital system. They are equivalent about the knowledge related to the anatomy of that system. In one of the two classes the teacher started the lesson by asking pupils to guess the names of the parts of the system represented with a blank schema. In the other class he used an annotated schema to explain the working of the genital system. The acquisitions were evaluated with a blank schema similar to the one that was used during the learning period. The results show that there is not a significant difference between the mean mark of the two classes, and that the use of the blank schema is a waste of time in learning anatomy.

Key words : blank scheme, annotated schema, memorization, learning, evaluation.

INTRODUCTION

Dans les manuels de biologie, les connaissances destinées aux élèves sont souvent illustrées par des schémas accompagnés d'annotations ou d'une légende permettant la connaissance des noms des éléments qu'ils contiennent. Cependant sur un échantillon de 60 professeurs de biologie, nous avons constaté que 50 d'entre eux utilisent des schémas muets c'est-à-dire des schémas sans annotations ni légende. Le schéma muet est généralement reproduit à partir d'un schéma annoté du manuel scolaire et présenté avec des numéros à la place des noms des éléments représentés. Son usage par les professeurs est destiné à faire mémoriser les noms de ses différentes parties par les élèves. De nombreux travaux ont porté sur les schémas (Baillé & Vallérie, 1993; Léonard & Magnan, 1993; Dreyfus & Mamouz, 1993; Vézin J. F., 1974), mais les schémas en question sont annotés ou légendés, et sont destinés à faire comprendre des données qui pouvaient être représentées sous une autre forme d'expression. Les études effectuées dans le domaine de la mémorisation Tardif (1997) rapporte de nombreuses études sur la mémoire et la représentation des connaissances mais celles-ci sont surtout relatives à des textes. Nous ne connaissons pas de recherches relatives à l'usage du schéma muet dans l'enseignement de connaissances anatomiques. La propension des professeurs de biologie à recourir au schéma muet est telle que le sujet mérite d'être abordé. Dans le cours de biologie le schéma muet est exploité avec deux démarches différentes.

- Démarche 1

Les professeurs (30% de ceux qui utilisent le schéma muet) dictent aux élèves les noms correspondant aux numéros : « en face du numéro 1, mettez; en face du numéro 2, mettez »... ainsi de suite jusqu'au dernier numéro.

- Démarche 2

Les professeurs (70% de ceux qui utilisent le schéma muet) demandent aux élèves de remplacer les numéros par des noms : « Que représente le numéro 1 ? - Que représente le numéro 2 ? » ... ainsi de suite jusqu'au dernier numéro.

Avec la démarche 1, l'activité des élèves se réduit à écrire les noms dictés directement par le professeur. Avec la démarche 2, les élèves sont invités soit à un exercice faisant appel à la mémoire au cas où le nom attendu a déjà été appris, soit à un jeu de devinettes où le mot juste ne peut être trouvé que par hasard. Lorsque les élèves ne parviennent pas à trouver la devinette, c'est l'enseignant qui donne la réponse et tout se passe alors comme dans la démarche 1.

Les tenants du schéma muet déclarent que l'usage du schéma annoté est une démarche dogmatique car tout est donné à l'élève, or ils veulent pratiquer une méthode active. Les deux démarches décrites plus haut ne nous semblent pas respecter l'esprit des méthodes actives. "Les méthodes actives sont celles où le sujet à instruire apprendra expérimentalement, par découverte personnelle et, pour ainsi dire, expérientiellement, si l'on appelle ainsi, par opposition à un acquis purement intellectuel, l'incorporation du savoir à la personnalité, à ses conduites, à son histoire" (Mucchielli, 1976). Le schéma muet étant utilisé pour fixer des noms d'éléments dans la mémoire des apprenants, l'apprentissage correspondrait au niveau associatif de Jensen, à l'apprentissage de routine de Ausubel, à l'apprentissage par réception de Champagnol (in Champagnol, 1974). Il s'agit plutôt d'une pédagogie par exposition magistrale, caractérisée par le fait que l'élève reçoit passivement des notions déjà organisées. Il est vrai que quelle que soit la démarche mise en œuvre avec le schéma muet, à la fin de l'apprentissage, les élèves auront des supports identiques à ceux des élèves qui ont travaillé sur un schéma annoté à l'avance. L'utilisation du schéma muet vise en général un double objectif : les élèves doivent être capables d'annoter seuls le schéma muet étudié et d'expliquer le fonctionnement de l'objet schématisé. Pour réaliser ces deux objectifs, les professeurs développent deux séquences. La première est une étude anatomique basée sur des devinettes et devrait permettre aux élèves de connaître les noms des parties du schéma muet qui en fin de compte seront dictés par le professeur. La deuxième explique le fonctionnement. L'annotation d'un schéma muet relève de la mémoire. Il s'agit d'associer des noms à des éléments. Or pour faire comprendre le fonctionnement d'un objet quelconque, on nomme les éléments qui le composent au fur et à mesure qu'on explique leurs rôles respectifs et leurs interrelations. Dans cette perspective, nous nous demandons si l'explication du fonctionnement basée sur le schéma annoté ne pourrait pas rendre les élèves capables d'annoter ce même schéma présenté sous la forme muette. Nous posons l'hypothèse que si cela est possible, à l'évaluation de la mémorisation des annotations, les performances des élèves qui auront appris l'anatomie en annotant un schéma muet après un jeu de devinettes posées par le professeur ne seront pas significativement différentes de celles des élèves qui auront suivi l'explication du fonctionnement à partir d'un schéma annoté.

METHODE

Deux classes de quatrième (troisième année du cycle moyen) de cinquante élèves chacune et ayant le même professeur de biologie ont été choisies dans un collège d'enseignement moyen.

Conformément à leur programme de biologie, elles devaient étudier l'organisation et le fonctionnement de l'appareil génital de l'homme, avec les deux objectifs mentionnés plus haut. Par rapport à la question de recherche, nous nous intéresserons seulement au premier objectif. Le sujet n'a pas encore été étudié en classe, mais nous avons néanmoins demandé au professeur de tester leurs connaissances sur le sujet en leur présentant un schéma muet. Ce pré test a révélé qu'ils ne connaissent le nom d'aucun organe figurant sur le schéma. Ainsi toutes les annotations seront prises en compte dans l'évaluation.

Pour les besoins de la recherche, nous avons demandé au professeur d'adopter la procédure suivante pour une heure de cours :

- Classe (A) : questions devinettes suivies de la dictée des annotations à inscrire sur le schéma muet.
- Classe (B) : explication du fonctionnement de l'appareil génital de l'homme à partir du schéma annoté à l'avance.

Tous les élèves ont été informés de la date et des circonstances de l'évaluation.

Déroulement de la séquence dans la classe (A)

Le professeur distribue à chaque élève le schéma muet ci-après.

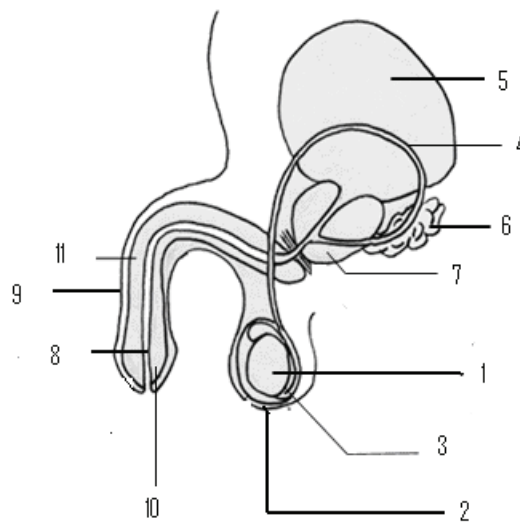


Schéma de l'appareil génital de l'homme

Voici les échanges entre le professeur (P) et les élèves (E).

- (P) : *comment s'appelle l'organe (1) ?*
- (E) : *une boule.*
- (P) : *non, c'est le testicule. Ecrivez testicule après 1. Le testicule est contenu dans une sorte de sac, c'est l'organe (2). Quel est son nom ?*
- (E) : *le sac.*
- (P) : *c'est la bourse. Ecrivez bourse pour le numéro (2).*
- (P) : *comment nomme-t-on l'organe (3) ?*
- (E) : *pas de réponse.*
- (P) : *c'est l'épididyme. Il se prolonge par un canal représenté par le numéro (4). Comment appelle t-on ce canal ?*
- (E) : *pas de réponse*
- (P) : *regardez bien le canal ; c'est lui qui conduit le sperme lors de l'éjaculation. Et alors ?*
- (E) : *pas de réponse.*
- (P) : *allez, le (4) c'est le spermiducte ou encore canal déférent.*
- (P) : *et l'organe (5) ?*
- (E) : *c'est un sac.*
- (P) : *oui c'est la poche où s'accumule l'urine. Quel est son nom ?*
- (E) : *poche urinaire.*
- (P) : *non, c'est la vessie.*
- (P) : *quel est le nom de l'organe (6) ?*
- (E) : *pas de réponse.*
- (P) : *c'est là où sont stockées les cellules sexuelles contenues dans le sperme qui sort par le canal déférent que vous avez déjà écrit. Alors ?*
- (E) : *pas de réponse.*
- (P) : *écrivez vésicule séminale. Et l'organe (7) maintenant ?*
- (E) : *pas de réponse.*
- (P) : *c'est un organe qui peut être atteint par un cancer. On parle du cancer de ?*
- (E) : *du foie – de l'estomac – de la prostate.*
- (P) : *bien, c'est la prostate. Et l'organe (8) ?*
- (E) : *c'est un tuyau.*
- (P) : *oui mais comment doit-on l'appeler si c'est lui qui conduit l'urine ?*
- (E) : *tuyau urinaire.*

- (P) : non, c'est l'urètre. Et le numéro (9) ?
- (E) : c'est le sexe.
- (P) : la femme aussi a un sexe. Et alors ?
- (E) : c'est le sexe mâle.
- (P) : noter pénis. Et le numéro (10) ?
- (E) : c'est la tête du pénis.
- (P) : on dit le gland. Et le numéro (11) pour terminer ?
- (E) : pas de réponse.
- (P) : on l'appelle corps caverneux.

L'heure prévue pour faire la leçon a été entièrement consacrée à l'annotation du schéma muet. Sans que l'étude du fonctionnement de l'appareil génital n'ait pu être abordée.

Déroulement de la séquence dans la classe (B)

Nous ne transcrivons pas les explications car dans cette recherche, nous comparons seulement l'efficacité du schéma muet et celle du schéma annoté dans une activité de mémorisation.

Le professeur distribue à chaque élève le schéma annoté ci-après.

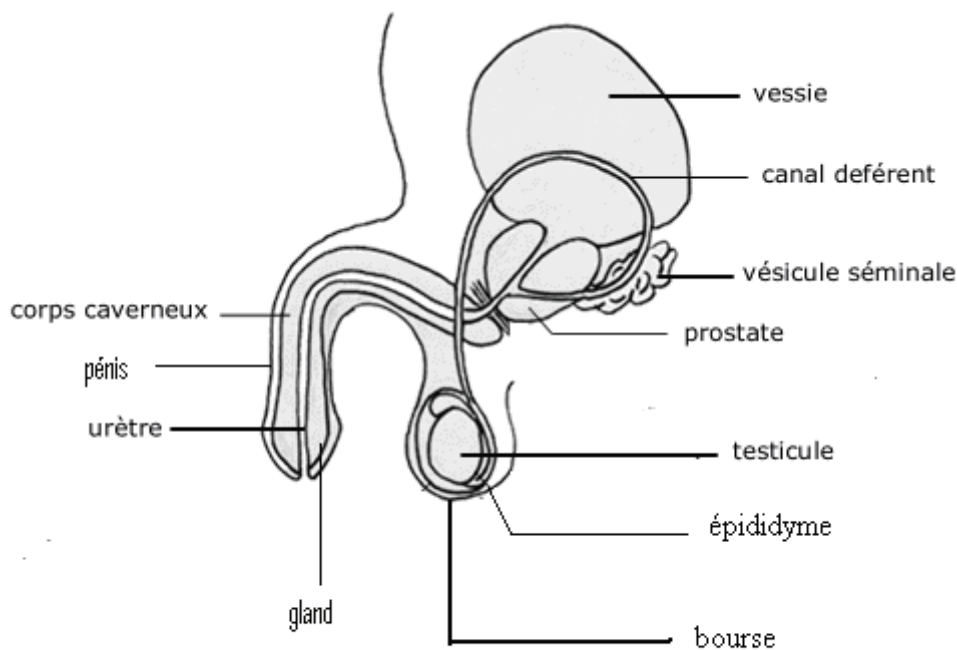


Schéma de l'appareil génital de l'homme

Ensuite il explique le fonctionnement de l'appareil génital. Chaque fois qu'il cite le nom d'un organe il renvoie les élèves au schéma annoté pour qu'ils puissent le situer. En une heure de cours, le professeur a pu expliquer le fonctionnement de l'appareil génital et dicter le résumé.

RESULTATS

Le tableau 1 montre les notes obtenues par chaque élève, le tableau 2 la fréquence des notes obtenues par les élèves à l'épreuve d'évaluation consistant à annoter le schéma muet de l'appareil génital de l'homme.

Les résultats montrent que les deux classes ont sensiblement la même moyenne et le même écart type. La dispersion des notes autour de la moyenne est pratiquement la même dans les deux classes. Un fait important à noter la perte de temps de la classe qui a travaillé sur le schéma muet. En effet pour la même durée, la classe qui a travaillé sur le schéma annoté a étudié plus de matière que celle qui a travaillé sur le schéma muet.

Elèves	Notes obtenues	
	Schéma muet	Schéma annoté
1	10	8
2	8	10
3	9	9
4	10	8
5	10	9
6	9	10
7	6	8
8	10	9
9	8	8
10	9	6
11	10	5
12	6	9
13	10	8
14	6	6
15	8	10
16	10	6
17	10	9
18	10	10
19	7	10
20	6	6
21	9	10
22	10	9
23	9	8
24	5	6
25	4	9
26	9	7
27	3	6
28	8	10
29	6	9
30	9	7
31	5	9
32	9	5
33	6	10
34	5	5
35	9	7
36	5	6
37	6	10
38	8	5
39	9	9
40	6	10
41	8	5
42	5	10
43	9	5
44	4	7
45	4	5
46	9	5
47	5	4
48	8	3
49	5	2
50	7	3
Moyenne	7,5	7,4
Ecart type	2,2	2,2

Tableau 1. Notes obtenues par chaque élève à l'annotation du schéma muet

Notes /11	Nombre d'élèves	
	Classe A (schéma muet)	Classe B (schéma annoté)
11	0	0
10	10	11
9	12	10
8	7	6
7	2	4
6	8	7
5	7	8
4	3	1
3	1	2
2	0	1
1	0	0
0	0	0

Tableau 2. Fréquence des notes obtenues par les élèves à l'annotation du schéma muet

DISCUSSION ET CONCLUSION

Le but de cet article était de comparer l'efficacité du schéma muet et du schéma annoté utilisés en situation d'apprentissage, dans la mémorisation des annotations. Les élèves qui ont été soumis à une séance de devinettes des noms des parties du schéma muet et ceux qui ont suivi l'explication du fonctionnement à partir du schéma annoté ne connaissaient le nom d'aucune partie de l'appareil génital de l'homme schématisé. Les résultats de l'évaluation montrent que les moyennes des notes obtenues par les deux groupes d'élèves sont presque égales et que les notes ont sensiblement la même distribution. Il est à noter que les erreurs d'annotation ne portent pas sur les mêmes noms et qu'elles se manifestent soit par des confusions soit par des omissions. En outre la classe qui a travaillé sur le schéma annoté gagne du temps d'apprentissage sur la classe qui a travaillé sur le schéma muet. Si les élèves ne retiennent pas les mêmes noms avec la même facilité, c'est probablement parce qu'ils n'ont pas les mêmes techniques de mémorisation. L'expérience de Rieunier (2001) réalisée dans ce domaine, mais avec des groupes d'enseignants, a montré que les enseignants, sauf cas particuliers, ne possèdent pas de stratégies cognitives (stratégies personnelles de traitement de

l'information) vraiment efficaces pour mémoriser et qu'en conséquence ils ne peuvent pas les enseigner à leurs élèves. La mémorisation de noms basée sur des devinettes n'est pas efficace. Ce n'est pas de cette manière que nous avons connu et mémoriser les noms des êtres et des choses qui nous entourent. Néanmoins le schéma muet est un moyen efficace pour évaluer la capacité des élèves à mémoriser des annotations apprises antérieurement. L'implication pédagogique de la présente recherche est que l'usage du schéma muet en situation d'apprentissage est une perte de temps et ne source de démotivation des élèves si leur activité se réduit à deviner des noms qu'ils ignorent. En effet, il semble impossible de nommer quelque chose ou quelqu'un que l'on n'a jamais connu. Par ailleurs, les enseignants devraient réfléchir sur des stratégies pédagogiques susceptibles d'améliorer les techniques de mémorisation des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Baillé, J. & Vallérie, B.** (1993). Quelques obstacles cognitifs dans la lecture des représentations graphiques élémentaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-3.
- Champagnol, R.** (1974). Aperçu sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes, *in Revue française de pédagogie*, INRP, n° 28.
- Dreyfus, A. & Mamouz, Y.** (1993). L'utilisation judicieuse du langage des graphiques par les élèves de seconde dans le domaine de la biologie. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-3.
- Léonard, F. & Magnan, A.** (1993). L'ambivalence des réussites précoces et le rôle des supports graphiques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-3.
- Mucchielli, R.** (1976). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Editions ESF, Paris.
- Rieunier, A.** (2001). *Préparer un cours. Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces*, Editions ESF, Paris.
- Tardif, J.** (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Les Editions Logiques, Québec.
- Vézin, J. F.** (1974). Étude comparée de schémas plus ou moins concrets et d'énoncés verbaux : Mise en correspondance et rôle dans l'apprentissage en fonction de l'âge, *Enfance* 1-2.

UNE VIE DE BOY DE FERDINAND OYONO : QUELQUES INDICES DE PREJUGES RACIAUX DANS LES RAPPORTS ENTRE COLONISATEURS ET INDIGENES DU CERCLE DE DAGAN.

Diao FAYE Assistant à la FASTEUF/UCAD

Résumé : De la cohabitation des deux communautés noire et blanche, sont nés, inéluctablement, des sentiments, des comportements, des attitudes et des relations entre colonisateurs et indigènes. L'analyse de la situation coloniale dans *Une vie de boy*, révèle des réalités complexes que Ferdinand OYONO relate crûment sous un ton humoristique. Le récit rend compte des inégalités et des clivages fondés sur la couleur. Les passages du texte, cités abondamment ici, ne sont que quelques exemples qui illustrent les thèses énoncées par l'auteur de l'article à partir de sa propre réception du roman de contestation de la situation coloniale en général et de cette œuvre en particulier.

Mots-clés : *situation coloniale, colonisateur, contestation, indigène, préjugé racial, violence, haine, supériorité, infériorité, injustice.*

Abstract : From the cohabitation of the two communities, black and white, arose necessarily, feelings, behaviours, attitudes, relations between colonizers and natives. The analysis of the colonial situation in *Une vie de boy* reveals complex realities which Ferdinand Oyono relates plainly in a humoristic tone. The narrative is about the inequalities and divisions based on the colour of the skin. The passages of the text, abundantly quoted in this piece of research are only a few examples which illustrate the theses stated by the author of the article from his own reception of the novel of protest against the colonial situation in general and of that work in particular.

Key-words : *colonial situation, colonizer, contestation, native racial prejudice, violence, hatred, superiority, inferiority, injustice.*

Introduction

Une vie de boy, roman de contestation de la situation coloniale, publié en 1956 par l'écrivain camerounais Ferdinand OYONO aux éditions Julliard est une peinture satirique des relations entre colonisateurs et colonisés en terre africaine. Son succès, dans les milieux intellectuels, avant et après les indépendances, se justifie largement par le réalisme et la cruauté des faits racontés dans un ton teinté d'humour. Certes, les blancs y brillent par leurs préjugés raciaux et leurs actes de violence. Cependant une lecture plus approfondie décèle aussi des attitudes négativement chargées chez les dominés qui, unanimement, pensent que leurs « maîtres » ne jouissent pas de toutes leurs facultés mentales. Qu'il s'agisse des indigènes du cercle de Dangan ou des employés domestiques, des auxiliaires dans les services administratifs, des fidèles catholiques noirs nouvellement convertis, la remarque est constante : le blanc, cet incirconcis, ce non-initié, ignore les plus élémentaires règles de la vie sociale. De leur côté, tous les blancs considèrent le noir comme un grand enfant, un paresseux, un voleur, un menteur, un hypocrite... S'agirait-il là de préjugés raciaux que porte chacune des communautés condamnées à vivre ensemble l'aventure de la conquête coloniale ? De part et d'autre, ces sentiments de différence fondés sur la

race et uniquement sur elle relèvent sans nul doute de l'ignorance et de l'intolérance. Notre étude, après un bref essai de définitions du concept de préjugés raciaux, mettra en opposition les deux communautés dans leurs cadres de vie et dans leurs divers rapports pour montrer les préjugés manifestes ou voilés dans le dire et le faire des protagonistes.

1. QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR PREJUGES RACIAUX?

Selon la déclaration de l'UNESCO sur la race et les préjugés raciaux *toute théorie faisant état de la supériorité ou de l'infériorité intrinsèque de groupes raciaux ou ethniques qui donneraient aux uns le droit de dominer ou d'éliminer les autres, inférieurs présumés, ou fondant des jugements de valeur sur une différence raciale, est sans fondement scientifique et contraire aux principes moraux et éthiques de l'humanité.*¹ N'était-ce pas en toute logique la philosophie du colonialisme qui se réfugiait derrière une prétendue mission civilisatrice.

En tous cas le comportement de l'administration coloniale traduit bien un tel esprit. Racisme ou préjugé racial ? La précision qu'apporte l'UNESCO dans les lignes suivantes nous édifie largement : *le préjugé racial, historiquement lié aux inégalités de pouvoir, se renforçant en raison des différences économiques et sociales entre les individus et les groupes humains et visant encore aujourd'hui à justifier de telles inégalités est totalement injustifié.*²

Il ne serait certainement pas superflu de préciser que les notions de racisme, ethnocentrisme, sociocentrisme et autres ne désignent pas des réalités identiques bien que liées étroitement.

Au sens le plus strict du terme *le racisme consiste à attribuer à l'hérédité biologique les particularités culturelles d'un groupe qui a une apparence physique fortement distincte.*³

Une telle conception présente l'avantage d'être énoncée comme une simple distinction de deux groupes sans s'aventurer dans des considérations tendant à favoriser l'un au détriment de l'autre alors que la définition qu'en donne Albert Memmi insiste particulièrement sur cet aspect : *Le racisme est la valorisation généralisée et définitive de différences réelles ou imaginaires au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime, afin de justifier ses privilèges ou son agression.*⁴ Ici, différence égale supériorité ou infériorité et pour toujours. Il n'y a donc aucune possibilité pour le groupe dit inférieur de prétendre à un renversement de la tendance.

Selon Perrot, *l'ethnocentrisme est défini comme l'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et particularismes, et menant à un comportement projectif à l'égard des hors- groupes qui sont interprétés à travers le mode de pensée de l'en-groupe.*⁵ Les notions d'en-groupe et de hors-groupe sont pertinentes en ce qu'elles véhiculent de manière implicite l'idée d'une vision du monde étroite et

¹UNESCO : Déclaration sur la race et les préjugés raciaux adoptée par la Conférence générale à sa vingtième session, Paris, le 27 novembre 1978, Article2, alinéa1.

²Idem Article2, alinéa3.

³ PREISWERK (R) et PERROT (P), *Ethnocentrisme et Histoire, l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Editions Anthropos , 1975.

⁴ Cité par C. DUCHET et P. COMARMOND, *Racisme et société*, Paris, Maspéro, 1969.p 322.

⁵ Preiswerk et Perrot p. 49 Op.cit.

aveugle de l'ethnocentriste qui ne peut relever rien de négatif dans son propre groupe. Cette attitude d'autosuffisance et d'autosatisfaction excessive ne favorise nullement l'échange, pas plus qu'elle n'envisage la possibilité de tirer profit de l'expérience de l'autre. Les précisions que nous venons d'apporter s'imposent dans une étude de ce genre pour lever toute équivoque éventuelle et centrer les débats sur les préjugés et non sur autre chose car comme nous avertissait il y a déjà plus de quarante ans Pierre PARAF : *la notion de racisme fait l'objet de nombreux abus... L'auteur d'un livre assez répandu parle de racisme social, politique, religieux... quand il s'agit d'exploitation sociale, d'oppression politique et de persécution religieuse.*⁶ Qu'en est-il réellement des relations entre colonisateurs et indigènes dans **Une vie de boy** de F. Oyono.

Le personnage principal, Toundi est recueilli par le prêtre de la mission catholique de Dangan depuis qu'il a quitté sa famille pour fuir la cruauté de son père furieux d'apprendre que des biscuits et des morceaux de sucre jetés par « cet homme-femme blanc » seraient à la base de la querelle entre son fils et celui de son voisin. Père Gilbert a généreusement nourri, vêtu, éduqué, instruit et baptisé le jeune Toundi. Joseph, imitant son maître, tient un journal intime où il consigne dans sa langue maternelle Ewondo tout ce qui se passe autour de lui : à l'église, du vivant du Révérent Père Gilbert et après sa mort ; à la résidence du Commandant où le Père Vandermayer lui a trouvé un emploi de boy considéré comme une promotion non négligeable ; dans les services de l'administration coloniale ; dans la vie quotidienne des populations du Dangan des blancs et de celui des noirs. Le manuscrit, contenu dans « deux cahiers cornés » trouvés dans les bagages d'un cadavre gisant sur la frontière de la Guinée Espagnole par Ferdinand OYONO, traduit en Français par lui-même, est édité sous le titre susmentionné. Le traducteur déclare avoir pris soin de respecter la pensée et même, chose difficile, le style de l'auteur du manuscrit qui se trouve être Toundi Joseph, le boy du commandant du cercle de Dangan. Le récit met en scène en les opposant deux vies : celle des noirs, dominés, colonisés et celle des blancs, dominants, colonisateurs.

2. DEUX CADRES, DEUX COMMUNAUTES.

Dans son étude relative à la structure spatiale des trois romans de Ferdinand Oyono, M.Tambadou note : *la trilogie oyonienne a pour cadre un type ne varietur de ville coloniale. Cette ville s'appelle Dangan dans **Une vie de boy**, Doum dans **Le Vieux nègre et la médaille** et n'est pas nommée dans **Chemin d'Europe**. En réalité toutes ces villes sont des villes-symboles. Elles sont toutes, rigoureusement segmentées en quartiers blanc et noir⁷ comme, du reste, cette remarque tranparaît dans la plupart des romans de l'époque dont **Ville cruelle**. d'Eza Boto pour ne citer que celui-là.*

De même, le cercle de Dangan se compose de deux entités distinctes :

-**le quartier indigène** fait de taudis et de cases en chaume, lieu de promiscuité, d'insécurité et de pauvreté. C'est là que vivent les parents de Toundi et autres noirs de mêmes conditions comme le rapporte ce passage à la page 19 : *J'avais un oncle que je n'aimais pas à cause de ses croûtes de gale. Sa femme sentait, comme lui, le poisson avarié. Il me répugnait d'entrer dans leur mesure...Je*

⁶PARAF (P), *le racisme dans le monde*, Paris, Payot, 1964.

⁷Tambadou (M), « Structure de la trilogie d'Oyono, in Ethiopiques- Revue négro-africaine de littérature et de philosophie N°33

*revins doucement derrière notre case et regardai à travers les lézardes du mur de terre battue.*⁸

Au cours de ses rafles nocturnes le commissaire nous plonge dans cet univers lugubre où les hommes et leurs produits agricoles s'entassent dans la même case. C'est la tournée du commandant en brousse qui nous fera découvrir les vraies réalités de l'indigénat où poules, chèvres, hommes et femmes squattent les mêmes locaux éclairés par un feu ardent : *Sophie poussa la porte. La poule caqueta. Sophie rassembla les tisons et souffla. Une flamme vacillante éclaira la case...L'odeur des chèvres pénétra dans la case...*⁹

Dans ce Dangan des nègres la population souffre mais chante et danse à longueur d'année à l'occasion des veillées et autres réjouissances populaires. Elle ne revendique aucun droit et sans murmure s'acquiesce tant bien que mal de ses devoirs.

-le quartier résidentiel abritant les services administratifs et les domiciles des chefs blancs. C'est un ensemble de bâtiments modernes à l'architecture coloniale avec toutes les infrastructures européennes (vestibule, salle de séjour, salle de bain, chambres à coucher, toilettes, cuisine), de vastes cours et des jardins proprement entretenus. Ce Dangan des blancs regroupe en son sein des lieux fréquentés par les deux communautés et qui sont le théâtre de discriminations notoires: la mission catholique, la résidence du commandant, l'hôpital, l'école, la prison, les maisons de commerce tenues par des Grecs..

En effet, l'église qui réunit tous les chrétiens le dimanche se scinde en deux groupes nettement séparés et traités de manière discriminatoire. D'abord l'on note, le désordre, la bousculade, le bruit et l'indiscipline d'un troupeau de bêtes abandonnées à elles-mêmes tel que le mentionnent ces lignes : *l'unique porte de la nef fut prise d'assaut par les noirs qui stationnaient dans la cour. Quelques casques sautèrent dans la bousculade. On entendit les cris des femmes et des enfants...Ensuite, arrive une communauté organisée agissant dans le calme et la discipline sous la conduite d'un guide qui se préoccupe peu de la majorité de ses fidèles : Précédés du père Vandermayer, les blancs entrèrent par la sacristie.*¹⁰ L'entrée des fidèles par deux portes différentes présage un traitement de faveur pour les uns et un réel mépris pour les autres. La séparation des deux communautés est encore plus nette dans ce passage : *dans l'église Saint-Pierre de Dangan, les Blancs ont leurs places dans le transept, à côté de l'autel. C'est là qu'ils suivent la messe, confortablement assis sur des fauteuils de rotin recouverts de coussins de velours.*¹¹ Et, le narrateur réussit par l'exagération et l'opposition des tableaux, à mettre le doigt sur la plaie : *la nef de l'église divisée en deux rangées est, est uniquement réservée aux Noirs. Là, assis sur des troncs d'arbres en guise de bancs, ils sont étroitement surveillés par des catéchistes prêts à sévir brutalement à la moindre inattention des fidèles. Ces serviteurs de Dieu, armés de chicotes font les cent pas dans l'allée centrale qui sépare hommes et femmes.*¹²

En voilà des attitudes ségrégationnistes dans un lieu de culte d'une religion qui prône l'égalité, l'amour, la justice, le respect de toutes les créatures, bref toutes les valeurs humanistes. Le prêtre doit-il cautionner une telle pratique de ses compatriotes blancs ? Se rend-il compte de la bassesse de ce comportement?

⁸ *Une vie de boy*, Paris, Julliard, 1956.

⁹ Ibidem.

¹⁰ OYONO (F) *Une vie de boy* page53

¹¹ Ibidem page 53

¹² Ibidem page54

Là, on voit clairement l'inégalité frappante des deux communautés, venues dans la ferveur, célébrer la même messe. Si les noirs subissent docilement les vexations et les brimades, leurs pensées à travers le regard de Toundi prouvent qu'ils savent observer et dévoiler l'hypocrisie et les comportements blasphématoires des blancs dans l'église y compris leur prétendu guide religieux. Le spectacle est loin d'inspirer la confiance et la foi aux nouveaux adeptes que sont les indigènes : *Gosier-d'oiseau profitait de l'élévation pour presser la main de sa voisine, tandis que les jambes de Mme Salvain se rapprochaient imperceptiblement de celles du commandant.*¹³ .

Non seulement ces blancs batifolent en pleine messe mais ils sont pressés de quitter pour laisser les noirs seuls avec le prêtre poursuivre la cérémonie en langue nationale. On dirait qu'il y a deux messes : une longue pour les noirs une plus courte pour les blancs. Est-ce tout cela pour le même Dieu ? Y aurait-il un Dieu noir et un Dieu blanc ? Pourquoi contraindre les uns à rester et libérer les autres ? *Tous les blancs se levèrent et s'en furent par la sacristie. Dans la nef, les catéchistes fermaient la porte pour obliger les nègres à écouter le sermon.*¹⁴ La discrimination est, on ne peut plus flagrante et qui plus est, sans fondement. On serait tenté de se croire en face d'une scène purement imaginaire si Pierre THOUNGUI n'avait déjà pas affirmé que *la littérature camerounaise est une littérature-témoignage[...] Certains romans sont d'authentiques histoires d'hommes qui ont réellement vécu.*¹⁵ La discrimination ne s'arrêtera point au village et à l'église Elle se poursuit jusqu'au cimetière où un coin spécial est réservé aux blancs. C'est là que le Père Gilbert est enterré.

3. DES RELATIONS COMPLEXES.

Dès le début du *premier cahier*¹⁶, le narrateur invite le lecteur à comprendre une fois pour toute la nature de relations fondées sur l'inégalité, la domination et la soumission. Lorsque Toundi déclare naïvement : « *Maintenant que le père m'a dit que je sais lire et écrire couramment...* » on perçoit nettement l'ascendance du maître sur son adepte. Très tôt le terme est lâché : « *mon bienfaiteur et maître.* » La phrase inachevée « *ces blancs savent tout conserver...* »¹⁷ sortie de la bouche de Toundi Joseph, traduit l'opinion de ses compatriotes et apparaît dans l'ordre chronologique comme le premier préjugé dans l'œuvre. En effet, il est surpris de voir dans le journal d'une si grande personnalité des détails aussi peu importants qu'un coup de pied .Il ne peut comprendre que le Blanc ne puisse oublier ce fait banal.

La vie à l'église permet à Toundi de découvrir que ses chefs religieux ne sont pas circoncis et n'envisagent pas de se marier. Aux yeux des indigènes c'est un scandale impardonnable pour des hommes dignes d'exister. Avant cette découverte de Toundi, « *l'homme blanc aux cheveux semblables à la barbe de maïs, habillé d'une robe de femme* » n'était pris au sérieux que par quelques bandes d'enfants attirés par les bonbons qu'il jetait par terre. Le père de Toundi réprimande sévèrement son

¹³ Ibidem page 54

¹⁴ Ibidem page 55

¹⁵ THOUNGUI (P) « Survivances ethniques et mouvances modernes .Le Cameroun dans le miroir de ses écrivains (Imagologie et ethnopsychologie littéraires) in Mélanges africains sous la direction de M Thomas MELONE Professeur à l'Université du Cameroun, Les presses de la SNPT Paris 1973.

¹⁶ L'œuvre en question est la traduction d'un récit initialement écrit par Toundi Joseph en Ewondo, sa langue maternelle, dans deux cahiers : *premier cahier deuxième cahier*

¹⁷ Une vie de boy p 23

filis pour s'être approché de *cet homme-femme blanc...* Pour les noirs la gent humaine se réduisait à la peau noire. « *Depuis l'arrivée des blancs nous avons compris que tous les autres hommes ne sont pas des animaux.* » Cet aveu prouve le niveau d'informations de ces populations sur le reste du monde. Mais à y voir de près cette vision qu'elles clament à haute voix est quasiment identique à celle que les blancs pensent tout bas et appliquent surnoisement dans leurs relations avec les indigènes.

C'est ce que nous allons démontrer dans le cadre de vie de l'autorité temporelle, la Résidence du Commandant de cercle. C'est un lieu à la fois respecté et redouté par les Noirs très curieux d'y découvrir des objets, des sentiments, des comportements, des paroles jusqu'ici inconnus sur lesquels ils portent un regard neuf. Là, également les préjugés sont légion. Tandis que les Blancs méprisent et maltraitent les noirs, ceux-ci éprouvent pitié et compassion pour ces incirconcis écervelés. Comme le dit un dicton wolof : « *kooy jiiñ ag ndof mu ngi lay gasal i reen* »¹⁸ Autrement dit si les noirs donnent l'impression d'envier les Blancs dans leurs conditions de vie aisée, ils ne leur pardonnent point leurs nombreuses bassesses de toutes sortes dues sans doute à une éducation ratée. Leur comportement dans l'ensemble, est, aux yeux des colonisés, le fait d'une absence d'initiation à la vie. Les valeurs acquises à travers les dures épreuves qui marquent les étapes décisives de l'itinéraire aussi bien de l'homme que de la femme indigènes ne préoccupent guère la communauté blanche, incapable de dominer ses désirs et ses passions. Dans la résidence du Commandant le couple blanc est entouré de tout un petit monde de domestiques qui dans une mise en scène réussie du narrateur, rivalise d'ardeur dans les besognes tout en dévoilant au grand jour l'autre face cachée de leurs prétendus maîtres. Le boy du commandant qui, pour ironiser, se targue du titre pompeux de **chien du roi, roi des chiens**, apparaît comme le meneur de jeu en dépit sa naïveté apparente. Le cuisinier plus âgé que lui et naturellement plus expérimenté, le blanchisseur, plus jeune que lui, les deux sentinelles, la femme de ménage sont tous fiers de s'occuper avec soin des problèmes de ce couple. Ce sont en quelque sorte des privilégiés du fait de leurs postes de travail à la Résidence. Traités avec mépris et violence, ils parviennent malgré tout à s'amuser et à rire dès qu'ils se retrouvent seuls. Ils se demandent comment des adultes et de surcroît des responsables peuvent tenir des propos aussi saugrenus que ceux avancés par le Commandant de cercle dès son premier contact avec son nouveau boy.

En vérité, l'entretien d'embauche avec Toundi n'est bâti que sur des préjugés, toutes les questions portant sur les défauts que le Commandant prête aux nègres : *après m'avoir longuement observé, mon nouveau maître me demanda à brûle-pourpoint si j'étais un voleur.*

- *Non, mon commandant, répondis-je.*
- *Pourquoi n'es-tu pas un voleur ?*
- *Parce que je ne veux pas aller en enfer.*
- *Où as-tu appris ça ?*
- *Je suis chrétien mon Commandant...*
- *Alors tu n'es pas un voleur parce que tu ne veux pas aller en enfer.*
- *Oui, mon Commandant.*
- *Comment est-ce l'enfer ?*¹⁹

¹⁸ « Celui que tu traites de fou est sûrement à la quête de racines [pour te guérir.] »

¹⁹ Ibidem page 33

Même la suite de l'entretien qui semble être un compliment ne renseigne, au fond, que sur les défauts des nègres : *tu es un garçon propre...Tu n'as pas de chiques, ton short est propre, tu n'as pas de gale...Tu es intelligent, les prêtres m'ont parlé de toi en termes élogieux.*²⁰ Ici la répétition de la deuxième personne du singulier pour une première rencontre dénote des rapports d'inégalité des interlocuteurs. C'est le chef qui s'adresse à son domestique soumis et docile.

L'attitude violente du Commandant dès la première journée de corvée de Toundi ne se justifie vraiment que par une certaine haine raciale qui incite le Blanc à battre, sans raison et sans pitié, les noirs pour un oui ou pour un non : *le commandant m'empoigna par les cheveux, me fit tourner, puis plongea ses yeux dans les miens [...] Le commandant me décocha un coup de pied dans les tibias....*²¹ Assurément, c'est pour gloser que Toundi s'attarde sur le comportement de son maître. S'il a besoin de rappeler le coup de pied de son gentil et bienfaiteur prêtre, le regretté Gilbert, c'est justement pour attirer l'attention des lecteurs sur cette manie des Blancs, même les plus gentils, de recourir systématiquement à la violence pour installer la peur dans l'esprit des nègres. Les séances de sixa du vicaire Vandermayer sont symboliques de la violence gratuite envers les pauvres femmes qui viennent se confesser. Le commissaire *Gosier-d'oiseau* ainsi que son monstre *Eau-de viande*, le chef des gardes, se délectent dans leur acharnement violent sur les nègres.

La torture atteint son paroxysme dans l'interrogatoire de Toundi, accusé de complicité avec Sophie qui a disparu en emportant par devers elle l'argent de l'ingénieur agricole, son amant : *je m'étendis à plat ventre devant le garde, Gosier-d'oiseau lui tendit le nerf d'hippopotame...Le garde le fit siffler vingt-cinq fois sur mes fesses. Au début je ne voulais pas...je serrais les dents tout en m'efforçant de penser à autre chose.*

-Passe-moi la chicotte dit Gosier-d'oiseau. Il fit siffler le nerf d'hippopotame sur le dos du garde qui poussa un barrissement de douleur.

-Là ! C'est comme ça qu'il faut frapper ! Recommence !

-Crie ! Crie donc pleurait-il en s'acharnant sur moi...

-Ta gueule ! lui cria l'amant de Sophie en me décochant un coup de pied sur le menton...

*-Demain rien à manger...Chicotte toute la journée...*²²

Quelle violence ! Quelle atrocité ! Pourquoi donc les blancs sont-ils insensibles à la douleur des nègres ? serait-on tenté de s'interroger. Parce qu'ils ne leur reconnaissent aucun droit d'humains, serait sans doute la juste et franche réponse.

Les pensionnaires de la prison civile subissent, sans répit, les atroces supplices du régisseur et de ses gardes qui tapent aveuglément sur tout ce qui bouge devant eux : *M. Moreau, échevelé, les manches de sa chemise retroussées, s'acharnait sur mes compatriotes avec une telle violence que je me demandais avec angoisse s'ils sortiraient vivants de cette bastonnade[...] Le grand Sara accourut, présenta son arme et asséna un coup de crosse sur les suspects. -Pas sur la tête...ils ont la tête dure...sur les reins...Ndjangoula donna un coup de crosse sur les reins. Les nègres*

²⁰ Ibidem page35

²¹ Ibidem page 37

²² ibidem page 1.72

*s'affaissaient et se relevaient pour s'affaïsser de nouveau sous un autre coup plus violent.*²³ »

Ce tableau macabre, comme le pense tout bas le boy du Commandant, est en porte à faux avec l'amour du prochain que prêchent tous les prêtres blancs. Le paradoxe, c'est que même l'église qui donne ces leçons, pendant la messe, fait surveiller les nègres par des gardes armés de cravaches. Dans l'esprit des blancs, le nègre ne fonctionne que sous la contrainte et le châtiment corporel. Pour les blancs, raisonner un nègre c'est une perte de temps ; il faut le battre comme l'âne pour qu'il s'exécute sans murmure. *Monsieur le régisseur de prison a raison de dire qu'il vous faut la chicotte.*²⁴ Quel mépris ! Quelle ignorance !

De leur côté, les nègres se moquent des blancs qui, selon eux seraient des êtres bizarres sans discernement, sans scrupule, sans honte, esclaves de leurs plaisirs, de leurs passions et de leurs vices de toutes sortes. Toundi, l'œil de la communauté noire n'est point tendre envers ses maîtres depuis qu'il a découvert avec la plus grande déception que le Commandant, comme le père Gilbert, n'est pas circoncis non plus. Il ne pouvait jamais imaginer et tous les nègres de Dangan avec lui que celui que la France envoie à Dangan comme chef n'est pas un homme qui mérite respect et obéissance. Un incirconcis ne peut diriger ni commander, parce qu'il n'est justement pas initié. De tels préjugés, liés à la culture, vu l'importance qu'occupe cette initiation dans la vie des africains, sont légion dans ce milieu. Personne, dans la circonscription, ne le considère comme un homme. Lui, n'étant au courant de rien, ne peut deviner une seule fois qu'il est la risée de tous ceux qu'il comptabilise comme ses sujets. D'ailleurs les noirs se demandent comment les femmes blanches apprécient leurs hommes. Le récit des aventures de l'ancien combattant avec les blanches pendant la guerre prouve la super-puissance sexuelle que leur concèdent volontiers ces dernières. A la question *pourquoi les blancs nous interdisent-ils leurs femmes ?* la réponse *parce qu'ils sont incirconcis*²⁵ qui fait pouffer de rire tout l'auditoire semble être positivement partagé par les autres. Cette description caricaturale de la femme blanche: *une vraie femme blanche, cheveux couleur de la barbe de maïs, yeux de panthère, les fesses comme une patte collée au mur* est approuvée par tous comme la vraie représentation que les nègres se font de la femme blanche. L'on notera au passage le réalisme du narrateur qui s'inspire de la flore et de la faune de son environnement socioculturel pour décrire non sans humour ce qu'il vient de découvrir

Les relations coupables de l'épouse du Commandant et M. Moreau, le régisseur de prison, alimentent les conversations des domestiques que le narrateur met en scène dans un ton à la fois comique et ironique. Le garde est pressé de donner à Toundi sa version des faits après le premier passage de « l'Eléphant blanc » comme l'appellent les indigènes : *l'Eléphant blanc que tu connais a visité le champ du Commandant en son absence...ça me fait tout de même mal au cœur de penser que Madame puisse faire ça au commandant.*²⁶ Les chuchotements, les gestes, les clins d'œil, les rires, les grimaces de la véranda à la buanderie en passant par la cuisine sont symboliques d'une raillerie sournoisement entretenue par les domestiques. Les nègres généralisent en avançant que *toutes ces femmes blanches ne valent pas*

²³ibidem page 114

²⁴ ibidem page 112

²⁵ Ibidem page 90

²⁶ Ibidem page 98

*grand-chose... Les blancs s'entretuent pour une femme... Ces blancs défient la chance dans leur passion.*²⁷

La découverte des préservatifs fait naître divers sentiments chez les domestiques noirs ; ...*Ils sont déjà incirconcis comme ça et ils éprouvent encore le besoin de se fabriquer d'autres enveloppes ! Ils sont fous les Blancs...Comment peuvent-ils dire qu'ils font la chose si c'est avec un peu de caoutchouc !*²⁸

Kalissia, la nouvelle femme de chambre qui a travaillé avec beaucoup de Blancs apporte de nouvelles informations qui font trembler le boy du Commandant : *Une femme blanche avec des yeux comme les siens ne peut se passer d'homme pendant même deux semaines...Combien de fois faites-vous ça par semaine?...Là-bas, du côté de la mer, les boys couchent avec leurs patronnes, c'est courant...Ici vous avez peur des Blancs...C'est idiot.*²⁹ Kalissia qui avoue avoir servi comme maîtresse et femme de chambre chez d'autres blancs parle en parfaite connaissance de cause. Le jugement qu'elle donne de sa nouvelle patronne n'est certainement faux ; mais n'est-ce par préjugé qu'elle prête les mêmes attitudes à toutes les femmes blanches ? Les conseils qu'elle donne à Toundi lorsque le scandale de l'adultère éclate au grand jour dans la Résidence prouvent qu'elle connaît bien les Blancs car le scénario de la suite de ce conflit se réalisera tel que prévu par elle. *Si j'étais à ta place...Je m'en irais, maintenant que la rivière ne t'a pas encore englouti entièrement. Nos ancêtres disaient qu'il faut savoir se sauver lorsque l'eau n'arrive encore qu'au genou. Tant que tu seras là, le Commandant ne pourra oublier. C'est bête, mais avec les Blancs c'est comme ça...Tu seras...l'œil du sorcier qui voit et qui sait.*³⁰ Le préjugé selon lequel, dans le ménage des Blancs c'est la dame qui domine et fait souffrir son mari en le trompant avec d'autres hommes, est largement répandu chez les indigènes de Dangan. L'homme accepte la situation tant qu'il n'est pas condamné à vivre sous le regard gênant d'un témoin étranger comme Toundi. Son arrestation et son élimination étaient prévisibles. Cette faiblesse de l'homme blanc devant son épouse est un vieux préjugé chez les nègres. Le narrateur l'illustre à maints endroits, notamment lorsque le Commandant qui sème la terreur dans sa circonscription, éprouve le besoin de se réfugier derrière une forte dose de cognac pour affirmer à son épouse qu'il a la preuve des relations coupables avec le régisseur de prison. Naturellement Toundi est choqué par une telle attitude d'un mari cocu. Le Commandant se plaint moins de l'acte ignoble de sa femme que de la propagation de la .nouvelle dans la ville où les moqueries des indigènes lui sont adressées à la criée dans leur dialecte à travers les rues.

Autres préjugés des Blancs : les noirs sont physiquement résistants ;*il n'a que 39^o de température, ce n'est grave pour eux*³¹ déclare le médecin blanc. De leur côté, les nègres sont convaincus que les Blancs sont fragiles et peu courageux. En dépit de ses douleurs atroces après la torture subie à la police, Toundi sent une certaine fierté dans sa conduite digne d'un homme noir : *J'ai éprouvé un certain plaisir à penser que ni le commandant, ni M. Moreau, ni l'amant de Sophie...ni aucun Blanc de Dangan n'eussent tenu le coup à notre place...*³² Une telle pensée, en ce moment précis de torture, peut paraître bizarre pour l'autre qui n'a pas reçu l'initiation dans la

²⁷ Ibidem pages 107-108

²⁸ Ibidem page 136

²⁹ Ibidem page 145

³⁰ Ibidem Page 152

³¹ Ibidem page 183

³² Ibidem page 174

case de l'homme à supporter dignement les épreuves sans broncher. Un homme ne crie pas de douleur au risque de se déshonorer, conformément à la célèbre devise de l'armée sénégalaise : ***On nous tue, on ne nous déshonore pas.*** Impuissant face à la force du Blanc que lui confère le pouvoir colonial, le nègre obéit docilement tout en sachant qu'en d'autres lieux et en d'autres temps, le Blanc détalerait à toute allure devant lui pour sauver sa peau. La réaction de ce nègre est à rapprocher de ce que font les chasseurs, les lutteurs et les paysans après une rude épreuve. Ce sont des paroles de soulagement et d'auto-satisfaction, déclamées pour se comparer à son adversaire ou à ses pairs. On les retrouve comme genres dans la littérature orale wolof sous les vocables ***bàkk ou auto-louanges, kañ ou jurons***³³ qui sont des paroles rythmées que profèrent respectivement le lutteur avant et après le combat et le travailleur au cours des travaux champêtres pour se comparer aux autres et se galvaniser.

Pour le Blanc, le nègre sent mauvais tel que le confirment les plaintes du Commandant qui cherche à localiser une mauvaise odeur qui se dégage dans la salle où Toundi vient de trouver le couple en apportant le verre d'eau commandé par le maître des lieux. Selon lui, la mauvaise odeur serait aussi dans cette eau et provient du boy nègre : « *ça sent...ça sent...ici. Va ouvrir ce volet. C'est peut-être toi...Quand on a des Nègres, il faudrait que toutes les issues soient largement ouvertes...* » Pour prouver la réelle idiotie de son maître, Toundi lui tend un autre verre où il vient de cracher. En le vidant d'un seul coup, le Commandant confirme son déficit de bon sens. Le nègre Toundi rit sous cap et invite le lecteur à constater l'absurdité du préjugé comme pour dire que tel est tourné en dérision qui croit humilier son interlocuteur. Derrière cette attitude intelligente quoique hypocrite de Toundi, se cache le manque de discernement que les nègres reprochent à leurs prétendus civilisateurs.

La réception offerte à la Résidence pour fêter l'arrivée de Madame à Dangan est l'unique occasion regroupant l'ensemble de la communauté blanche (commerçants grecs, américaines de la mission protestante, chefs de service français collaborateurs du commandant) dont la conversation est essentiellement axée sur les préjugés de couleur. La vive discussion qui a opposé l'instituteur au reste des Blancs réveille le démon des préjugés qui couve en chaque agent de la colonisation. La passion et la violence avec lesquelles tout le monde condamne l'attitude de l'instituteur prouvent un certain nombre de sentiments communs de mépris manifesté par des propos tels que : *Nous pas buveurs indigènes. Vous savez, ces gens-là boivent au-delà de toute imagination... L'hôpital manquera toujours d'alcool... Les infirmiers tournent toutes les mesures... Il n'y a pas de moralité dans ce pays... Pauvre France !... Les nègres sont maintenant ministres à Paris ! Où allait la République ?*³⁴ Selon eux les nègres ne se soucient guère ni de mesure ni de dosage en matière de consommation d'alcool. D'ailleurs ils raffolent tous de l'alcool de 90° d'usage médical. La présence de ministres nègres dans le gouvernement français ne peut être tolérée par les expatriés qui ne vouent aucun respect aux noirs. L'acharnement du désinfecteur de Dangan est symbolique du courroux des éternels insatisfaits du groupe, qui profitent de toutes les occasions, pour extérioriser leur mécontentement.

³³ KESTELOOT (L) ; Les genres de la littérature orale, cours de CS de civilisation africaine, inédits.

³⁴ OYONO (F) op.cit. pp77 78 79 80 :

Conclusion

L'on pourrait, à l'infini, multiplier les exemples de préjugés dans ce roman qui, selon la note de l'éditeur Pocket, à la quatrième page de couverture, *fait figure de témoignage, dans une société où les relations interraciales étaient enfouies dans un discours lénifiant imposé par les Blancs.*³⁵ Ainsi donc le roman de contestation de la situation coloniale donne un « gros plan » de l'altérité, entendue comme l'ensemble des différences perçues dans les relations avec l'autre. L'interculturalité est vécue dans une atmosphère de clivage social. Le récit a mis en scène, en les opposant, deux modes de vie, deux peuples qui ont bâti leurs relations sur des préjugés inégalement sentis et vécus par les uns et les autres tantôt dans l'indifférence tantôt dans la douleur et l'humiliation. C'est un violent choc que vit le nègre dont les droits les plus élémentaires sont royalement ignorés par le colonisateur qui, pourtant clame partout **liberté, égalité, fraternité**. L'analyse que nous venons de faire est une option qui participe d'une volonté manifeste de prouver les propos que nous avançons, de les illustrer concrètement et chaque fois en restant dans le texte. Une telle démarche permet à l'étudiant d'avoir à sa portée une boîte à outils qu'il peut manier à sa guise. En réalité les exemples choisis montrent que les préjugés sont à chercher aussi bien du côté des Blancs que de celui des Noirs. Dès lors, on est amené légitimement à se demander si le préjugé racial n'est pas en chaque individu, une réaction naturelle face à l'autre que l'on vient de rencontrer pour la première fois. Le mal serait de persister dans ses sentiments qui ne se vérifient pas toujours et de se croire supérieur, plus cultivé, plus heureux... Une vision aussi étriquée du monde peut conduire à des conflits ouverts sans fondement dont les retentissements peuvent, dans une large mesure, plonger des générations et des générations dans un chaos d'incompréhension, d'intolérance, de méfiance et de haine.

³⁵ Editions Pocket, Paris, 2002.

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE :

DUCCHET, (C) et COMARMOND, (P), *Racisme et société*, Paris, Edition Maspéro, 1969

KESTELOOT, (L) « Réflexions sur l'analyse du récit fictionnel oral » polycop inédit

OYNO, (F), *-Une vie de boy*, Paris, Editions Julliard, 1956.

-Une vie de boy, Paris, Editions Pocket, 2002.

PARAF, (P), *Le racisme dans le monde*, Paris, Payot, 1964.

PREISWERK, (R) et PERROT, (P), *Ethnocentrisme et Histoire, L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos, 1975.

TAMBADOU, (M), « Structure de trilogie d'Oyono » in *Ethiopiennes-Revue négro-africaine de littérature et de philosophie* n°33

THOUNGUINI, (P), « Survivances ethnologiques et mouvances modernes. Le Cameroun dans le miroir de ses écrivains (imagologie et ethnopsychologie littéraire) » in *Mélanges africains* sous la direction de Thomas MELONE, Professeur à l'Université du Cameroun, Paris, Les Presses de la SNPT, 1973..

UNESCO, Déclaration sur la race et les préjugés raciaux adoptée par la Conférence générale à sa vingtième session, Paris le 27 novembre 1978.

Webographie

<http://french.agnesscott.edu/papieruneviedeboy.htm>

http://www.avoir-àlire./spip/article.php3?_article

<http://www.bonaberi.com/erticle.php?aid=1521>

Les marabouts sénégalais et le pouvoir colonial de 1854 à 1945**Par Gana FALL****Docteur en Histoire****Vacataire à L' U.C.A.D**

Du XI siècle à la première moitié du XIXe siècle marquant le début de la conquête coloniale, l'islam, d'abord de cour pendant des siècles, a connu, au Sénégal, une propagation contenue surtout en milieu paysan. Ce mouvement de diffusion de l'Islam resta longtemps cantonné sur la partie soudano – sahélienne au point qu'on a pu parler, à un moment, d'une barrière écologique de la forêt réfractaire à toute islamisation (Il s'agit surtout des sociétés égalitaires comme les Diolas ou les Sérères du Nord Ouest)... Pour les besoins des populations musulmanes, les régimes aristocratiques tiédo recrutèrent alors des marabouts qui firent office de secrétaires, de chanceliers et de cadis. La guerre sainte menée par les marabouts de la fin du XVIIe au XVIIIe siècle (Malick SY du Boundou, Souleymane Bal et Abdoul Kader du Fouta Toro) contre les aristocraties militaires avait comme objectif principal de se substituer à ces régimes pour faire respecter la loi coranique mais aussi d'interdire la traite atlantique des esclaves. Les Européens installés à Saint Louis n'étaient pas concernés par le Jihad et pouvaient sous Abdel Kader bénéficier de la protection du pouvoir musulman, commercer et circuler librement sur le fleuve Sénégal, s'ils acceptaient l'interdiction de la vente des musulmans et le paiement des coutumes. Pourtant, les Français s'impliquèrent dans ces guerres fratricides puisque les négriers de Saint-Louis et de Gorée - selon le Baron Roger- apportèrent leur concours au Damel Amari Ngoné du Cayor contre Abdoul Kader, lequel fut défait à Bounkhaya en 1786 (Calvin , 1974).

Les marabouts au service des rois étaient très courtisés par les théocrates en vue de les aider à organiser leur nouvel Etat¹. Au milieu du XIXe siècle, la guerre sainte avec les marabouts tidianes comme El Hadji Omar Tall, Maba Diakhou Ba, Amadou Cheikhou ... connaît une évolution notoire puisqu'elle s'étend aussi aux Européens en début d'expansion coloniale à partir de 1854. Elle interpelle également pour la première fois, les musulmans vivant sous l'autorité des Français et leurs collaborateurs notamment les marabouts de confrérie Khadriya surtout, employés dans l'administration coloniale comme interprètes, cadis, agents politiques etc.

En effet, en 1855, El Hadji Omar Tall, dans une lettre adressée aux habitants de Saint Louis, déclarait ce qui suit : « *fils de Ndar ; Dieu vous défend d'être sous leur dépendance avec eux (c'est à dire les gouverneurs et les Français qui règnent en maîtres à Saint – Louis), Celui qui se joint à eux, devient infidèle comme eux. Ainsi qu'il est dit « Ne vis pas parmi les Juifs et les Chrétiens, sinon, tu deviendras l'un d'eux »* (Robinson, 1988, p 3).

¹ C'est l'exemple de Maba Diakhou Ba qui, dans ses expéditions contre le Diolof, le Cayor, le Baol...amena au Rip, deux cent cinquante (250) des familles musulmanes appelées à assurer l'éducation et l'administration des populations de son royaume dont Momar Anta Saly et son fils Ahmadou Bamba installés à Prokhane et le Cadi Abdoulaye Niass, fondateur de la confrérie niassène de Kaolack (Kélétiogui Ba, 1970, p. 93).

Le Sénégal et le Soudan, jusqu'en 1900, fin de la conquête coloniale en AOF, connurent des guerres opposant, d'une part les théocraties musulmanes aux aristocraties militaires et aux démocraties rurales et d'autre part ces mêmes théocraties musulmanes au pouvoir colonial entraînant des mouvements importants de populations à l'intérieur et à l'extérieur de cet espace.

Le triomphe de l'Etat colonial, n'entraînera pas pour autant la fin du Jihad qui change de forme pour devenir passif et culturel (Jihad Akbar) avec la deuxième génération de marabouts dont les plus illustres sont El Hadji Malick Sy et Cheikh Ahmadou Bamba. Ces hommes avaient réussi à créer dans le pays, un véritable « Etat dans l'Etat » expliquant les relations mitigées de « ni paix, ni guerre » avec le pouvoir colonial.

L'administration coloniale chercha, mais en vain, à réduire leur influence auprès des populations en recrutant des marabouts comme cadis et comme enseignants d'arabe et de français dans les écoles publiques sur l'ensemble du territoire. Cependant les relations entre le pouvoir colonial et le pouvoir maraboutique débouchèrent par le jeu des convergences (autour de la paix et de l'arachide) à une entente parfaite lors du premier conflit mondial. Cette dynamique de paix et d'accommodation s'affirme davantage après le décès des principaux « leaders » des confréries religieuses du Sénégal que même l'éclatement d'un second conflit mondial entre 1939 et 1945 n'a su ternir. Pour ce faire, sans perdre de vue la place et le rôle des marabouts au service de l'Etat colonial, un accent particulier sera mis sur les relations entre ce même Etat et les marabouts non officiels. Nous avons élaboré une périodisation marquée par trois ruptures majeures, une conflictuelle durant la conquête coloniale, une seconde dite d'accommodation durant la domination coloniale, laquelle évolue cependant à la veille de la première à la seconde guerre mondiale à la collaboration.

1 Les marabouts sénégalais durant la conquête coloniale.

Sous le Prophète Mohamed (PSL), deux formules canoniques sont utilisées concernant les relations entre musulmans et non musulmans entre la Mecque et Médine. Lorsqu'ils sont minoritaires et persécutés, les musulmans peuvent émigrer (Hégire). Le Prophète (PSL) a eu à utiliser cette formule le 24 septembre 622 de la Mecque à Médine. La seconde formule (le Jihad) ou la guerre sainte sera aussi appliquée par Mohamed (PSL) en 630 contre les Mecquois marquant ainsi le triomphe du premier Etat théocratique dans le monde. Au Sénégal, les musulmans étaient largement majoritaires, surtout à Saint-Louis en 1855 et les autorités coloniales ne s'évertuèrent pas à empêcher les fidèles de remplir normalement leurs obligations religieuses². L'appel d'El Hadji Omar Tall de 1855, divisa le monde musulman du Sénégal car le cheikh était combattu par les lettrés Khadriya très influents à Saint Louis et au Fouta notamment Cheikh Mamadou du Fouta Toro, Bou El Mogdad très lié à la famille de Cheikh Sidiya du Trazza et Hamat Ndiaye Ann (Barry, 1988).

1 1 Les marabouts au service de l'Etat colonial

² Ainsi, les musulmans avaient leurs propres mosquées et leurs propres tribunaux à Saint-Louis, à Dakar et à Rufisque. Ils pouvaient statuer sur les litiges intéressant l'état des personnes comme le mariage, le divorce, les successions, les testaments et les donations.

Certains de ces lettrés mirent leurs compétences au service de la France en travaillant dans l'administration coloniale. A Saint- Louis, l'imam ou le tamsir a souvent cumulé cette fonction à celle d'interprète du gouvernement et de juge ou cadî. On les retrouve aussi à l'état major, dans le cabinet du gouverneur, à la direction des affaires politiques ou indigènes. Comme interprètes, ils assurèrent les fonctions de secrétaires pour la rédaction des lettres, des proclamations, des traités et autres écrits.

Le rôle de ces marabouts fut capital dans le service de renseignements avec des attributions portant dans plusieurs domaines. Il s'agit d'abord de définir les interlocuteurs auxquels, il convient de s'adresser pour obtenir les soumissions. L'idéal est sans doute d'obtenir la soumission d'un grand chef qui assure la domination de la région la plus vaste possible. L'essentiel est d'atteindre ceux que l'on appelle « les éléments les plus intéressants » de la société indigène .C'est de ces hommes influents et respectés qu'on peut attendre la formation d'un parti de paix (l'expression figure dans maints rapports), de nature à affaiblir les résistances et le moment de la conquête venu, de garantir la valeur des redditions .Ces marabouts compte tenu de leurs relations et influences sont bien placés pour percevoir les luttes de clans dans les Etats autochtones et de localiser les chefs sur lesquels il faut s'appuyer pour affaiblir l'ennemi.

Il existe également à la direction des affaires indigènes, une branche de renseignement ou d'espionnage, raison pour laquelle, ces marabouts interprètes sont aussi qualifiés d'agents politiques. Ils accompagnent les officiers militaires ; savent monter à cheval et éventuellement, faire le coup de feu. Faidherbe déclarait que « les deux ou trois jeunes gens qui me suivent le plus assidûment dans nos expéditions où ils se conduisent avec la plus grande bravoure, intelligents et instruits comme orientalistes sont des Noirs ». Il taxe même les notables européens « d'être toujours jaloux de l'interprète Amat qui vit dans l'intimité du chef de la colonie » (Pierre Gentil, tome I, pp 64-66).D'ailleurs dans le Rip, après l'attaque de Maba Diakhou contre le fort de Kaolack en 1862, Faidherbe délégua Bou El Mogdad qui, sous le prétexte de porter un message à l'almami, devait rassembler le maximum d'informations sur l'armée de ce dernier et sur les moyens dont il dispose. (Thiam, 1982, pp 244 –247).

Conseillers écoutés des officiers, ces marabouts effectuèrent souvent des missions diplomatiques ou d'ambassadeurs à travers le Sénégal pour prêcher la bonne parole. En effet, il s'agit ici de la « branche » propagande » destinée à faire passer un discours, à peu près invariable, avec pour objectif d'inciter les peuples et leurs dirigeants à la soumission. Un exemple de ce type de texte peut être fourni par la proclamation faite par Bugeaud en 1837, lors de son deuxième séjour en Algérie : « *Nous ne sommes pas venus pour vous tuer mais, au contraire, pour favoriser l'accroissement de votre nation et l'augmentation du bien être. Nous ne voulons attenter ni à votre religion, ni à votre liberté, ni à vos usages, nous voulons seulement commercer librement avec vous et augmenter le bonheur de nos deux peuples* (. Yves, 1887, pp 562-564).

Il s'agit donc de tranquilliser les musulmans sur les intentions de la France comme aussi il sera question de diffuser des tracts en arabe auprès des populations pour discréditer les marabouts partisans de la guerre sainte³.

Sous Faidherbe également, une série de reconnaissances est tentée à travers l'actuelle Mauritanie en vue de relier le Sénégal à l'Algérie ou même au Maroc. C'est dans ce cadre que le marabout Bou El Mogdad, envoyé en mission d'exploration, atteint Mogador par Akjoujt et Goulimine en 1861 (Gillier, 1926, pp 75). Ces explorations lancées en direction du Maroc et dont la plus réussie est celle de Bou El Mogdad, ont sans doute conforté Faidherbe dans sa décision d'abandonner l'axe nord et de privilégier celui du Sénégal – Soudan. (Barrow , 1985, pp 120). En effet, Bou El Mogdad, secrétaire et conseiller de Faidherbe souligne dans son rapport, l'insécurité qui règne en Mauritanie de 1858 à 1902 avec les guerres et rivalités fratricides entre les tribus maures et la mauvaise volonté des chefs notamment de l'émir Oul Aïda de l'Adrar (Traoré, 1992, pp 191 –198). Comme autres arguments avancés, il y a la pauvreté de la Mauritanie et son manque d'intérêt commercial (Hormis la gomme arabique, le pays est sans ressources exportables). Avec Faidherbe de 1854 –1861, l'objectif n'est plus la conquête de la Mauritanie mais la suppression de la domination maure sur le walo et toute la rive gauche du fleuve Sénégal.

Bou El Mogdad SECK, grand spécialiste des questions maures effectua plusieurs missions auprès des chefs pour qu'ils arrêtent le pillage des bateaux échoués sur le fleuve Sénégal et assurent la protection du commerce moyennant certaines redevances.

A la tête du tribunal musulman, on retrouvait aussi Hamat Ndiaye Ann dans la fonction de cadi avec comme suppléant Bou El Mogdad SECK et Pathé DIAGNE comme greffier. Hamat Ndiaye Ann, tamsir de Saint Louis, mourut après avoir été fait chevalier de la légion d'honneur en mai 1879 suivi de Bou El Mogdad en 1880. Le décès de ce dernier fut considéré comme une véritable calamité pour l'administration de la colonie (Brunschwig, 1983, pp 375 – 780).

Si sur le plan judiciaire la tradition est maintenue avec le cumul de la fonction de tamsir ou imam à celle de Cadi, en revanche les officiers vont s'entourer d'interprètes moins orientalistes avec la deuxième génération des Samba Fall, Bouré, Rawane Boye, Hamet Fall, Abdoulaye Kane, Fara Birame Lo et autres à l'exception de Mohamadou, fils de Bou El Mogdad Seck. (Doudou). Comme son père, Mohamadou Seck, avait fait ses études coraniques au Trarza et était aussi auréolé du titre de Hadj après un pèlerinage à la Mecque effectué en compagnie du chef du Lao, Ibra Almamy, en 1893. Il eut à mener plusieurs missions de renseignement et d'exploration dans l'Adrar mauritanien et dans les villages de la rive droite entre 1892 et 1896 (*idem, ibidem*). Après quinze ans de service au Sénégal, Mohamadou Bou El Mogdad apparaissait comme le digne successeur de son père en tant qu'expert des questions maures et chargé des missions principales auprès des

³ Des émissaires sénégalais dont Bou El Mogdad jouissant de beaucoup d'audience auprès des populations du Fouta Toro notamment, étaient chargés de cette opération : « El hadji a accompli le pèlerinage à la Mecque pour obtenir une dignité, des femmes et de la fortune. Il a changé la tradition que le prophète avait établie en alléguant qu'il fait une guerre sainte (Rawane Mbaye, 1992, p 191).

marabouts de la Mauritanie. Ainsi par le décret du 1^{er} octobre 1902, Mohamedou SECK est attaché à la mission de Monsieur Coppolani comme interprète secrétaire et conseiller. Ce marabout joua un rôle important dans la pénétration « pacifique » de la France en Mauritanie en favorisant le rapprochement entre Coppolani et l'aristocratie maraboutique au détriment de l'aristocratie guerrière, les Hassanes. En effet, l'appui constant qu'apportèrent Cheikh Sidiya et Cheikh Souad Bouh à la France, amena les Français à conclure : *C'est ainsi que, fait unique dans les annales musulmanes, ce sont les religieux qui nous ont préparé les voies, puis introduits en Mauritanie* » (Traoré, o.p. cit. p. 201).

Ces marabouts très influents, rédigèrent des « fatwas » destinés à convaincre les musulmans que : *l'occupation des pays maures par les Français est un bienfait de Dieu... que les Français étaient venus mettre fin à l'anarchie, aux guerres tribales, au pillage, à l'insécurité et que leur présence devait permettre l'expansion de l'Islam* ». (Idem .ibidem). Les autres arguments externes avancés dans les « fatwas » portent sur les rapports de force largement favorables à la France, le respect de la religion des musulmans avec l'instauration de la laïcité et les bienfaits de la colonisation qui procure la stabilité, la paix, le développement et le bien être des populations (Yahya Ould al Bara, 1997, pp. 85-117 et Dedoud Ould Abdallah 1997, pp 119-153).

Cette parfaite connaissance des réalités coloniales à un moment où le pays maure n'est pas encore conquis, ces marabouts ne peuvent l'avoir que par le biais des visites effectuées au Sénégal et par des informations reçues de leurs talibés hadir de la Colonie et du Soudan⁴. La conquête coloniale entraîna en Mauritanie, une véritable révolution sociale au profit des marabouts et au détriment des chefs de tribus, les Hassanes qui leur interdisaient le port du fusil et les contraignaient au paiement de nombreuses redevances. En effet, Cheikh Sidiya et Cheikh Saad Bouh participèrent à la pénétration pacifique de Coppolani mais aussi fournirent des combattants et des guides à l'armée d'occupation. (Fremeaux, 1995, tome II, pp 174 – 178). Après la mort de Coppolani, Mohamadou SECK passa sous les ordres du Colonel Gouraud puis du Lieutenant Mouret chargés respectivement d'assurer la conquête de l'Adrar et la pacification de la Mauritanie. De ces chefs, il reçoit tous les éloges ; tous reconnaissent sa compétence et son rôle dans le triomphe de l'hégémonie coloniale en Mauritanie. Un rapport du lieutenant Gouverneur de Mauritanie, mentionne que : *sa collaboration constante depuis dix ans, a été particulièrement précieuse. La confiance qu'il inspire aux maures et son prestige personnel dû à sa science et à la dignité de sa vie... ont une très grande part dans les résultats obtenus* 5

Au Sénégal, également, des marabouts marchèrent avec les colonnes françaises et prirent part à plusieurs escarmouches. C'est le cas de Bou Kounta de N'Diassane « *toujours prêt, à mettre son influence au service*

⁴ Ces marabouts du Trazza et du Brakna sont mieux informés sur la situation coloniale au Sud du Sahara, contrairement aux érudits des tribus du centre indépendants et qui ont choisi l'attitude de la résistance et de la guerre sainte.\$

5 A.N.S. 1 C 10273 : Dossier de Bou El Mogdad.

de l'administration pour laquelle, il est parfois un excellent agent de renseignements » (Marty, 1917, tome I, p 93). Le précité a rendu de grands services dans le Cayor en 1886 pour avoir réussi, en compagnie de l'interprète Abdoulaye Kane et du notable de Tivaouane, Mangoné DIOP, à convaincre Demba War Sall de lâcher Lat Dior et de se rapprocher des Français. (Thiam Mb, 1986, 393p)

A cet Islam conciliant, s'oppose à l'intérieur du Sénégal, un Islam militant avec des marabouts Tidianes comme El Hadji Omar TALL, Maba Diakhou BA, Amadou Cheikhou ... qui refusent la cohabitation et la soumission aux Français.

1 2 L'islam militant.

El hadji Omar, après l'échec du siège du fort de Médine en 1857 défendu par Paul Holle, est contraint de porter son effort à l'Est sur le pays du Haut fleuve, là où le colonisateur n'avait pas encore pénétré. (Coulon, 1981, pp 26 – 33).

Maba Diakhou également, après avoir battu les Français à Pathébadiane le 30 novembre 1865, meurt en 1867 à Somb dans un combat contre les Sérères du Bour Sine. (Klein M, 1968, pp 107-223). C'est au tour d'Ahmadou Cheikhou de reprendre le flambeau du Jihad et d'infliger une défaite à la colonne française dans le kayor central en juillet 1869 avant de succomber à la bataille de Samba Sadio en 1875.

Les échecs du jihad contraignirent les musulmans à envisager la deuxième solution canonique ; celle du repli appelée Hijra. Ainsi, Cheikhou Omar TALL, dans sa tournée au Fouta de juillet 1858 à janvier 1859, exhorta ses compatriotes à quitter en masse, le pays souillé par la présence française. Le fergo omarien attira vers l'Est, plus de quarante mille (40 000) foutankés dans son sillage (vers le soudan), soit 20 % de la population du Fouta Toro. (Barry, 1988, p. 260). Au Soudan, convergèrent aussi de nombreux wolofs qui avaient fuit Saint Louis et l'autorité des Français. (Hamès, 1997, p. 341). C'est le cas également au Djolof, du Bourba Alboury et sa suite, qui, en 1890 s'exilèrent en rejoignant Ahmadou de Ségou, fils d'El Hadji Omar.

Cependant, sur la rive Sud de la Gambie, les disciples de Maba Diakhou, Sunkari Camara, Fodé Sylla, Biram Ndiaye et Fodé Kaba, conscients certainement de la puissance de feu des troupes coloniales, semblèrent éviter la confrontation, se contenant de guerroyer sans cesse contre les populations Diola, Baynouk et Balant avant de subir finalement la loi de l'Angleterre et de la France qui se coalisèrent pour les éliminer chacun dans son domaine respectif. Cela s'est confirmé par le contenu du message que le plus grand résistant de la région, Fodé Kaba, tué dans son tata le 22 mars 1901, avait adressé à Dodds (Commandant supérieur des troupes du Sénégal) : « *Mon plus grand plaisir est d'être toujours en paix avec les Français. Si je prends les armes, ce sera contre les païens mais jamais contre les Blancs* » (A.N.S., 13 G 371, correspondance de Dodds, 9 mars 1882).

En somme, le jihad n'a pas empêché l'échec des résistances théocratiques face aux troupes coloniales où les noirs et les musulmans restent majoritaires (il s'agit ici des troupes régulières et des irrégulières). C'est aussi par milliers que les musulmans partis au Soudan, rentrèrent au bercail après l'éclatement de l'empire

omarien .Paradoxalement, les Français recrutèrent massivement des Toucouleurs et des Bambaras sur place pour prendre d'assaut le pouvoir d'Ahmadou en 1892, Sikasso en mai 1898 et enfin pour capturer Samory le 6 septembre 1893 .(Gatelet, 1901, p. 149). C'est avec ces mêmes forces que Marchand se rend célèbre dans l'expédition de Côte d'Ivoire et leur solidité est confirmée par la suite lors de la mission Congo- Nil. (Forstner, 1969, p 64).On finit par accepter au Soudan, ce qu'on refusait au Sénégal, en combattant pour la France ou en vivant sous son autorité. Une frange de la famille Omarienne est récupérée pour administrer les territoires nouvellement acquis. C'est le cas d'Aguibou TALL (1843 – 1907) qui hérite d'un grand commandement territorial, celui du Macina avec le titre de Fama. La protection de Dinguiraye, devenu un lieu de pèlerinage depuis la mort de son père, pourrait expliquer cette option. (Marty , 1917, pp. 161-167).Son frère Nassirou se rallia aussi aux Français après la chute de Ségou, prit part en 1898 à la mission Voulet – Chanoine et fut blessé au poignet (Garcia ,1997, pp. 247 – 275).

Les successeurs des royaumes théocratiques contrairement aux fondateurs, évitèrent la confrontation avec les troupes coloniales à l'exemple d'Ahmadou, lequel finit par se réfugier à Sokoto où il mourut en 1899. Saér Maty, fils de Maba, s'exila en Gambie pourtant administrée aussi par des « Infidèles » d'autre nationalité (les Anglais). Il y resta jusqu'à sa mort en 1897 .Dans le même temps, son oncle, Mamou Ndari se mit au service des Français comme chef de province du Rip. Après la mort de Mamadou Lamine Dramé à Toubakouta en 1887, on peut dire que s'envole tout espoir d'un retour triomphal de l'Islam militant et l'érection au Sénégal d'un vaste ensemble musulman ayant comme socle, la « Sharia.

Enfin, la guerre sainte au lieu d'entraîner une propagation rapide de l'Islam, provoqua au contraire la désislamisation dans l'empire omarien (Robinson, 1988, pp 130 – 162).

2/ Les marabouts sous la domination coloniale

Sur le terrain, le conflit armé contre les « Infidèles » a révélé ses limites. L'émigration constitue également, une solution difficile, accessible à un petit nombre ayant les moyens de rompre leurs attaches et d'organiser un tel déplacement comme les notables, commerçants, ou comme les lettrés et pèlerins qui sont portés par une puissante motivation religieuse. L'Afrique étant partagée entre les puissances européennes, l'émigration ne pouvait que s'effectuer hors du continent pour être en conformité avec la « Charia », ce que, au demeurant des ressortissants du Fouta Toro réussirent à réaliser en allant s'installer à Médine (Moyen Orient) avec comme chef spirituel Alfa Hashim ben Amadou. (Brenner, 1984, p. 45).

2 1 La politique d'accommodation avec les chefs des confréries religieuses.

Les marabouts de la deuxième génération comme El Hadji Malick SY et Cheikh Ahmadou Bamba optèrent alors de rester au Sénégal, de coopérer avec l'occupant « par la langue et non par le cœur » (Yaqiyya) d'autant plus que les Français ne remettaient pas en question le droit de culte des musulmans. Dans un différend sur la vaccination opposant les Lébous à l'administration coloniale, El Hadji Malick SY envoya cette lettre très explicite, à certains dignitaires : « *je vous demande de ne pas vous opposer au Nassara (Chrétiens – autorités coloniales) à propos, par exemple de la vaccination. Nous ne devons pas nous*

opposer à eux, s'ils ne portent pas atteinte à notre religion. [Mbaye R, 1993, p 209]. La coopération ne rime pas ici avec la collaboration car ces marabouts ont des desseins et des préoccupations autres que la conquête des biens bassement matériels. Ils ne sont pas, contrairement aux lettrés en fonction dans l'administration, attirés par les honneurs et par les avantages matériels. Ahmadou Bamba, dans une lettre adressée au Gouverneur, mentionnait : « Je n'ai besoin de rien dans ce monde, futile et périssable » (*Marty, 1915, p 225*). Ils ont besoin de toute leur liberté pour mener à bien leurs missions religieuses, le « Jihad Akbar » ou la guerre sainte des âmes. Sans condamner le conflit armé, ils jugèrent que le contexte avait changé. Ils sont aussi conscients, ces mandatés que leur mission bien que pacifique, spirituelle et culturelle, peut déranger le colonisateur, les exposant par conséquent à des exactions de toutes sortes. El Hadji Malick SY ne récitait – il pas quotidiennement ces prières ? : « *Je cherche refuge auprès de Dieu contre les maux des infidèles et des Chrétiens (colonialistes) et contre ceux de tous les despotes* » (*idem, ibidem.*). Bamba priait aussi chaque jour pour que : « *Dieu mette sous son autorité tous les Chrétiens et le protège contre eux* » (*Marty, 1915, p 231*). En effet, grâce à l'action de ces marabouts charismatiques, connus pour leur instruction, leur piété, leur humilité, leur pédagogie pour tout dire leur sainteté, l'Islam se propagea très vite au Sénégal à un rythme plus soutenu que durant le « Jihad » par les armes.

Si le pouvoir colonial contribua à faire du Sénégal un relais de la France en érigeant, après Saint-Louis à la fois capitale du Sénégal et de l'A.O.F de 1895 à 1902, Dakar siège du Gouvernement général en 1907, autant ces dignes personnages firent de la colonie un grand centre religieux. Comme dans une répartition des tâches, la tidjaniyya progressa rapidement grâce à El Hadji Malick SY dans les quatre communes et les escales, donc en zone urbaine, alors que le mouridisme avec Ahmadou Bamba gagna les campagnes. Grâce à leur sens d'organisation, matérialisé par des tournées périodiques, des dahras (centres d'études et de travail), des dahiras (associations religieuses,) des zawiya (universités), des mosquées essaiment un peu partout. L'Islam couvre l'ensemble du territoire y compris les espaces peu accessibles à cause des barrières forestières comme les pays Diolas et Sérères du Nord Ouest (Roche, 1985,).

Dans les villes comme dans les villages, le marabout est omniprésent. Incontournable, il assure la gestion quotidienne des préoccupations des populations avec la célébration des mariages, des baptêmes, des cérémonies funèbres, des actions de solidarité et d'assistance aux nécessiteux. Ces chefs religieux dirigent les prières (cinq fois par jour), enseignent le Coran, dirigent les séances de Wasifa (séances de prières et chants collectifs deux fois par jour). De même, ils jouent le rôle de juge, d'interprète, de mufti, de guérisseur et enfin anime les chants religieux et les conférences publiques.

L'influence des lettrés de Saint Louis, de même que celle des marabouts maures et par conséquent de la confrérie hadiriya, recule auprès de la communauté musulmane du Sénégal. De plus en plus, on assiste à un glissement du centre religieux du Nord vers le Centre- Ouest, dans le bassin arachidier avec Diourbel puis Touba comme capitale du mouridisme, Tivaouane, capitale du tidjanisme etc. En direction des maisons mères, s'organisent des pèlerinages pour célébrer l'anniversaire de la naissance du Prophète (P.S.L.). A cette

occasion, toute la vie économique, administrative et politique est paralysée. Par familles entières, fonctionnaires, militaires, commerçants, ouvriers, paysans substituant l'uniforme ou la tenue européenne à l'habit africain traditionnel se déplacent pour passer une nuit entière à psalmodier les louanges du prophète (P.S.L).

Quesnot relevait d'ailleurs beaucoup de similitudes entre les deux confréries et déclarait que « *si les principes et les enseignements d'El Hadji Malick sont toujours et sans cesse évoqués, ce sont les pratiques mourides qui, en fait, inspirent et dirigent le comportement des marabouts tidianes.*» (Quesnot, pp 115 à 125).

Grâce à El Hadji Malick SY, les grandes figures guerrières sont réhabilitées et revivifiées. C'est cette figure de proue qui accueillit Seydou Nourou Tall, petit fils d'El Hadji Omar Tall, venu du Soudan et à qui, il donna sa fille en mariage avant de le nommer en 1902, interprète et porte parole auprès des Français. (Kane et Cissoko, 1981 pp 42 – 48). Il reçut aussi à Tivaouane, Wakha BA, originaire du Saloum et fils de Maba DIAKHOU qui, avec le titre de « Muqadam », rentra chez lui pour y diriger une zawiya. Quant à Abdoulaye NIASS, compagnon de Saër Maty et exilé en Gambie, c'est aussi sur l'intervention de El Hadji Malick SY qu'il reçut l'autorisation des Français en 1910 de s'installer à Kaolack. Ainsi la grande famille Tidiane est unifiée. De même, l'influence des marabouts sénégalais s'étend au delà même des frontières avec des talibés résidant en Gambie, en Guinée Portugaise, au Soudan, jusqu' en Mauritanie. Les populations du Sénégal n'ont plus besoin comme auparavant d'aller en Mauritanie, en quête de maîtres spirituels. Le recul de la hadiriya est dû au fait qu'elle reste sous la direction des chefs maures, donc des étrangers mais aussi de leur position d'accommodation surtout à un moment où le tidjanisme et le mouridisme font figure de résistance active ou passive à la colonisation, où ils ont pris une coloration de mouvement national. Selon Cheikh Abdoulaye DIEYE, Bamba inversa les rôles en tant que guide spirituel noir massivement suivi par des populations de race blanche (maures), démontrant que tous les hommes sont issus de la même âme et ne se surpassent que par la crainte révérencielle qu'ils vouent à leur Créateur ». (Dieye, C, A ; 1995, pp 29 –30).

Comme autre conséquence de leurs actions, on peut citer la constitution d'une sorte « d'Etat dans l'Etat », ce qui met les marabouts dans une situation concurrentielle ou « conflictuelle » par rapport au pouvoir colonial. En effet, ces khalifes avaient réussi à mettre en place une administration parallèle dont les mécanismes et fonctionnements ressemblent à certains égards à ceux de l'administration coloniale. Ils s'entourent tous, d'une sorte de gouvernement, composé d'un service de protocole « Beuk Nèkh » ou {secrétaires} et d'un cabinet ministériel s'occupant des affaires économiques, extérieures, du culte ... Les « Muqadams » chez les tidjanes et les Cheikh chez les mourides suffisamment formés et aptes à donner le wird (l'initiation à la confrérie tidiane) ou à recevoir la soumission personnelle du talibé « le djebelou » constituaient le commandement territorial. Ils sont implantés sur l'ensemble du territoire depuis les villes jusqu'aux villages les plus reculés. Le zèle dans le travail et la soumission exigés dans l'administration

coloniale entre le personnel subalterne (les Autochtones) et le personnel de direction (Européens), constituent les mêmes types relationnels entre le talibé et le marabout. Ces rapports entre le talibé et le marabout peuvent même évoluer au fanatisme surtout chez les mourides même si Bamba fustige cette attitude, de même que les agissements sordides de certains faux guides en ces termes : « *Je te conseille de n'être ni buté, ni extrémiste, mais de rester dans le juste milieu suivant la tradition du Prophète (P.S.L.)* » (Diéye, C, A, 1995, p 31).

Sur le plan financier, ces marabouts disposent aussi d'importants budgets (un véritable trésor), alimentés par des revenus que leur procurent la culture de l'arachide, les contributions en argent ou en nature versées par les talibés comme la zakat (en principe dû aux nécessiteux), l'adhya (versé en principe, une fois l'an à l'occasion des Ziara ou pèlerinages) et d'autres contributions exceptionnelles destinées à des entreprises d'intérêt confrérique telles que la construction de mosquées, d'écoles coraniques, de tombeaux de dignitaires ...

Il arriva même que ces marabouts assistèrent l'administration coloniale, comme en 1926 avec Ahmadou Bamba qui offrit la somme de 500 000 francs (cinq cent mille francs) pour le relèvement du franc soit un sixième (1/6) de la contribution nationale. Dans bon nombre de secteurs, comme la formation (ceux qui fréquentent les dahiras et zawiya sont plus nombreux que le personnel formé des écoles coloniales) et la construction de lieux de culte, l'administration maraboutique dame le pion respectivement au pouvoir colonial et à l'Eglise.

Le pouvoir maraboutique soutient aussi la concurrence dans d'autres domaines comme la justice, la santé, l'assistance sociale, etc. En régnant dans les cœurs et dans les esprits des populations, les marabouts ont réussi à contrecarrer l'avancée du Christianisme et la politique d'assimilation au Sénégal. Les musulmans sénégalais, mêmes citoyens, refusent de renoncer à leur statut propre. Comme le dit le professeur Iba Der Thiam, « *le plus fort n'est jamais assez fort tant qu'il ne parvient pas à régner dans les consciences en maître absolu* » (cité par Mbaye, 1963, p 148). Le Gouverneur général William Ponty ne reconnaît –il pas l'échec de la conquête morale au Sénégal en 1910, en évoquant « *l'absence quasi – totale de soumission des populations et la dégradation continuelle de l'état d'esprit des populations de l'intérieur* » (J.O – A.O.F, circulaire du 22 septembre 1910, p 447).

Quelqu'un comme Ahmadou Bamba ne se considère t –il pas comme l'alter ego du gouverneur de Saint – Louis si on se réfère à sa lettre n°13 du 25 avril 1903 : « *Depuis mon retour du Gabon, je ne veux plus avoir affaire avec les chefs (de provinces et de cantons), ni avec ceux que l'on appelle les commandants ; je n'ai affaire qu'à leur chef, le Gouverneur que j'ai vu en passant à Saint Louis* ». Le titre de khalifat va évoluer au fur et à mesure pour passer khalifat général certainement lié à l'extension de ces confréries en dehors du Sénégal, touchant l'ensemble aofien, et sur une partie de l'A .E. F. De l'avis même des autorités coloniales, El hadji Seydou Nourou TALL, porte parole du khalife de Tivaouane, devint l'africain (le marabout) le plus populaire et le plus connu, sillonnant l'Afrique française pour prêcher la concorde et réconcilier les

irréconciliables. Ses déplacements l'amenaient au Soudan, en Guinée, au Niger, en Haute Volta, en Côte d'Ivoire, au Dahomey et même au Congo, au Tchad, au Cameroun, au Nigeria ... (*Cissokho et Kane, 1981 pp. 42 – 48*). Le pouvoir maraboutique discrédite surtout les structures officielles particulièrement le commandement indigène dans les provinces, cantons et villages.

2.2 Les marabouts au service de l'Etat colonial.

Les autorités coloniales vont encore, comme durant la conquête coloniale, s'appuyer sur des marabouts qui cette fois sortent de leurs propres écoles (la médersa), pour combattre l'élite maraboutique non officielle. En effet, avant la réforme de 1903, les autorités de la place ont toujours pensé que l'école coranique constituait le principal obstacle à la fréquentation de l'école française par les musulmans. C'est pourquoi, Faidherbe créa des écoles laïques à l'intention des musulmans. L'arrêté du 15 juillet 1903, avec Camille Guy reprend la laïcisation de l'école mais surtout innove avec la prise en charge par l'Etat de l'enseignement de l'Arabe. Pour attirer les musulmans, dit-il « *nous avons prévu que partout, l'enseignement de l'arabe serait donné à l'intérieur même de l'école. C'est le seul moyen de régler ou même suivant le cas, de supprimer l'enseignement des marabouts, sans choquer les convictions ou les préjugés des populations indigènes et de réaliser ainsi, d'une façon complète la concentration de tous les enseignements sous la surveillance d'un chef de service de l'administration (Conseil de gouvernement de l'AOF, 1903 pp 3)*. Ainsi, l'enseignement de l'Arabe sera inscrit au programme des écoles de village établies en pays musulmans. La medersa chargée de former des enseignants indigènes et d'encadrer les élèves, apparaît comme une réaction de l'autorité coloniale pour endiguer ce qui, au vu des statistiques scolaires de l'enseignement coranique, peut paraître comme un péril pour l'école française. Ce corps de marabouts officiels devait concurrencer les autres marabouts et attirer vers leurs écoles, les jeunes musulmans. Le fait que la medersa recrute surtout des fils de nobles (63% des effectifs en 1914) fait penser que c'est l'aristocratie traditionnelle, compte tenu de son influence sur les populations dans les campagnes que l'on cherche à opposer aux marabouts.

L'Islam apparaît à ce titre comme un instrument et un intermédiaire du pouvoir colonial⁴. Selon Trentinian : « *La medersa existe comme une manière de présenter aux musulmans l'image d'une France tolérante et amicale* »⁵. La place de l'Islam dans le dispositif colonial ne peut qu'être provisoire. La medersa est ainsi appelée à disparaître comme l'arabe en tant que langue administrative à côté du français le jour où les marabouts cesseront d'être considérés comme dangereux. Les limites de cette politique musulmane découlent cependant du faible niveau des marabouts fonctionnaires. Georges Hardy, parlant de la medersa déclarait que : « *elle ne donnait rien qui ressemblait à un enseignement supérieur. C'est une institution de caractère fort utile mais sans prétention scientifique* » (*Hardy. 1917, pp 124 – 142*). L'administration se soucie peu de son niveau intellectuel puisqu'en 1912, le nouveau directeur de l'école, Sanlec, va supprimer des programmes les leçons de théologie musulmane, d'exégèse coranique qui n'ont pour effet que l'islamisation plus prononcée des étudiants.

Une autre filière de recrutement sera ouverte (1909 –1922) et va s’atteler à la formation de magistrats musulmans et de greffiers .Sur le plan judiciaire également, le pouvoir colonial cherche à contrecarrer l’action des marabouts en étendant les juridictions musulmanes dans les pays de protectorat et en recrutant des marabouts comme cadis. Avec la réforme judiciaire de 1898, la fonction de cadi est étendue à tous les cercles sauf la Casamance. Des cadis supérieurs et cadis simples sont respectivement placés au niveau des tribunaux de province et de canton. Ils sont recrutés sur recommandation du conseil des notables après un « examen de capacité ».L’origine familiale, la compétence en droit islamique, une attitude favorable à la France, et l’influence positive sur les populations du pays étaient des critères déterminants dans le choix des juges (cadi). Cette fois –ci, nombreux sont les marabouts tidjanes qui sont recrutés mais qui, bien que collaborant avec l’administration coloniale, participent aussi à la propagation de l’Islam et de leur confrérie⁵. Dans l’ensemble, la fonction de cadi a surtout profité à la confrérie tidjane qu’aux autres à savoir le mouridisme et la qadiriyya. Aucune rupture, aucune concurrence ouverte comme le veut le pouvoir colonial, n’existera entre les cadis et le pouvoir maraboutique. Dans le bassin arachidier et dans les communes, la plupart des cadis sont soit des fils de marabouts (A Kaolack, avec la famille Niass) soit des muqadams sortis de la zawiya de Tivaouane.

Tous, cependant font l’objet d’un contrôle serré et sont orientés en fonction des intérêts coloniaux. Le cadi ne juge que pour les matières relevant de ce statut spécial réservé et pour toutes autres affaires, les citoyens musulmans des communes dépendent des juridictions françaises. Le cadi est exclu des procès mixtes opposant un originaire musulman à un autre de confession différente. Ces jugements ne sont pas définitifs puisqu’il existe une chambre d’appel dite « chambre musulmane » qui siège sous l’autorité » d’un juge français assisté par un cadi mais en qualité d’assesseur. Ce même schéma reste en vigueur dans les protectorats où règne en maître le commandant, juge et partie à la tête du tribunal de cercle. Les juges français à tous les niveaux contrôlent les juridictions de droit local par le canal des greffiers (rédaction en arabe et en français) et peuvent casser les jugements qu’ils veulent pour les motifs « d’excès ou d’incompétence ».

A l’exception des tribunaux qui appliquent la «charia » dans les domaines qui leur sont réservés, partout ailleurs, les cadis, guidés par la réalité sociale, fondent en pratique leurs décisions sur la coutume, lorsqu’elle est très forte pour qu’ils puissent y résister⁶. L’un des cadis marabouts sénégalais, le plus célèbre

4 ANS, 2 G 1, P – 18 – Rapport d’ensemble sur l’enseignement, 1917.

5 BCAF, Renseignements coloniaux, octobre 1897, pp 81 – 105

6 Ibrahima Sall explique qu’entre le haut et le bas Sénégal (du Fouta Toro au Gidimaka), « de nombreux cadres arrivés parmi ces hordes misérables (anciens umariens venus du Soudan) avaient fini par se mettre au service du vainqueur. Dans le corps de la justice indigène, jusque dans la période d’entre les deux guerres, la plupart des juges et assesseurs Hal pularen étaient proches du mouvement umarien. La plupart avait mis leurs compétences au service de la puissance coloniale que leurs parents, ou que certains d’entre – eux avaient combattue. Pour des motifs divers, la science islamique avait été mise au service du colonialisme » (SALL –1997, pp 221 – 245)

est sans doute Thierno Amadou Moukhtar SAKHO en fonction à Boghé (1905-1934) et qui fera partie du conseil consultatif des affaires musulmanes de la Mauritanie avec Cheikh Sidiyya Baba et Cheikh Sadbu. (Sall, *o p. cit.* pp 221-245).

2 3 Les limites de l'Etat colonial contre l'influence des chefs confrériques.

Toutes les autres mesures prises à l'encontre des marabouts par le pouvoir colonial n'aboutissent pas aux résultats escomptés. Dans le domaine de la santé, il est question de propager les idées civilisatrices de la France et par conséquent de lutter contre les pratiques des marabouts et des féticheurs. C'est dans cette optique que s'explique la loi du 30 novembre 1892, sur l'exercice de la médecine occidentale qui élimine les compétiteurs locaux qui ne peuvent officier que de façon clandestine. Elle est complétée par l'arrêté du 25 mai 1906 sur l'exercice de la pharmacie qui n'accorde le privilège de vendre des médicaments en A.O.F qu'à ceux qui sont détenteurs d'un diplôme de pharmacien obtenu dans les facultés ou écoles d'Etat en France. Seulement, le secteur sanitaire a toujours souffert d'un manque de personnel et de moyens adéquats pour atteindre ses objectifs. Le corps médical européen souvent décimé durant les épidémies est difficilement remplacé alors que le personnel africain reste à un faible niveau de formation théorique. Peu de malades acceptent d'être envoyés dans les hôpitaux militaires. Ils soupçonnent le personnel médical européen de ne pas respecter les interdits religieux ou de les soumettre à une discipline qu'ils ne s'expliquent pas. Les femmes enceintes refusent pour la plupart de se faire consulter: « *il parait plus délicat et presque impossible d'intervenir dans les soins prénatals et les accouchements – la femme arabe ou négroïde ne veut jamais se faire consulter pour une affection gynécologique ou pour ses accouchements – nous ne savons rien aussi des complications post-abortionum* » (Rames cité par Frémeaux, 1995, p295).

Quant à la vaccination, elle est peu comprise des autochtones qui saisissent mal la nécessité d'une opération faite sur des gens bien portants et encore moins la nécessité de la renouveler. Les populations retiennent surtout que cette opération laisse une cicatrice. Les réticences des populations persisteront encore longtemps malgré l'ouverture à Dakar d'une école de médecine pour l'A.O.F dont les activités débutent le 1^{er} novembre 1918.¹

⁶ C'est le cas même au Fouta Toro où les cadis appliquent la « charia » en ce qui concerne le mariage alors que le droit foncier relève lui, de la coutume préislamique.

La femme est écartée de l'héritage du champ sous prétexte qu'elle le fera sortir par son mariage de la collectivité, seule détentrice de la maîtrise du sol (M. WANE, 1 pp 24-25)

¹L'École de Médecine fut créée par décret du 11 janvier 1918)

7 ANS : J. 86, rapport sur les écoles coraniques 1893-1913

8 ANS. J. O. S, 1893, p.432¹.

9ANS : Dossier d'Amadou Bamba

₁₀(ANS : Dossier d'Amadou Bamba

11 ANS 2 G 15 – 6 Rapport politique du 1^{er} trimestre, 1915).

L'enseignement coranique comme le veut le pouvoir colonial, ne sera jamais réglementé.⁷ Le recensement de tous les marabouts ordonné en 1893 sera très peu effectué.⁸ L'arrêté du lieutenant gouverneur du Sénégal (22 juin 1857) rendant obligatoire une autorisation pour ouvrir une école coranique sera de portée limitée.

Ainsi, face à la religion chrétienne fraîchement importée, l'islam apparaît comme une religion africaine. L'islam devient pour l'essentiel des populations comme une forme de refuge identitaire et culturel et une frontière infranchissable à la politique d'assimilation. L'administration coloniale est prise au piège, soit qu'elle se serve des marabouts soit qu'elle les persécute (cas de Bamba), elle confère à ceux-ci une aura de prestige, un statut de défenseurs des masses et de médiateurs privilégiés. La confrérie au Sénégal devient une structure de médiation entre un peuple qui se réfugie derrière ses marabouts et y trouve la sécurité psychologique et matérielle et une administration intéressée à disposer en face d'elle, des interlocuteurs représentatifs.

3 Les convergences et la collaboration entre l'Etat colonial et le pouvoir maraboutique (1910-1945).

3 1 Un contexte de guerre favorable à l'entente cordiale.

Le rapprochement est nécessaire pour l'administration coloniale d'autant plus que les années 1905 – 1914 voient la montée en périls avec, les revendications allemandes en Afrique, la crainte constante d'une collusion entre Berlin et Constantinople contre l'empire colonial français et l'accélération des conflits en Europe. La peur du « pan – islamisme » impose des mesures de protection, donc de rapprochement avec les chefs de confréries. Cela est perceptible surtout après le retour d'exil de Bamba de Mauritanie. Il est initié par le Gouverneur général à partir des années 1910 avec la création du service des affaires musulmanes. En 1912, Ponty sollicite le concours des marabouts et déclare avoir obtenu de Cheikh Anta Mbacké « l'assurance formelle que les mourides n'avaient jamais songé à refuser le service militaire et qu'il fournirait autant d'hommes que je le désirais⁹ ». Ce nouvel état d'esprit apparaît également dans le rapport du Gouverneur du Sénégal COR qui écrit que « *Ce n'est pas sans regrets, que j'ai laissé l'administrateur du Baol reconnaître, en se servant d'Ahmadou Bamba, l'autorité extra administrative qu'exerce ce chef religieux, mais dans les circonstances présentes, j'estime que nous n'avons pas le droit de négliger aucun concours pour répondre aux demandes de la métropole* ¹⁰.

Un autre rapport du Lieutenant – gouverneur daté du 20 avril 1915 évoque encore que : « *l'autorité extra – administrative d'El hadji Malick SY, de Cheikh Bamba et leurs branches annexes, permet de trouver dans le pays de protectorat, les effectifs souhaités* »¹¹. En effet, les marabouts non seulement facilitent le recrutement mais surtout, organisent des séances de prières pour la victoire de la France.

La guerre sera, pour ainsi dire, un moment de convergence et de collaboration franche entre le pouvoir colonial et le pouvoir maraboutique. Ce résultat obéit à une certaine logique même s'il a mis du temps pour se réaliser du fait des convergences d'intérêts entre les deux camps autour de la paix et de l'arachide.

3 2 Les autres convergences

Le pouvoir colonial et le pouvoir maraboutique critiquent et condamnent l'ordre ancien (le pouvoir politique tiédo) et louent la paix coloniale indispensable à l'essor du commerce et la mise en exploitation du pays pour l'un et à l'expansion de l'islam pour l'autre. Cheikh Bamba dans une déclaration en 1910, explique que : *le Gouverneur français, grâce à Dieu, ne s'oppose en rien à la profession de la religion. Au contraire, il aide les musulmans, qu'il aime et les encourage à pratiquer. Nous avons constaté que dans beaucoup de pays noirs, l'occupation française a permis de museler tous ceux qui se comportaient comme de vrais pillards, vivant aux dépens des voyageurs et des faibles. Ils avaient changé au point d'être devenus paisibles et pacifiques (Marty, 1917, Tome I, pp 327 – 331).* El Hadji Malick SY aussi, dans une lettre adressée en 1912 à tous les centres musulmans du Sénégal, exhorte les fidèles à se conformer aux désirs de l'Etat français et à se rappeler du passé : « *souvenez vous, avant leur arrivée chez nous, nous nous entretenions, nous nous capturons et nous nous pillions les uns les autres ; que ce fussent les musulmans ou les infidèles. S'ils n'étaient pas venus, nous serions toujours dans cet état et aujourd'hui plus que jamais. Celui qui regarde les Français avec un œil de sagesse et considère ce que Dieu leur a accordé, celui-là ne peut que s'accorder avec eux et ne peut être séduit par les paroles de ceux qui prennent les gens pour des sots et qui racontent à cause de leur imagination que la fin de la France est proche. Seul Dieu connaît l'avenir et personne d'autre* ». ¹²

Avec l'arachide, on voit aussi se développer avec El Hadji Malick SY et Cheikh Bamba, une mystique du travail agricole. Ces marabouts allient enseignement et travail champêtre et sont suivis par leurs cheikhs et Muqadams qui contribuent à leur tour, à l'expansion de la culture arachidière. Ces valeurs sont aussi inculquées aux talibés qu'Adam Smith compare à des illuminés qui ne travaillent pas la terre dans les mêmes conditions que les cultivateurs ordinaires. Le travail est une des préinscriptions, une des recommandations, une des conditions nécessaires pour adorer Dieu. Le travail est donc un plaisir et non une obligation. (*Wade .A, 1967, pp175-206*).

Ce rapprochement entre les deux pôles a été possible également grâce à l'action de nombreux médiateurs (talibés) dans l'administration et surtout les leaders politiques à Saint- Louis⁷. Il est enfin établi que la guerre contre l'empire ottoman n'occasionnera aucun trouble chez les musulmans du Sénégal et de la Mauritanie .Le fait que l'Islam confrérique au Sénégal ne soit pas sous le contrôle des influences moyen- orientales, mit

¹² ANS, 19 G2, affaires musulmanes, 1900-1920).

⁷Nous pouvons citer Carpot, lequel a participé au retour d'exil du Gabon de Bamba (1895 –1902), outre cela, la chefferie maraboutique khadiriyya de Mauritanie Cheikh Saad Bouh et Cheikh Sidiya, des chefs mourides comme Mame Anta Mbacké, Mame Thierno Mbacké et Cheikh Ibra Fall sans oublier Seydou Nourou TALL qui reste le principal médiateur entre le pouvoir colonial et la confrérie tidiane

fin aux craintes de l'administration coloniale. Paul Marty, chargé du service des affaires musulmanes en AOF tira alors la conclusion que « l'Islam sénégalais s'est « négriifié » et ne peut pas être subversif » (*Cité par Triaud, 1953, p 152*).

Sur cette lancée, la France, en créant en 1916 le Comité consultatif des affaires musulmanes de l'AOF, en nomma comme membres El Hadji Malick et Ahmadou Bamba ainsi que les cadis de Saint- Louis et de Dakar, Aynina SECK et Alioune DIAGNE, outre les marabouts de la Mauritanie, Cheikh Saïd'bu et Cheikh Sidiya. En 1919, Bamba sera décoré de la croix de chevalier de la légion d'honneur, mais il ne conserva que le diplôme. Dans les années 20, moururent les fondateurs des confréries du Sénégal (El Hadji Malick SY et El Hadji Abdoulaye NIASS en 1922, et Bamba en 1927).

3- 3 Le renforcement de l'orientation existante

Leurs successeurs : Seydi Ababacar SY, El Hadji Ibrahima NIASS, Moustapha MBACKE et Seydou Nourou TALL renforcèrent l'orientation existante. Ce dernier joua un rôle important : celui de réconcilier le colonisateur et le colonisé, intervenant à maintes reprises au secours de l'administration comme lors des grandes grèves de 1938 et 1947 (*Duquenot, 1985 et Sembène O, 1960*) puis à Nioro (Soudan) auprès de Cheikh Hamallah qui semble-t-il, véhiculait une propagande hostile à la colonisation, écartant en même temps toute menace de schisme de la tidjianiya (*Moreau, 1982, p.198*). Cette politique de collaboration valut à Seydou Nourou TALL un prestige personnel mais aussi favorisa l'expansion de l'Islam en A.O.F. En effet, il profitait des tournées pour vérifier l'orthodoxie des communautés, conseiller les fidèles, leur apporter des nouvelles du monde extérieur et aider par ses connaissances des groupes dispersés et généralement dépourvus de guides spirituels qualifiés. Il rompait l'isolement relatif de certains groupes culturels et ethniques de l'Islam. Par sa présence, il rattachait des milieux musulmans encore mal stabilisés comme ceux de la Côte d'Ivoire des années trente à tout le réseau des croyants en Afrique. Son passage, même rapide, raffermissait et consolidait la foi des musulmans isolés. (*Triaud, 1974, pp 542 – 571*). Il avait enfin la possibilité d'intervenir pour rétablir, la concorde au sein de la famille TALL divisée et dispersée avec Mountaga (fils d'Amadou Sheku) à Ségou, Madani Ben Amadou (fils du frère d'Umar) au Hedzaz (*Brenner, 1984, p45*)

Du côté des mourides, Moustapha MBACKE eut aussi à maintes reprises, à intervenir pour le compte de l'administration auprès des populations afin que s'instaure la paix comme lors de la grande grève des cheminots en 1938. Son soutien a été également déterminant lors de la construction du tronçon de chemin de fer, Diourbel-Touba de 1925 à 1931. La seule zone d'ombre, c'est avec Cheikh Anta MBACKE qui, brouillé avec les autorités coloniales, sera mis en résidence obligatoire puis déporté à Ségou par arrêté général du 13 octobre 1930.

La seconde guerre mondiale fut comme la première, l'occasion pour l'Etat colonial et le pouvoir maraboutique, de resserrer les liens : ces derniers, toutes obédiences confondues prêchèrent la soumission des Sénégalais à la France et organisèrent des séances de prières pour la victoire de la Métropole. Certains

même, s'occupèrent de tâches de renseignement comme le chérif Maky Haydara de Sédhiou avec comme mission d'observer les mouvements de populations en direction de la Guinée Portugaise. (ANS : Rapport politique, cercle de Ziguinchor, 1^{er} trimestre, 1940, dossiers affaires politiques, 1938 – 41).

D'autres s'engagèrent dans l'armée comme l'imam de la grande mosquée de Kaolack en partance pour le bataillon de l'AOF, lequel dans son sermon d'adieu à ses talibés déclara : *« je vous quitte pour répondre à l'appel de la France. Prenez exemple sur moi. Je sais que vous tous, talibés, allez-vous engager volontairement et vous faire tuer, s'il le faut, car vous devez aimer la France autant que vous m'aimez et aimez votre prophète. Je vous dis adieu et suivez mon geste »* (ANS : JOS, 1939, pp 938-939)

CONCLUSION : Si le « Jihad » opposa au XIXe siècle, le pouvoir maraboutique au pouvoir colonial, il mit aussi face à face deux confréries religieuses la Khadiriya et la Tidjaniya dont les maîtres sont supposés connaître le sens, le contenu et le contexte dans lequel, on devrait l'utiliser. L'historien, dans ce débat retient plutôt que l'Islam constitue une arme à double tranchant que les marabouts ont utilisée, pour des intérêts bien déterminés. Le pouvoir colonial en a tiré le meilleur parti, en créant une armée coloniale, multiraciale, mais aussi composée de réguliers et de civils (volontaires) d'ethnies et de religions différentes. Il s'est également entouré depuis le début de la conquête de la collaboration de marabouts sénégalais dans l'administration, ce qui est peu étudié dans l'historiographie. Il est apparu sur le terrain, très difficile pour les théocrates de réaliser leur dessein en combattant à la fois, les régimes aristocratiques, les démocraties rurales et le pouvoir colonial. D'ailleurs, les plus illustres combattants de la foi, en l'occurrence El Hadji Omar Tall et Maba Diakhou Bâ, ont péri, non pas de l'action de l'armée coloniale mais d'oppositions locales. La deuxième formule canonique ; l'hégire était aussi difficilement applicable vu l'occupation de l'Afrique par les puissances européennes (des infidèles) mais aussi vu l'immensité du continent, la lenteur des moyens de déplacement et les conditions d'insécurité qui y régnaient. Rester et « coopérer » constituent l'unique voie offerte aux marabouts de la deuxième génération comme, El Hadji Malick SY, Cheikh Ahmadou Bamba ...pour développer leur prosélytisme. La première guerre mondiale sera l'occasion pour le pouvoir colonial, de rompre la glace, et de prendre langue avec le pouvoir maraboutique non officiel afin de réaliser un consensus national.

Ce consensus apparaît avec la troisième génération de marabouts sous Moustapha Mbacké, Ababacar SY-représenté par Seydou Nourou TALL - comme une collaboration « réfléchie » qui s'identifie à bien des égards à la position de collaboration jadis adoptée par les lettrés de Saint-Louis et leurs maîtres de la confrérie Khadrya de la Mauritanie.

Cependant, tous ont contribué à faire du Sénégal une colonie à majorité musulmane. Ainsi, en mettant en échec la politique d'assimilation, les chefs des confréries inscrivaient les Sénégalais dans une dynamique de rupture ou d'indépendance à long terme avec le colonisateur. De ce fait, en conservant aussi leur autonomie par rapport au mouvement islamique international ou moyen oriental, les confréries forment un écran contre

les « dérives » islamiques (violences entre musulmans) et l'intolérance religieuse (entre musulmans et chrétiens) qui secouent aujourd'hui bon nombre de pays africains dont le Nigeria, la Côte d'Ivoire ...

Bibliographie

- Ba (K) : Maba dans le Rip et le Saloum 1861-1865, mémoire de maîtrise, Université de Dakar, 1970, p93.
- Baratier (L.C) : Epopées africaines, Paris, Fayard, 1912, 8°, 126p
- BARRY (B) : La Ségambie du XVe au XIXe siècle, traite négrière, islam et conquête coloniale, Paris, Harmattan, 1988, 432 p.
- Brenner (L): west african sufi :the religions, heritage and spiritual saerch of Cerno Bocar Salif Tall, Berkeley, 1984.
- Brunschwig (H) : Noirs et Blancs dans l'Afrique française, Paris, Flammarion, 1983, 245p.
- Calvin (L.A.G.) : Kayor an dits diplomatie relations with Saint-Louis du Sénégal, 1762-1861,
- Coulon (CH) : Le marabout et le prince (Islam et pouvoir au Sénégal) : Pedone, 1982, 299 p.
- Coulon (CH) : Pouvoir maraboutique et pouvoir politique au Sénégal, thèse de doctorat d'Etat en sciences politiques, Institut d'études politiques, Paris, 1976, 2 tomes.
- Curtin(Ph) : Jihad in west Africa :Early phases and inter –relations in Mauritanie au SENEGAL journal of African history, XII,I, 1971, pp1-12.
- Diéye (CH. A): Cheikh Amadou Bamba ; le centenaire du jihad Al Akbar, 1850-1950, Edition Ndigal, 1995.
- Duquenet (B): Le Sénégal et le front populaire, Paris, Kartala, 1985.
- Fremeaux (J) : L'Afrique à l'ombre des épées, 1830-1930, 1995, shat, 1993, 2 tomes, pp278-295
- Gatelet (L) : Histoire de la conquête du Soudan français (1878-1899), Paris, Berger Levrault 1901, 520p.
- Kane (O) et Cissokho (S.M) : « Seydou Norou Tall » in Afrique histoire, n°2, avril mai juin 1981, pp42à48.
- Marty (P): Etudes sur l'islam au Sénégal, Paris, 1917.
- Moreau (R.L) : Africaine musulmane, Paris, 1982, p198.
- Mbaye (R); La pensée et l'action d'El hadj Malick Sy, un pôle d'attraction entre la sharia et la tariqa, thèse de doctorat des lettres et sciences humaines, 1992-1993.
- Quesnot (F) : « influences du mouridisme sur le tidjanisme », in Cheam, notes sur l'islam en Afrique noire, pp42à48.
- Robinson (D): « la mise en place d'une hégémonie coloniale au Sénégal" in historiens et géographes; n°3, 1988.
- Robinson (D) : La guerre sainte d'Al Hajj Umar ; le soudan occidental au milieu du XIXe du siècle, Paris, 1985.

Robinson (D) et Triaud (J ; L) : Le temps des marabouts : itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française, v, 1880-1960, Karthala, 583p.

Roche (CH): Histoire de la Casamance, conquête et résistance : 1850-1920, kartala, 1985,410p.

SALL (I.A) : « Cerno Amadou Makhtar Sakho, qadi supérieur de Boghé (1905- 1934) »in Le temple des marabouts ; sous la direction de Robinson (D) et Triaud (J.L.) pp 221à247, Kartala, 1997.

Thiam (MB) : La chefferie traditionnelle wolof face à la colonisation .Les exemples du jolof et du kajor, 1900-1945, U.C.A.D, 1986,393p.

Thiam (I .D) : L'évolution politique et syndicale au Sénégal colonial, thèse de doctorat d'Etat, 1840-1936, Paris 5°,1982-1983.

TRAORE (A) : « La Mauritanie de 1900 à 1960 », in l'Afrique occidentale au temps des Français, colonisateurs et colonisés, 1960, Paris, la découverte, 1983.

Wade (A) : « la doctrine économique du mouridisme »in annales africaines, publiée sous les auspices de la faculté de droit et sciences économiques de Dakar Paris, 1967.

Yves (S.M.): L'Empire toucouleur et la France, un demi siècle de relations diplomatiques (1850-1871), thèse de 3è cycle, université de Dakar, 1967,432p.

CHEIKH GUEYE

Formateur à la FA.S.T.E.F.

Sujet de l'article : L'enseignement bilingue au Sénégal : défis pédagogiques dans les écoles élémentaires publiques de statut franco-arabe.

Résumé

Pour diversifier son offre éducative, réconcilier l'école avec son milieu et relever son taux brut de scolarisation, le Sénégal, constitué de plus de 90% de musulmans, développe, depuis 2002, un enseignement bilingue français/arabe, au cycle élémentaire de son système éducatif. Cette innovation semble avoir atteint ses objectifs aux niveaux institutionnel et social ; mais que dire des défis conceptuels et stratégiques à relever par l'enseignement ? A cet égard, on constate que les approches restent unilingues. Les enseignants n'ont reçu aucune formation initiale ou continuée orientée dans une perspective d'enseignement bilingue. Aussi, peut-on dire que la cohabitation des deux langues dans les écoles franco-arabes publiques court le risque- de produire un bilinguisme à interférences.

Mots clés: Enseignement bilingue bilinguisme écoles publiques franco-arabes-interférences - langues nationales - formation - approches méthodologiques – stratégies – finalités - objectifs-programmes

Summary

In order to vary its educative offer, reconcile school with its social background and raise its schooling rate, the republic of Senegal composed of more than 90% of Moslems, has been developing, since 2002, a bilingual French/Arabic teaching at the elementary level of its educational system. This innovation seems to have reached its institutional and social objectives; but what about conceptual and strategic challenges to be met by the teaching? In this respect, we can note that approaches are still unilingual ones. Teachers didn't receive any initial or continued training offered in a bilingual prospect. So, one can say that the cohabitation of the two languages in French/Arabic state schools may produce a bilingualism based on interferences.

Key words: bilingual teaching-bilingualism-public French/Arabic schools- interferences-national languages-training-methodological approaches- strategies- finalities- objectives-curricula.

INTRODUCTION

L'expérience sénégalaise de l'enseignement français/arabe ne date pas d'aujourd'hui. Déjà ancienne, elle remonte à l'époque coloniale. Sous Faidherbe, les deux langues ont cohabité à l'école des fils de chefs et d'abord dans les médersas.

A ce niveau, il s'agissait d'institutions où l'enseignement était dispensé en français et en arabe, sur un modèle que connaissaient, alors, les possessions françaises d'Afrique du Nord. « *La première Médersa dans la colonie fut fondée à Saint-Louis en 1908, et celle de Dakar en 1937. Faidherbe a voulu concilier l'intérêt de la mission civilisatrice de la France avec les besoins spécifiques des populations intéressées* » (Communication du Ministre de l'éducation nationale: séminaire tenu à Dakar, en août 2002).

La cohabitation des deux langues dans l'enseignement moyen, secondaire et supérieur, remonte aussi à l'époque coloniale (Denise Bouche. 1975:994). Elle s'étend depuis 1960, date de l'accession du pays à la souveraineté internationale, à l'enseignement élémentaire public et au secteur de l'enseignement privé où, très vite, s'est développé un grand nombre de collèges, d'écoles franco-arabes et d'écoles arabes à vocation islamique, notamment dans les régions à populations musulmanes.

La réalité de cet ancrage sociologique de l'arabe est sans doute l'une des raisons du renforcement de sa présence au niveau de l'école élémentaire publique du système éducatif sénégalais où sa cohabitation avec le français donne lieu, depuis 2002 à la création d'écoles élémentaires de statut franco-arabe.

Apparemment, une telle innovation traduit la réalité d'une option éducative qui, non seulement réconcilie l'école avec son environnement sociologique, mais aussi contribue à permettre au Sénégal d'atteindre, rapidement, son taux de scolarisation universelle.

Le modèle d'enseignement franco-arabe qu'elle propose ouvre l'école à toutes les couches sociales, dans la mesure où il tient compte des réalités socioculturelles du peuple, de la demande forte et récurrente exprimée par les populations, en matière d'enseignement de l'arabe et d'éducation islamique.

Un tel modèle, vu à travers les différents enjeux qui en fondent l'intérêt éducatif, semble, actuellement, être la seule alternative capable de convaincre de l'utilité de l'école, les populations musulmanes qui, déterminées à faire apprendre à leurs enfants le français, n'en restent pas moins attachées aux réalités de l'arabe dont la connaissance permet d'accéder au texte coranique, au Hadith et partant, à la culture islamique.

S'il est vrai, cependant, que la création et le développement d'écoles publiques franco-arabes, au niveau de l'élémentaire est une démarche hautement appréciée par les populations musulmanes, il reste que la gestion de ces écoles devrait aussi tendre à relever certains défis d'ordre stratégique dont il convient de mieux saisir la nature, les implications et les formes.

I. PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE DANS UN CONTEXTE DE BILINGUISME METTANT EN ŒUVRE LE FRANÇAIS.

L'ouverture du système éducatif sénégalais à un nouveau type de structures d'enseignement apprentissage générateur de rapports de partenariat linguistique entre le français et l'arabe est, sans doute, une initiative d'une haute portée stratégique.

En d'autres termes, la récente création ou implantation d'écoles publiques franco-arabes, au niveau de l'étape élémentaire, et dans diverses régions du pays, participe d'un souci réel de diversifier l'offre éducative et de l'élargir à toutes les couches sociales.

En effet, il n'échappe à personne que les écoles privées franco-arabes, les écoles arabes et les « daras » (écoles coraniques de type traditionnel), constituent depuis l'indépendance des systèmes parallèles dont l'offre éducative concurrence celle de l'école élémentaire publique héritée de la colonisation, et axée sur l'enseignement-apprentissage du français, la langue officielle du pays.

Du fait d'une telle concurrence, ces structures, fondant leurs démarches sur l'enseignement de l'arabe et l'éducation islamique, ont toujours fait le plein, en matière de scolarisation, puisqu'elles répondent aux besoins et aux préoccupations des parents soucieux d'un encadrement efficace et plus conforme à l'islam

Une telle réalité a longtemps contribué à minorer le relèvement du taux brut de scolarisation du pays, dans la mesure, justement, où celui-ci, sélectif, « *ne prenait pas en compte les effectifs scolarisés en langue arabe, comme si être alphabétisé relève d'un privilège exclusif des lettres latines* » (Communication du Ministre de l'éducation nationale: séminaire d'août 2002)

Il faut dire, également, que la non introduction de l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques, l'ambiguïté du statut de l'arabe au niveau du système éducatif, le caractère informel et optionnel de l'enseignement de la langue, pour ne citer que ces causes, ont beaucoup contribué à la démotivation des parents.

Sur cette base, créer des écoles franco-arabes au niveau de l'étape élémentaire publique, pour prendre en compte, effectivement, la demande sociale des populations relève, assurément, d'une grande rationalité socio-politique.

Toutefois, au-delà de l'engouement général que suscitent ces écoles (notamment dans les zones profondément attachées à l'enseignement de l'arabe et à l'éducation islamique), et malgré le relèvement progressif du taux brut de scolarisation, actuellement à 85%, (MEN/DPRE, 2005/2006) contre 69% en 2002, (MEN/DEE, Rapport annuel 2002) la question à poser est celle des modalités et des principes de l'organisation pédagogique.

Or, à cet égard, le constat qui s'impose tend plutôt à montrer que le dispositif stratégique dans les écoles franco-arabes publiques, diffère peu de celui en pratique dans les écoles élémentaires publiques où l'arabe s'enseigne et s'apprend, à côté du français, comme une langue à option (facultative mais dont le choix rend l'apprentissage obligatoire).

Tout se passe comme si l'ouverture de ces écoles franco-arabes n'avait de sens que par rapport au souci manifesté par les autorités, de convaincre les parents d'envoyer leurs enfants à l'école et d'aider au relèvement du taux de scolarisation du Sénégal.

Au demeurant, l'innovation semble reléguer au second plan l'objectif linguistique de l'enseignement apprentissage-développé au niveau des structures franco-arabes publiques où tout de même il s'agit de former des bilingues.

On note, en effet, que l'enseignement dispensé dans ces écoles franco-arabes, du point de vue de sa planification, de sa conception et de ses approches, utilise pratiquement, les mêmes méthodes pédagogiques que dans les écoles élémentaires publiques non réputées franco-arabes.

A cet égard, on constate, d'ailleurs, que ni les conclusions du séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes, dans le système éducatif sénégalais (août 2002), ni le rapport annuel publié en 2002 par le ministère de l'Éducation (Direction de l'enseignement élémentaire) sur l'enseignement de l'arabe, l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes à l'école élémentaire, ni même les programmes actuellement en vigueur dans les écoles franco-arabes, ne font état d'une quelconque nécessité de changer de méthodes pédagogiques.

Un tel enseignement ne manque donc pas de susciter des problèmes méthodologiques d'autant plus importants que l'apprentissage à mener s'oriente vers le bilinguisme, vers l'acquisition et le cumul de deux langues aussi différentes que le français et l'arabe.

Sous ce rapport, force est de reconnaître que les écoles franco-arabes publiques créées au niveau de l'élémentaire sont à doter des moyens pédagogiques de nature à y situer l'action éducative dans une perspective de bilinguisme.

En outre, les maîtres affectés ou mutés dans ces écoles franco-arabes ont, aussi, généralement, un profil d'unilingue. Les rares d'entre eux possédant un profil de bilingue, s'identifient presque tous comme enseignants en langue arabe.

Ces maîtres reçoivent, il est vrai, une formation initiale dans les écoles régionales de formation d'instituteurs, et même une formation continuée, développée sur le terrain. Toutefois les acquis pédagogiques qu'ils réalisent ne leur permettent pas d'assurer l'encadrement pédagogique du type d'apprentissage que développent les écoles franco-arabes. Autrement dit, la formation qu'ils reçoivent ne les prépare pas à un enseignement orienté dans une perspective de bilinguisme.

Sous ces éclairages, les dispositifs mis en œuvre semblent subordonner l'apprentissage aux perspectives pédagogiques d'un enseignement unilingue, du français comme de l'arabe, dont les démarches excluent toute préoccupation au sujet des difficultés et des contraintes linguistiques qu'impose l'acquisition cumulative des deux langues.

Perçue sur ces bases, la création d'écoles bilingues de statut franco-arabe au niveau de l'étape élémentaire publique se ramène, au demeurant, à la simple institution d'un apprentissage en deux langues (le français et l'arabe), en l'absence de moyens de suivi pédagogique appropriés à la situation.

A un autre niveau, c'est la forme même du rapport de partenariat instauré entre le français et l'arabe, au niveau des écoles franco-arabes publiques qui, finalement, pose un problème de cohérence et de logique, notamment au regard de la volonté affichée de remplacer « *l'enseignement de l'arabe informel, sans statut précis et aléatoire* » (communication du Ministre de l'Education nationale: Séminaire août 2002) dispensé dans les écoles élémentaires classiques.

En effet, c'est en français que s'enseignent toutes les disciplines non linguistiques objets d'étude à l'école élémentaire: calcul et étude du milieu.

Pour ce qui est de l'arabe, on y enseigne uniquement les matières islamiques: pratiques cultuelles, fiqh (jurisprudence islamique), hadith, sira (biographie du prophète), tawhid (monothéisme) et histoire de l'islam. Son utilisation, à cette fin, ne concerne, véritablement, que la troisième étape, c'est-à-dire le CM1 et le CM2. (Programme des écoles franco-arabes)

Aux deux premières étapes (CI/CP et CE1/CE2), l'enseignement programmé se dispense uniquement dans les six langues nationales du pays: wolof, pulaar, sereer, diola mandingue et soninké.

Même au CM, une telle utilisation n'est réelle que dans les rares cas où le niveau de connaissances des élèves dispense l'enseignant d'intervenir directement dans la langue nationale la mieux comprise de la classe.

On note, par ailleurs, que les deux langues en présence, restent distantes l'une de l'autre, en ce qui concerne leurs modalités d'écriture et leurs procédés linguistiques. Le français se lit et s'écrit de la gauche vers la droite sur la base de caractères latins, l'arabe de la droite vers la gauche à l'aide de caractères spécifiques.

De même, les catégorisations lexicales et les réalités phonologiques, morphologiques et syntaxiques diffèrent d'une langue à l'autre. A titre d'exemple, en ce qui concerne la détermination du nom, l'arabe écrit « kitab al walad » là où le français note « le livre de l'enfant », supprimant à la fois l'article antéposé au nom « livre » et le joncteur « de ».

Cependant, le bilinguisme auquel prépare l'apprentissage dans les écoles franco-arabes publiques, pose aussi le problème de ses rapports linguistiques avec le wolof, le pulaar, le sereer, le diola, le mandingue et le soninké, les langues nationales du pays, dans lesquelles les apprenants ne sont même pas encore scolarisés.

Celles-ci, en expérimentation depuis octobre 2002, dans un certain nombre d'écoles pilotes, attendent d'être introduites dans toutes les écoles élémentaires publiques, si l'expérimentation est concluante.

Aux situations déjà complexes analysées ci-dessus, s'ajoute la question essentielle liée à l'identité socioculturelle des sujets. Il est en effet à noter que les apports respectifs du français et de l'arabe confrontent aussi ces derniers à des valeurs souvent différentes de celles de leur univers sociologique.

Les différentes considérations qui précèdent appellent donc la nécessité de réfléchir sur les fondements, la conception et les principes pédagogiques les plus aptes à promouvoir l'efficacité de l'enseignement-apprentissage dans les écoles franco-arabes publiques, car à l'évidence, maintenir ces écoles dans la sphère traditionnelle d'un enseignement unilingue créerait plus de problèmes qu'il ne saurait contribuer à en résoudre.

II. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

La problématique que soutiennent les considérations ci-dessus, mériterait, pour sa complexité, d'être observée à la lumière des apports théoriques de la littérature scientifique, afin d'en éclairer les bases et de théoriser la question essentielle à l'étude dans nos perspectives de recherche.

Il s'agira, dans cette optique, de prendre à contribution la documentation officielle exploitable dans ce cadre et susceptible de permettre de baliser les contours conceptuels et stratégiques de l'enseignement que dispensent les écoles élémentaires publiques de statut franco-arabe.

Une telle étude documentaire sera étoffée d'une revue critique de la littérature portant sur les perspectives du bilinguisme et de l'enseignement bilingue, et relative aux travaux d'un certain nombre de linguistes arabes ou non arabes comme Ariq, M.H et Naqsindi, A (1992), Cummins (1981), Fariha Anis (1981), De Grève, M et Passel, V (1973) Baker, M. C, (1996)..

Il sera aussi question de tirer profit des approches théoriques de la didactique contemporaine relatives à l'enseignement des langues dans un contexte de bilinguisme, et aussi des principes de la psychologie cognitive vus à travers les écrits d'auteurs comme Tardif Jacques(1992), Douglas Brown, (1994), Lansman et deTourneur (1994).

III. FONDEMENTS CONCEPTUELS ET APPROCHES STRATEGIQUES DU BILINGUISME ET DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE.

Les données qui précèdent contribuent à montrer que la création, au Sénégal, d'écoles publiques franco-arabes, répond à une demande sociale récurrente et constante, exprimée par les populations, et du même coup au besoin d'un relèvement appréciable du taux de scolarisation du pays.

Cependant, s'il faut de reconnaître que ces objectifs à la fois sociologiques et institutionnels sont déjà atteints ou en voie de l'être, il reste que la qualité des rendements qu'on en attend donne à relever certains défis au plan des réalisations pédagogiques.

Dans ce cadre, l'enseignement dispensé au niveau des écoles franco-arabes publiques peut être analysé sous deux aspects complémentaires l'un de l'autre.

III.1. Fondements linguistiques

La situation linguistique dans les écoles franco-arabes publiques, dans sa version officielle, confronte les élèves à l'apprentissage de deux langues hiérarchisées au regard de leurs réalités statutaires, en langue première (le français) et langue étrangère (l'arabe).-----

Il faut dire cependant qu'au plan strictement linguistique, les deux langues en présence sont toutes étrangères au pays. En effet, le fait que le français soit la première langue à être apprise à l'école sénégalaise ne saurait contribuer à en faire la langue maternelle des élèves, même si celle-ci n'est pas encore enseignée à l'école.

Ceci montre, en clair, que le type d'apprentissage à mener dans les écoles publiques franco-arabes, ne manque pas de correspondre à une réalité plus complexe qu'on ne l'imagine sur le terrain.

En effet, habituellement, l'enseignement bilingue met en rapport une langue maternelle et une ou plusieurs langues étrangères. Il est bien rare qu'il concerne deux langues étrangères enseignées en même temps à des sujets apprenants qui ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle. A noter, à cet égard, qu'il existe « *un rapport étroit entre les dispositions en langue maternelle et celles en langue étrangère* ». (Cummins, 1981 :31)

La recherche menée par Cummins, en (1981 :33) sur un groupe d'étudiants japonais immigrés aux U.S.A a permis d'établir que les étudiants les plus âgés et qui avaient le plus d'aptitudes à lire, à écrire et à s'exprimer en langue japonaise apprenaient mieux et plus vite la grammaire de l'anglais.

Mieux, l'hypothèse du seuil minimal défendue par cet auteur, relativement à l'acquisition des langues, a permis d'affirmer qu'il existait un rapport entre compétences linguistiques et capacités mentales chez l'individu.

Dans ce cadre, « *Cummins distingue deux niveaux de compétences linguistiques dont l'interaction engendre un développement de capacités mentales orienté vers le meilleur ou le pire* »(Muhammad Hudar 'Ariq et Anwar Naqsindi,1992:35)

En d'autres termes, l'individu peut tirer profit de l'interaction des deux niveaux en améliorant ses capacités mentales, de la même manière que celles-ci peuvent en être affectées. C'est précisément pour cette raison que Cummins juge nécessaire l'atteinte d'un seuil minimal dans l'acquisition de la langue maternelle, avant l'apprentissage de langues étrangères.

En fait, une telle performance favorise chez l'apprenant le développement des capacités mentales et contribue à permettre à celui-ci de réfléchir dans une ou plusieurs langues. Le développement mental, en question, peut être compris comme un pouvoir de réflexion minimal qui, réalisé dans la langue maternelle, constitue un acquis important, susceptible de favoriser l'apprentissage des langues étrangères.

Il résulte de ces analyses que la réflexion de Cummins trouve son fondement dans l'idée que les facteurs positifs contribuant au développement de capacités mentales chez les bilingues ne sont visibles que si les sujets ont commencé par l'apprentissage de leur langue maternelle, et y ont atteint le seuil minimal de compétences linguistiques, relativement à la lecture, à l'écriture et à l'expression.

Cela veut dire, en clair, que « *si les apprenants n'ont pas atteint le seuil minimal exigible dans leur langue maternelle, le niveau de leur développement mental et de leurs capacités linguistiques, en langue I et en langue II, restera très limité* ». (Cummins, 1983:33)

Que dire des situations dans lesquelles le seuil minimal exigible n'est pas atteint, et où il s'agit, malgré tout, de faire apprendre aux élèves deux langues étrangères aussi différentes que le sont le français et l'arabe?

De ce point de vue, il est évident que le bilinguisme français/arabe institué au niveau du cycle élémentaire public du système éducatif sénégalais, observée à la lumière des hypothèses linguistiques défendues par Cummins, traduit la réalité d'une innovation, certes nécessaire, mais introduite plus tôt que prévue.

Certaines réflexions à ce sujet tendent, généralement, à montrer que l'option éducative était d'une nécessité impérieuse. Selon le Ministre de l'Education du Sénégal, « l'introduction de l'Education religieuse et la Création d'écoles franco-arabes constituent un besoin réel et urgent. Dans beaucoup de régions on observe une propension à la déscolarisation. Ayons le courage de reconnaître que les campagnes de recrutement au C.I deviennent de plus en plus laborieuses. Malgré l'intervention des partenaires, les parents ne se pressent plus sous notre portillon. Moins qu'un phénomène de rejet de l'offre, c'est plutôt le pouvoir attractif de nos écoles qui s'est érodé au fil des ans »: (Ministre de l'éducation nationale, Séminaire d'Août 2002).

A cette lecture de l'urgence vient s'ajouter une tout autre consistant à relever que « *les conférences de Jomtien en 1990 puis de Dakar en 2000 ont affirmé une volonté unanime,*

confirmée dans les objectifs du Millénaire, d'atteindre, rapidement, la scolarité universelle » (Charlier. J.E, 2003)

III.2. Approches conceptuelles et stratégiques.

La création d'écoles élémentaires publiques de statut franco-arabe, au sein du système éducatif sénégalais, quelles que soient les raisons qui la fondent, appelle un traitement pédagogique propre à assurer les bases de l'efficacité qu'en attendent les populations intéressées.

Dans cette perspective, c'est un autre type de conceptions méthodologiques et stratégiques qu'il convient de mettre en œuvre dans ces écoles.

On note, dans ce cadre, que l'enseignement perçu sous l'angle de la psychologie cognitive *« est une situation dans laquelle une personne, en l'occurrence, un enseignant, à partir d'un curriculum généralement défini à l'avance, planifie une séquence d'action pédagogique destinée à permettre à une autre personne appelée élève, de s'approprier des connaissances qu'il ne maîtrisait pas ou maîtrisait de manière insuffisante »*: (Tardif Jacques 1992:26-27)

Cependant, l'action pédagogique elle-même est à entendre dans le sens d'une démarche de facilitation, d'orientation et de cadrage de l'apprentissage en considération.

C'est pourquoi, *« nul ne saurait définir l'enseignement à part, indépendamment de l'apprentissage, les exigences pédagogiques n'étant nettes et visibles que dans la mesure où l'on part des perspectives résultant des théories d'apprentissage »*. (Douglas Brown, 1994 :26)

Autrement dit, la conscience qu'a l'institution scolaire de la manière particulière dont apprennent les sujets devrait normalement déterminer la conception, les modalités et les principes méthodologiques de ses interventions pédagogiques.

En effet, *« l'apprentissage représente la part du chemin fait par l'apprenant en direction des compétences qu'il doit appréhender, l'enseignement étant la démarche émanant de l'extérieur et ayant pour fonction de limiter la part de chemin à parcourir, de lever les embûches inutiles ou de planter les poteaux indicateurs susceptibles de guider l'apprenant le long du parcours »*. (Lansman et Tourneur, 1994:94)

Les objectifs linguistiques généralement poursuivis déterminent deux différents modes de traitement pédagogique: d'une part l'éducation bilingue, de l'autre l'enseignement des langues secondes.

L'enseignement des langues secondes, considéré dans son sens strictement pédagogique, correspond à un concept plus général que celui lié à l'éducation bilingue dont la réalité renvoie plutôt à « un enseignement général dans deux langues différentes » (Bibeau, Giles, 1972 :15) avec tous les processus de développement intellectuel et affectif concernant les enfants en milieu scolaire.

A l'opposé, le concept d'enseignement des langues secondes dénote que celles-ci sont enseignées en elles-mêmes : comme une simple matière au programme.

C'est dire en conséquence que les finalités ne sont pas les mêmes. En effet, « *le problème du bilinguisme doit être examiné en fonction de la structure de l'enseignement scolaire, d'une part, d'autre part en rapport avec la finalité particulière de l'enseignement des langues en question* ». (De Grève, M et Passel, V.,1973:128)

Or, au Sénégal, l'enseignement dispensé dans les écoles franco-arabes publiques s'effectue sur les mêmes bases que l'enseignement unilingue traditionnellement mis en œuvre dans les écoles élémentaires publiques, ce qui laisse supposer qu'il s'agit moins d'éducation bilingue que d'enseignement de langues secondes.

Selon qu'il s'agit d'éducation bilingue ou d'enseignement de langues secondes l'encadrement pédagogique prépare deux catégories de bilingues. Dans le premier cas, il s'agit, dans la planification comme dans les approches pédagogiques de concevoir l'enseignement dans une optique de bilinguisme et de formation de bilingues, alors que dans le second, les méthodes restent dans la logique d'un enseignement unilingue : même s'il est vrai que l'apprenant aborde l'apprentissage de deux langues, l'encadrement pédagogique, lui, ne se sent pas le devoir de former des bilingues.

En effet, comme le notent Dégrève, M et Van, P, (1973:130), « *on peut, en effet s'efforcer de créer chez l'élève un système dichotomique plus ou moins coordonné de deux ou plusieurs langues* » si bien que « *les éléments constitutifs de la langue étrangère et les procédés mentaux qui s'y rapportent parviennent à la même indépendance que les procédés constitutifs de la langue maternelle* ».

Selon eux, « *on peut aussi opter en faveur d'un système à interférences ou si l'on veut d'un système de mélange dans lequel les procédés verbaux et mentaux de la langue maternelle restent absolument déterminants* » (1973 : *id*) si bien que la langue étrangère s'appuie entièrement sur le système linguistique (phonologique et structural) de la langue maternelle, comme c'est le cas dans les écoles élémentaires sénégalaises de statut franco-arabe.

Tout dépend de la nature des objectifs pédagogiques que les responsables de l'enseignement et les enseignants eux-mêmes assignent aux perspectives de l'action pédagogique.

Dans tous les cas, « *si l'on opte en faveur du système à interférences, les méthodes que l'on peut qualifier de traditionnelles peuvent éventuellement suffire. Par contre si l'on choisit le système dichotomique coordonné, il faut changer résolument de cap* » (Dégrève, M et Van, P, 1973: *id*)

Pour ce qui est du Sénégal, la réalité y est très loin du système dichotomique et des perspectives de l'éducation bilingue. L'enseignement dispensé dans les écoles franco-arabes publiques s'apparente beaucoup plus à un enseignement de langues secondes, puisque les deux langues n'ont aucun rapport l'une avec l'autre à travers les processus d'acquisition. A noter aussi que l'arabe est bien peu considéré comme médium d'enseignement.

Théoriquement, il peut servir de médium pour l'enseignement des matières islamiques, mais bien rares sont les cas où on l'utilise dans ce sens. A ce niveau, le problème qui se pose est celui du fonctionnement même de la langue, car « *on apprend mieux une langue en la faisant fonctionner, en s'en servant pour apprendre autre chose que cette langue, en l'instrumentalisant* » (Duverger CIEP, 2001)

Toutefois, l'enseignement bilingue est pluriel : la diversité des objectifs visés d'une part, les différences entre les systèmes éducatifs nationaux de l'autre, expliquent, souvent, les contrastes entre les filières ouvertes à cet effet.

Cela paraît d'autant plus évident que chaque pays valorise ses propres finalités éducatives. En somme, « *si les gouvernements des États acceptent de consacrer des sommes d'argent parfois considérables et des ressources humaines importantes au maintien d'une dualité linguistique très souvent déséquilibrée, c'est qu'il y va malgré tout de leur intérêt* ». (Article, Université Laval, 2004)

Un telle remarque semble trouver une illustration dans les propos du Ministre de l'Éducation exprimés en ces termes: « *A l'orée de ce troisième millénaire, le pays veut se prendre réellement en charge dans ses préoccupations essentielles. Le développement durable ne peut prospérer sans un secteur éducatif performant* » (Ministre de l'Éducation, Séminaire, 2002)

Sous ce rapport, la diversification de l'offre éducative, la réconciliation de l'école avec son milieu et l'atteinte du taux de scolarisation universelle sont à comprendre comme des axes éminemment prioritaires, conçus pour la réalisation des finalités ci-dessous :

réalisation de finalités qu'il nous suffit de ramener aux suivantes :

a- protéger les enfants contre les dangers de l'intolérance religieuse en leur inculquant une éducation fondée sur des valeurs universellement admises.

b- offrir à la nation l'opportunité d'avoir de bons citoyens éduqués d'après les valeurs auxquelles les sénégalais croient.

c- pallier le déséquilibre et le vide résultant de la crise sociale, spirituelle et culturelle qui secoue nos sociétés et se traduit par des comportements que notre jeunesse emprunte à des modèles le plus souvent en contradiction avec nos valeurs.

L'intérêt que suscitent de telles finalités, relativement à l'enseignement de la langue arabe, est à mettre en rapport avec le fait que celle-ci, bien qu'étant une langue de communication au même titre que les autres, reste, au Sénégal, inséparable de l'islam dont elle permet de mieux comprendre les enseignements et les principes

Dans cette perspective, on constate que les finalités à la base de la création, au Sénégal, d'écoles publiques franco-arabes au niveau de l'élémentaire privilégie la fonction liturgique de la langue sur sa fonction de communication.

En d'autres termes, l'enseignement dispensé dans les écoles franco-arabes publiques du système éducatif sénégalais relève de conceptions stratégiques particulières correspondant à des enjeux dont la réalité échappe, pour l'instant, aux considérations d'ordre linguistique de l'ordre de celles de Cummins, et à l'organisation pédagogique.

Toutefois, la réalité de ces conceptions n'enlève rien à la nécessité de permettre le développement d'un enseignement vraiment bilingue qui, en fait, contribuerait aussi à mieux exploiter la fonction liturgique de l'arabe. Le nouveau départ pris par l'arabe, en octobre 2002, au sein de l'école élémentaire, ne devrait pas avoir pour effet d'en limiter le génie à ses rapports avec l'islam.

IV. PISTES PEDAGOGIQUES SUSCEPTIBLES D'INSERTION DANS LES APPROCHES METHODOLOGIQUES.

Les données que révèlent les considérations ci-dessus concourent toutes à montrer que l'aspect linguistique, de l'enseignement dispensé dans les écoles franco-arabes, mérite d'être repensé, car l'innovation doit aussi développer, chez l'apprenant, le bilinguisme qu'il recherche dans l'apprentissage qu'il consacre au français et à l'arabe, au niveau des écoles franco-arabes publiques.

Les compétences qui en résultent aboutiraient, sans nul doute, à former le nouveau type de sénégalais qui, possédant le français et l'arabe, n'en serait que plus tolérant, donc, plus réceptif à la complémentarité des cultures.

Dans cette optique, la conception des programmes d'enseignement linguistique devrait refléter un souci de coordination des deux langues, proposant, pour ce faire, les mêmes contenus notionnels à exploiter, aussi bien en français qu'en arabe. En fait, le partenariat entre le français et l'arabe ne saurait être le seul fait de leur coexistence à l'école et dans l'esprit de sujets autonomes dans leur gestion des rapports entre les deux langues.

Une telle démarche est du reste d'autant plus recommandable que les élèves apprenant le français sont les mêmes que ceux qu'on forme en arabe dans les mêmes écoles élémentaires et le même environnement sociologique. Il convient aussi de favoriser le recrutement et la formation d'enseignants bilingues capables d'intervenir, dans une perspective de bilinguisme.

Cette perspective, en ce qui concerne le français et l'arabe doit orienter l'action pédagogique vers trois axes essentiels dont le premier, d'ordre linguistique, appelle la nécessité d'une exploitation des rapports de similitude et de contraste entre les deux langues en présence.

Il y a lieu, à cet égard, de mettre en pratique les trois points de vue définis par Claude Hagège (1982:28), comme pouvant servir de base à l'étude de toutes les langues : les points de vue syntaxique, sémantico-référenciel et hiérarchique.

Le premier envisage la phrase dans ses rapports avec le système de la langue. On y étudie selon l'auteur les rapports entre les termes : prédication, détermination et complémentation etc. Le deuxième relie les phrases au monde extérieur dont elles parlent. S'agissant du troisième, il considère la phrase dans ses rapports avec celui qui la profère, relié lui-même à un auditeur.

A titre d'exemple, les deux phrases ci-dessous, ayant exactement le même sens, peuvent être analysées comme suit:

Points de vue	Kataba	Moussa	Risalatan		Moussa	a écrit	Une lettre
Sémantique	Procès	Agent	Objet		Agent	Procès	Objet
Syntaxique	Verbe	Sujet	Complément		Sujet	Verbe	Complément
Référenciel - hiérarchique	Thème	Rhème			Thème	Rhème	

Le deuxième axe, épistémologique, interpelle l'enseignant sur la nécessité d'agir efficacement sur les conceptions et les représentations dont disposent les élèves et qui peuvent les mener à des jugements de valeurs les désintéressant d'une des langues.

S'il est vrai, en effet, que la comparaison des deux langues, au niveau du premier axe, consolide les acquis et réduit considérablement les interférences linguistiques, il reste que des problèmes d'adaptation proviennent souvent des attitudes que manifestent les sujets à l'égard de l'apprentissage à mener. A ce sujet, Develay, M écrit (1989 :9-10) :

« Tout apprentissage d'un concept ou d'une connaissance scolaire vient interférer avec un déjà là conceptuel ou notionnel qui, même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de système d'exploitation efficace et fonctionnel pour l'apprenant...de telle sorte qu'enseigner un concept ou une connaissance scolaire ne peut plus se limiter à un apport d'informations correspondant à l'état de la science du moment »

Un tel axe épistémologique est d'autant plus nécessaire que l'arabe jouit actuellement d'un préjugé défavorable en milieu scolaire, dans la mesure où on le conçoit plus comme une langue liturgique que comme une langue de communication ouverte à la modernité.

Or, même s'il est vrai que l'arabe est le support de l'islam et constitue le médium privilégié de sa dissémination, il n'en reste pas moins un phénomène social et une grande langue de communication. Il ne sert donc à rien de vouloir l'enfermer dans le sacré et de lui ôter son statut de langue. En effet, comme le note à juste titre Fariha Anis (1981 :48) « la linguistique moderne a établi que la langue est un phénomène social qui caractérise toute société humaine. C'est un phénomène social sans rapport avec les divinités. Elle n'est pas tombée des cieux. C'est plutôt sur terre qu'elle a vu le jour et s'est développée au fur et à mesure du développement de l'homme et de sa civilisation. Ainsi, rien ne justifie qu'on en arrive à préférer une langue à une autre »: Fariha Anis (1981:48).

A cela l'auteur ajoute, montrant que les langues, qu'elles soient sémitiques ou romanes, germaniques ou africaines, remplissent les mêmes fonctions et, « il n'y a aucune langue dont le génie surpasse celui des autres. toute prétention selon laquelle telle ou telle langue est la plus belle, la plus subtile, la plus riche et la plus noble relève de la pure fanfaronnade, car la langue est une chose et la civilisation en est une autre »(ibid. P.32)

Pour ce qui est du troisième axe, il se rapporte aux méthodes de traitement et de gestion du niveau cognitif de l'apprentissage fondé sur la construction du savoir et l'influence obligatoire des connaissances antérieures sur toute nouvelle acquisition.

En effet, le sujet qui apprend ne se contente pas d'enregistrer en toute passivité les connaissances qu'il reçoit. Faisant une sélection, il met plutôt en rapport ses connaissances antérieures avec ses nouvelles acquisitions, ce qui veut dire en d'autres termes qu'il construit ses connaissances au lieu de se limiter à un simple rôle de réceptacle.

Sous cet éclairage, l'enseignement bilingue français/arabe devrait favoriser le transfert, grâce à l'exploitation explicite des rapports entre les deux langues et la mise en relief des similitudes et des contrastes, dans l'optique de réduire l'effet des interférences linguistiques.

CONCLUSION

Les réflexions qui précèdent contribuent à montrer que la création, au Sénégal, d'écoles publiques franco-arabes, au niveau de l'élémentaire, est une option éducative dont l'intérêt institutionnel et socioculturel n'a d'égal que l'appui et le soutien que lui apportent les populations, à plus de 90% musulmanes.

Une telle option, au-delà de la popularité qui l'entoure et de la contribution qu'elle apporte au relèvement progressif du taux de scolarisation du pays, mériterait aussi qu'on lui consacre toute l'attention que requiert son organisation pédagogique.

C'est dire, en d'autres termes, que l'enseignement bilingue qu'elle induit devrait pouvoir se différencier, dans sa planification et ses approches, des modalités d'enseignement et d'apprentissage que décrit la cohabitation des deux langues, le français et l'arabe, dans les écoles élémentaires publiques non classées franco-arabes.

Il est vrai, par ailleurs, que la langue arabe demeure inséparable de l'islam et, de ce point de vue, apporte beaucoup aux populations musulmanes auxquelles elle permet de vivre leur foi islamique. Toutefois, elle reste aussi, cumulativement avec cette fonction, une grande langue de communication.

Si certains parents privilégient la fonction liturgique, s'estimant satisfaits dès que leurs enfants savent réciter les sourates du coran et s'adonner, correctement, aux pratiques cultuelles de l'islam, il en est beaucoup d'autres qui s'intéressent, à la fois, aux deux fonctions de la langue dont l'apprentissage enracine dans les valeurs islamiques et ouvre sur le monde arabe.

Sous ce rapport, le bilinguisme qu'appelle l'arabe, par sa cohabitation avec le français, nécessiterait qu'on lui consacre un enseignement approprié, susceptible d'assurer les bases de son amélioration à travers les processus d'acquisition. Il y va de l'avenir même de

l'innovation pédagogique qui, en fait, a besoin de former des bilingues suffisamment polyvalents pour servir de relève et contribuer à la pérennisation de l'option franco-arabe.

Or, pour ce faire, le minimum serait, aujourd'hui, de recruter, au niveau des écoles franco-arabes publiques, des enseignants capables d'intervenir dans une perspective de bilinguisme. Il convient aussi d'ouvrir des sessions de formation à l'enseignement bilingue et de développer des programmes mettant en œuvre les mêmes contenus notionnels.

En tout état de cause, maintenir l'enseignement bilingue dans les écoles franco-arabes publiques, sous sa démarche méthodologique actuelle, reviendrait à opter pour un bilinguisme à interférences, d'autant plus hypothétique que les apprenants n'auront pas atteint, dans leur langue maternelle, le seuil minimal exigible comme préalable à l'apprentissage de toute langue étrangère.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ariq, M.H' et Naqsindi, A (1992) Muqaddima fi'ilm Al- lugga at- tatbiqi: Introduction à la linguistique appliquée: Jeddah – Arabie Séoudite
2. Astellotti, Véronique (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: Clé internationale
3. Bouche, Denise (1975). L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique de l'ouest, de 1817 à 1920, Lille. Service de Reproduction des thèses. Université de Lille III.
4. Bralystok, Hellen (2002). Acquisition of literacy in bilingual children, a framework for research. Language teaching.
5. Baker, M. C, (1996). *The Polysynthesis Parameter*. *Oxford Studies in comparative syntax*. Nex York. Oxford University Press.
6. Charlier .J.E. (2003) Le retour de Dieu: introduction de l'enseignement religieux à l'école dela République laïque du Sénégal.
7. Causes du bilinguisme officiel. (2004) Article publié à l'Université de Laval et consulté sur le site www.tlfq.ulaval.ca/AXL.
8. Cummins, James, (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Sacramento, CA: California State. Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education.
9. Cummins, James, (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency. Implication for bilingual education and the optimal age issue. TESOL Quarterly 14.

10. De Grève, M et Passel, V (1973). Linguistique et Enseignement des langues. Bruxelles: Edition Labo.
11. Douglas Brown, (1994). Fondements de l'enseignement et de l'apprentissage des langues: traduction en arabe 'Abduh Ar-Rajuhi et de Ali Ali Ahmad Sa'ban (1994). Beyrouth. Dar al Nahda Al 'Arabiyya.
12. Duverger. Le premier Billet du bilingue, lettre de diffusion mensuelle éditée par le CIEP. Septembre- Octobre 2001 N 317, consulté sur le Site <http://www.ciep.fr/langue/bilingue/index.php3>
13. Fariha Anis (1981). Al-lisaniyat al arabiyya(la linguistique arabe). Liban: Dar al-kitab.
14. Hagège, Claude (1996). L'enfant aux deux langues. Paris:Odile Jacob.
15. Joseph Roger de Benoist (1982) l'Afrique occidentale française de la conférence de Brazzaville de 1944 à l'indépendance en 1960, éd. NEA.
16. Lansman et Tourneur (1994) in Chabchoub. A (1995). Cours de didactique de l'arabe. Chaire UNESCO en Science de l'Éducation. UCAD. Dakar.
17. Mackey, William Francis (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris; Klincksieck
18. Ministère de l'Éducation nationale/ Direction de l'Enseignement élémentaire. Rapport annuel 2002: enseignement de l'arabe, éducation religieuse et écoles franco-arabes à l'école élémentaire, consulté sur le site www.education.gouv.sn
19. Martin-Jones, Marilyn (2000). Bilingual children classrooms: A review of recent research.
20. Séminaire organisé par le ministère de l'Éducation nationale sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais. Communications. Fascicule 1. Août.
- 21 Stouli, Aziz (2001). Le bilinguisme. Actes du Colloque. Casablanca.
22. Tardif, Jacques (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive : Les éditions logiques.

Space symbolism in George Eliot's fiction: a textual analysis

by Daniel René Akendengué
Maître de Conférences (CAMES)
Université Omar Bongo, Libreville
akendenguedan@yahoo.fr

Résumé

Après avoir défini ce que sont l'espace et le symbolisme, l'auteur de l'article s'efforce de démontrer que dans les romans de George Eliot (1819-1880), romancière anglaise de l'ère Victorienne, l'espace a plusieurs fonctions. La plus importante d'entre elles est la fonction symbolique. Pour sa démonstration, l'auteur de l'article va partir de l'étude de quatre romans d'un recueil de nouvelles et d'une nouvelle. L'auteur fera découvrir au lecteur qu'en dehors de sa fonction purement naturelle et décorative, l'espace éliotien est un lieu qui symbolise la mort. C'est un lieu tragique, démoniaque, et hostile aux personnages malhonnêtes et méchants. C'est enfin un lieu meurtrier et un cimetière.

Abstract

After defining space and symbolism, the author of the article endeavours to demonstrate that in the novels written by George Eliot (1819-1880), an English novelist of the Victorian Era, space has many functions. The most important of them is the symbolic function. For his demonstration, the author of the article is going to choose four novels, a collection of short stories and a short story. The author is going to show the reader that in addition to its purely natural and decorative function, the eliotian space is a place which symbolises death. It is a tragic, demoniac, and an hostile place for dishonest and wicked characters. Finally, it is a murderous place and a cemetery.

The scientific interest of the article:

The scientific interest of this research work lies on its contribution to the knowledge of space and its functions in some of George Eliot's writings. The article intends to bring a certain contribution to the studies undertaken on George Eliot's fiction. It is conceived as a pedagogical paper aiming at enriching the knowledge of those who are interested in George Eliot, and bringing something in what they know about space in her novels and short stories.

Some preliminary definitions:

It is somewhat difficult to study space in novels because not many studies have been made on that field. Roland Bourneuf was the first to underline the fact that very few studies were undertaken about space in the works of fiction. He states:

La bibliographie critique du roman présente une lacune assez inexplicable. Alors que depuis une vingtaine d'années se sont multipliés les ouvrages sur le temps, ceux de Pouillon, de Mendilow et surtout ceux de Georges Poulet et de ses épigones, on ne trouve pas d'étude d'ensemble consacrée à la notion qui lui est pourtant étroitement corrélative : l'espace dans la littérature narrative¹

In Dictionnaire des symboles, Jean Chevalier and Alain Gheerbrant say about space : « ...l'espace symbolise de façon générale le milieu, extérieur ou intérieur, dans lequel tout être, individuel ou collectif se meut. »²

As for symbolism, The Random House Dictionary states : “symbolism, the practice of representing things by symbols”³

Concerning the term “symbol”, A. Cuddon affirms in A Dictionary of Literary Terms: “The word symbol derives from the greek verb ‘symbollein’ ‘to throw together’, and its noun ‘symbolon’ ‘mark’, ‘emblem’, ‘token’ or ‘sign’. It is an object, animate or inanimate, which represents or ‘stands for’ something else.”⁴

Finally, Edward A. Bloom states :

“A symbol is a sign –e.g., an object, a character, an event- through which the author communicates abstract qualities not readily evident in common experience. The symbol that is, through the power of associations, imagination, and suggestion, enables the novelist to go beyond the language of exposition and –if he is successful- uncover the hidden import of the subject.”⁵

A- Introduction:

This article aims at demonstrating that in George Eliot's novels, space is a hostile and tragic place for bad and wicked characters. It is a cemetery so to speak. In addition, this article wants to demonstrate that space is a physical entity endowed with demoniac qualities. That space is the opponent, indeed the killer of some of the characters of George Eliot's novels. Finally, we would like to show that in George Eliot's early novels and short stories, space has symbolic functions; one of them being to play the role of a dispenser of justice. To carry out our study, we have chosen a collection of short stories entitled *Scenes of Clerical Life*, a short story entitled “*The Lifted Veil*”, and four novels, namely *Middlemarch*, *Adam Bede*, *The Mill on the Floss* and *Silas Marner*.

B- Death in open and enclosed spaces:

In *Middlemarch*, we find two deaths in enclosed spaces. The first one takes place on page 482 and is related to Mr Casaubon. That death takes place in an 'interior'. The second death is announced on page 715 of the novel. It is about the death of Mr Raffles.

In "*The Lifted Veil*", Albert, the main character's brother, dies in the open space. The homodiegetic narrator says: *My brother was dead, had been pitched from his horse, and killed on the spot by a concussion of the brain*" (p.784). He is punished by nature because he had bad intentions. He was ready to marry his brother's fiancée. In addition, he was haughty and contemptuous. Towards the end of that short story, the hero's housemaid dies in an enclosed space. The narrative reads: *"The lips continued to murmur, but the sounds were no longer distinct. Soon there was no sound..."* (p.797)

In *Adam Bede*, the hostility of space is first seen on page 96, when Adam's father is discovered dead in the forest: *"This was the first thought that flashed through Adam's conscience, before he had time to seize the coat and drag out the tall heavy body on the bank"* (p. 96) Nature punishes him because he is a negative character. He was a drunkard. It is chiefly in chapters 36 and 37 of the novel that the reader sees the hostility of space faced with characters. These two chapters put on the stage Hetty Sorrel, one of the main characters of the novel. Hetty is undertaking a trip to find Arthur who is responsible for her pregnancy. On page 418, the reader meets Hetty. She is discouraged by the long way she has to cover. She finds it difficult to continue her walk. The narrator says at that precise moment: *"It was beginning to rain..."* (P.419). The reader starts to ascertain the hostility of space at that level. Hetty is discouraged because of the rain, the distance, and weariness. The narrative instance declares: *"She sat down on the step of a stile and began to sob hysterically"* (p. 419) During her trip to find Arthur, Hetty thinks of finding refuge in that nature. She wants to hide herself, not to see those she knows. She also wishes to hide her pregnancy. But that space, far from being favourable to Hetty, is hostile to her. That antagonism is materialized by the presence of the rain, the cold and the colour of the weather. Indeed, the black colour dominates the passage. For instance, the story-teller states in the middle of chapter 37: *"... the leaden sky was darkening"* (p. 431). The image of darkness reappears when the narrator adds: *"...feeling that darkness would soon come on..."* (p.431) Some lines below, speaking about the pool, the narrator says: *"There it was black under the darkening sky"* (p.431). In that space, Hetty is tempted by invisible forces to drown herself in the pond. In the last but one line of page 431, the black colour reappears: *"She (Hetty) was frightened at this darkness..."* Darkness manifests its presence on the following page when Hetty wonders: *"O how long the time was in that darkness!"* (p.432) In that open space, four elements or forces participate to Hetty's destruction: the horror, the

cold, darkness, and solitude. Darkness is found once again in the middle of page 432: "...the darker line of the hedge". Finally the image and the presence of darkness are felt when the narrator states: "*She no longer felt as if the darkness hedged in her*" (p.432). Faced with that hostile space, Hetty is under the impression that her death is near. However, "... she did not dare to face death" (p.432). Nature will not kill Hetty but it will kill her baby.

Scenes of Clerical Life abounds in deaths taking place in open or enclosed spaces. In the short story entitled "The Sad Fortunes of Rev. Amos Barton", Mrs Milly Barton dies in her chamber. The narrator says: "*They watched her breathing become more and more difficult, until evening deepened into night...*" (p.108) Her death is manifest when Mrs Hackit tells Mr Amos Barton: "*She feels no more pain now. Come, my dear Sir, come with me.*" (p.109)

In the short story entitled "Mr Gilfil's Love Story", Captain Wybrow is found dead on the path, synonymous of an open space, we mean nature. Here, space plays the role of a dispenser of justice. Captain Wybrow was a negative character who used to play with Caterina's love feelings. He promised her marriage while he was engaged to another young lady. Space punishes him because of his dishonesty and his wickedness. He dies in the open space while he was going to a venue with a woman. About his death, the narrator says, reporting Caterina's astonishment: "*But what is that lying among the dank leaves on the path three yards before her? Good God! It is he -lying motionless - his hat fallen off... he is dead!*"(p.212)

In "Janet's Repentance", Old Mrs Dempster dies in her arm-chair. The storyteller states: "*For then little 'mamsey' died -died suddenly. The housemaid found her seated motionless in her arm-chair, her knitting fallen down...*" (p.337) As for Mr Dempster, he dies in an enclosed space: "*'Robert, do you know me'? He kept his eyes fixed on her... as she was bending to kiss him, the thick veil of death fell between them, and her lips touched a corpse.*" (p.388) It is important to underline that enclosed spaces are sometimes places of death. Those places symbolise mourning, and arouse pity and compassion in the reader.

In that collection of short stories, space is sometimes seen as a cemetery. That characteristic appears clearly in chapter 19, in which the reader follows the burial of Mr Amos Barton's wife. The storyteller says: "*They laid her in the grave*". We notice the presence of the snow which participates to the moroseness of the whole setting through the following sentence: "*...while the Christmas snow lay thick upon the graves and the day was cold and dreary*" (p.109). There are some colours such as the black colour, which are very suggestive. Some striking images are present such as "*the open grave*" (p. 109), "*the coffin went down*" (p. 110).

Space is seen as a corpse dumping in "Janet's Repentance", the last short story of *Scenes of Clerical Life*. The illustration is given on page 411 with Mr Tryan's burial: "*...and in the second week of March they carried him to the grave. He was buried as he had desired...*"

In that short story, space is also seen as a conflictual element. Space is opposed to man in chapters 14 and 15 of "Janet's Repentance". That antagonism starts on page 342 when Janet is put out of doors by her drunken husband. The narrator shows the first signs of the conflict between man and nature when he says: *"The harsh north-east wind, that blew through her thin night-dress, and sent her long heavy black hair streaming..."*(p. 342). We notice that the atmosphere is calm as if something were going to happen : *"There would have been dead silence in Orchard Street but for the whistling of the wind and the swirling of the March dust on the pavement "* (p.343) Nature is dead-like and morose: *"Thick clouds covered the sky; every door was closed every window was dark. No ray of light fell on the tall figure that stood in lonely misery on the door-step "*(p.343) Janet Dempster is facing the coldness and the moroseness of space: *"...she sank down on the cold stone, and looked into the dismal night"* (p.343). The hostility of space faced with the human being is well seen in chapter 15 through Janet's sufferings in the open space. The narrator comments: *"The stony street, the bitter north-east wind and darkness and in the midst of them a tender woman thrust out from her husband's home in her thin night-dress."* The antagonism is patent when the story teller avers: *"...the harsh wind cutting her naked feet"* (p.343). On page 345, the conflict is as a watermark when the narrator says: *"She was getting benumbed with cold. With that strong instinctive dread of pain and death..."* (p.345) The conflict goes on some lines below. Janet is frightened: *"The wind was beginning to make rents in the clouds, and there came every now and then a dim light of stars that frightened her more than the darkness"*(p.345) The personification of space is perceived when the narrator says: *"... it was like a cruel finger pointing her..."* (p.345) Janet is so frightened that *"she must seek some shelter, somewhere to hide herself"* (p. 345) Janet Dempster's fright reappears when the story-teller affirms: *"She was frightened at the thought of spending long hours in the cold"* (p. 345). The attacks of nature on Janet's body are seen through some suggestive phrases: *" ... her naked feet on the rough pavement..."* (p.345); *"... the gusts of wind drove right against her"* (p.345) The wind is one of Janet's opponents: *"The very wind was cruel."* That wind wants to prevent Janet from finding a shelter. It desires to throw her back to nature, to darkness. The narrative instance says à propos: *"...it tried to push her back from the door where she wanted to go"* (p.346)

In *The Mill on the Floss*, the hostility of nature is witnessed when Mr Tulliver is found lying inanimate on the road. He had received a letter from his creditor telling him that his property had been transferred to his enemy Mr Wakem. The narrator reports: *"In half an hour after this, Mr Tulliver's own waggoner found him lying by the roadside insensible, with an open letter near him, and his grey horse snuffing uneasily about him."* (p.277)

The justiciable character of space is seen when Mr Tulliver dies following his fight against Mr Wakem. Indeed, after he beat Mr Wakem on the road, he felt very ill at ease and was led to his room. Nature had already punished him for his

wickedness and bad behaviour towards Mr Wakem. The bad consequence for him is that his fight against Mr Wakem will lead him to die in an enclosed space, his bedroom. The narrator reports on his painful death: "*For an hour or more the chest heaved, the loud hard breathing continued, getting gradually slower [...] At last there was total stillness, and poor Tulliver's dimly lighted soul had for ever ceased to be vexed...*" (p.464)

In that novel, the hostility of nature is also felt through the relations between Maggie and nature. The open space is not favourable to the heroine. In chapter 10 of Book I, Maggie is scolded by Tom because she pushed Lucy into the mud. In chapters 13 and 14 of Book VI, she is the object of many disappointments on the banks of the river Floss. But the hostility of nature towards Maggie Tulliver is even more manifest in chapter 5 of the last Book. The open space i.e nature, is going to destroy Maggie. And it is the flood which will be in charge of her death. That flood is perceived when Maggie exclaims: "*... The flood is come!*" (p.649). The heroine senses her death. That is why she says: "I have received the Cross..." (P.648). And she adds: "*I will bear it, and bear it till death*" (p.648). Maggie knows that she is condemned. She is aware that she is going to be killed by that demoniac space. That is why she repeats on the following page: "*I will bear it, and bear it till death...*" (p.649) Maggie does not know when she dies. That is why she wonders: "*How long it will be before death comes !*" (p.649). It is in that instant that the flood starts to come into her bedroom to chase Maggie from the securing enclosed space where she is. The first image of struggle between the heroine and nature is present on page 650 when the narrator says: "*And without a moment's shudder of fear, she plunged through the water*" (p.650). In that struggle, the boat plays a double function. On the one hand, it helps Maggie to leave her house and to go to her mother and Tom. On the other hand, the boat concurs to the death of the heroine because at the closure of the novel, it will carry her till the middle of the river Floss and will capsize there.

In *The Mill on the Floss*, like in *Adam Bede*, space is helped by darkness and the black colour, to commit murder. The first allusion to the black colour intervenes when the narrator refers to Maggie's hair: "*...Black hair streaming*" (p.650) Here the black colour on Maggie's hair is extremely symbolical. It means that from her childhood Maggie was already a doomed character. Furthermore, the reference to darkness is manifest on page 651 where that colour is related to death: "*It was the transition of death and she was alone in the darkness with God*". Six lines below, darkness is linked with the rain which also concurs to the destruction of the main character: "*...the rain and a perception that the darkness was divided by the faintest light ...*" (p.651). In the passage, darkness symbolises Maggie's passage from agony to death. She is in an unstable state. It is as if she were in agony. She has difficulty in seeing "*the long-loved faces looking for help into the darkness...*" (p.651)

It is worth mentioning the ambivalent character of Maggie's drift on the Floss. That drift is a physical and symbolic travel. Physically, Maggie is travelling on the river Floss. Indeed the narrator is literally describing the different scenes and the environment Maggie is meeting while she is on the boat and pushed by the current. But Maggie is also symbolically travelling towards her death. Here the river Floss is metaphorically the road leading to the cemetery and the grave; whereas the boat Maggie is on represents the vehicle of death, the hearse which carries her to her tomb. Maggie is just wondering: "*O God, where am I ?*" (p.651). Maggie's agony is increasing. That new phase leading towards her oncoming death is symbolised by the mixture of darkness and the black colour. The instance is patent at the bottom of page 651: "*... the slowly defining blackness of objects above the glassy dark!... she saw the lines of black trees...*" On page 652 the narrator refers twice to "*the dark mass*", while Maggie is drifting on the river. Symbolically, "*the dark mass*" represents the cemetery Maggie is vaguely perceiving away. In that instant, Maggie begins to be aware of her destination because the narrator asserts: "*For the first time, distinct ideas of danger began to press upon her...*"(p.652) Maggie feels vanquished because the narrator says: "*But there was no choice of course...*"(p.652). Maggie's awareness of her trip to death is clear when the narrative instance adds: "*For the first time Maggie's heart began to beat in an agony of dread*" (p.653). The last phase leading to Maggie's death is reached when "*huge masses*" come towards her and her brother Tom. The narrator mentions them many times: "*...huge fragments were being floated along*", "*the threatening masses*"; "*the huge mass was hurrying on in hideous triumph*" (p.655). Finally, Maggie sees "*Death rushing on them*". The black colour appears alone to confirm the death of Maggie Tulliver: "*The next instant the boat was no longer seen upon the water*"; "*But soon the keel of the boat reappeared, a black speck on the golden water*" (p.655). Obviously, the black colour symbolises the victory of space over Maggie the main character of *The Mill on the Floss*. Towards the end of the chapter, a captivating image emerges. It is the association which is made between the river, and its personification. The river and death become the same thing. In addition they embody human forms. Let us mention in this respect that the words "*inundation*" and "*death*" are written with capital letters respectively on pages 649 and 655. The personification of death and the river is seen through the following description: "*Huge fragments clinging together in fatal fellowship, made one wide mass across the stream*" (p.655). And further, "*... and the huge mass was hurrying on in hideous triumph*" (p.655).

C- Space seen as a cemetery in Silas Marner:

In *Silas Marner*, space is a cemetery so to speak. It is also a demoniac place. That peculiarity is clearly seen in chapter 12. That chapter puts on the stage Molly Farren who is Godfrey's former wife. Molly is crossing the forest to go to "The Red House" to disclose her secret marriage with Godfrey Cass. Molly

crosses the forest on a special day; it is the New Year's Eve; a Christian day. If it is literally a simple journey, symbolically it is a travel towards the cemetery and towards Molly's grave. Metaphorically, the forest Molly is walking in is in fact a cemetery. The forewarning about Molly's death is perceived through the presence of figurative words and phrases such as "*...her journey's end*" (p; 164).

We said that the space Molly was crossing was symbolically a cemetery. It is a cemetery inhabited and kept by a demon. That demon is possessing Molly as the narrator states: "*Molly knew that the cause of her dingy rags was not her husband's neglect, but the demon*" (p.164). The demon the narrator is alluding to is physically the opium "*to whom she was enslaved, body and soul*" (p.164). The demon does not want only to kill Molly. He also wishes to kill her baby. Molly knows that she is going to die. However she wants to prevent her baby from being killed by the demon. Her refusal is manifest when the narrator says: "*The mother's tenderness that refused to give him her hungry child*". Molly Farren is a negative character that is why the storyteller compares her body to a "*poisoned chamber*" (p.164). The hour at which Molly is in the open space is highly symbolic. She sets out "*at an early hour*". It is a moment when nature is just waking up; the colours are still blurred. The distinction between day and night is not yet defined. Molly Farren is hopeful. It is the demon who lives in that space who makes her think that "*if she waited under a warm shed the snow would cease to fall*" (p.164). Here, the snow symbolises the white colour and the cold. The snow we said represents whiteness. But whiteness signifies absence. It is sometimes situated at the start of life, sometimes at its end. The whiteness of the snow will challenge Molly Farren. It will play a great role in her death. The snow will act as a transformer. We will see that Molly will be covered with whiteness. The white colour is the colour which symbolises the passage from life to death. It acts as a transition tool. The whiteness of the snow is the sign and the colour of death and mourning which absorbs the being and leads to the lunar world. It leads to emptiness, absence and nothingness. In the passage, the road Molly Farren is taking is covered with the whiteness of the snow. It is therefore the road of the shroud. In the novel, we ascertain that the snow begins to attack the character of Molly when the narrator says: "*She found herself belated in the snow hidden ruggedness...*" We note that the snow has a certain strength. In addition, let us say that in the passage, the phrase, "*her journey's end*" is symbolic. In other words, her journey will end in death. During her symbolic crossing of the cemetery, Molly Farren is possessed by the demon. The narrator states for example: "*the familiar demon in her bosom*" (p. 164). Molly's sinking in hell is literally symbolised by the black colour. The first appearance of that colour is made when the narrator says: "*... but she hesitated a moment, after drawing out the black remnant*" (p. 164). That "*black remnant*" is symbolically the devil. The expression "*black remnant*" is repeated on page 164. The following page contains elements which confirm that Molly Farren is a doomed character. For example, we have suggestive phrases such as "*the breaking cloud*", "*a quickly-veiled star*".

The presence of the breaking cloud is there to signify Molly's symbolic bursting. The star represents the messenger who will soon bring the piece of news concerning Molly Farren's death. On page 165, we learn that the snow, one of the elements of nature in charge of Molly's destruction, has ceased. But it is at once replaced by the wind. This element works towards Molly's destruction. Indeed, Molly Farren is weary. She begins to totter. The demon who was so far hidden and who appeared under some allusions, now manifests himself explicitly. And the narrator says by the way: *"Slowly the demon was working his will, and cold and weariness were his helpers"* (p; 165), Molly Farren begins to lose strength. She also starts to realise that there is no open door for her: *"Soon she felt nothing but a supreme immediate longing that curtained off all futurity"*. In the text, the narrator tells us that Molly Farren has arrived at a spot. Symbolically, that spot is her grave. Indeed, she will literally die there. At that level, the white colour comes again to grasp her, to compress her, so to speak. Whiteness is everywhere: *"She had wandered vaguely unable to distinguish any objects, notwithstanding the wide whiteness around her..."*(p.165). From that instant, the images present in the text have highly symbolic meanings. They are emblems. The narrator affirms for example *"She sank down against a stragging furze bush, an easy pillow enough"* (p. 165). From what precedes, we see that Molly Farren is in front of her deathbed. In addition, to reinforce the metaphor of deadly death, the narrative instance argues: *"... and the bed of snow, too was soft"*. The deceitful devil gives Molly Farren the impression that the *"stragging furze bush"* is an *"easy pillow enough"* (p.165), and that the snow is a *"soft bed"* (p.165). If Molly Farren has lain on the snow, it was because she relied on its whiteness, its spotless colour. She has been deceived. She ignored that she was lying on the bed of her death, on her shroud, so to speak. Molly Farren did not know that the white colour was the symbol of condemnation, of death. Molly Farren did not know that it was finally the colour of the shroud. Finally in the text, Molly Farren is not able to face the demoniac space. That is why she dies. The phases of her death are perceived when the narrator says: *"... the fingers lost their tension, the arms unbent..."* (p. 165). In that cemetery Molly's baby is spared because it is saintly. It has not yet sinned. That is one of the reasons why it is saved. Molly Farren's baby is also saved by the conflicts of colours, especially the triumph of the red colour symbolised by the fire over the white colour symbolised by the snow. Indeed, on page 165, the narrator tells us that the baby is covered with snow. The snow wants to kill the baby. But its eyes are attracted by the light which is in fact the fire warming Silas's cottage. The opposition between the red and the white is seen through the following suggestive sentence: *"...a bright glancing light on the white ground."* The attraction by the fire is manifest when the story-teller affirms: *"That bright living must be caught; and in an instant the child had slipped on all fours and held out one little hand to catch the gleam"* (p.165) Finally, the child enters Silas's cottage as the narrator states: *"...and the little one toddled on to the open door of Silas Marner's cottage, and right up to the warm hearth, where*

there was a bright fire " (p.165). The function of space as a cemetery is seen in chapter 14 about Molly Farren's burial.

In that novel, the deacon dies in an interior. On page 59, the narrator says: "*Silas observed that his usual audible breathing had ceased. Examination convinced him that the deacon was dead – had been dead for some time, for the limbs were rigid.*" Further down in the novel, we learn that Dunstan Cass died in an open space, especially in a pit. To inform the reader, the author makes use of an intradiegetic narrator. The second narrative instance is his brother Godfrey who states: "*Dunstan was the man that robbed Silas Marner...there was the money, and they're taking the squeleton to the Rainbow.*"(p.223) The author decides to make Dunstan die in a pit to reinforce the dramatic aspect of the passage.

Conclusion:

In her treatment of space, George Eliot shows us the conflict which exists between nature and dishonest and wicked characters. Chapters 36 and 37 of Adam Bede, and chapter 5 of The Mill on the Floss, are some examples. For the artist, space must do justice. It must punish wrong characters. That is why Dunstan Cass who robbed Silas, dies in a pit. That is also why Molly Farren who had bad intentions towards her former husband, dies in crossing the forest. We noticed that sometimes, George Eliot made her enclosed spaces places of death and mourning, and her characters pitiable or tragic dramatis persona. In doing so, her aim was to arouse the reader's pity and sympathy. That desire perfectly matched her philosophy that some critics such as Thomas A. Noble⁶ called "the doctrine of sympathy".

Notes:

¹⁻ Roland Bourneuf, "L'Organisation de l'espace dans le roman" in *Etudes littéraires*, Volume 3, N°1 avril 1970. Québec : Université Laval. 1970, p.77.

²⁻Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*. Paris : Robert Laffont/Jupiter, 1982, p.414

³⁻ Jess Stein, P.Y. Su, *The Random House Dictionary*. New York: Random House. 1978, p.897.

⁴⁻ A. Cuddon, *A Dictionary of Literary Terms*. Harmondsworth: Penguin Books. 1979. p.671.

⁵⁻ Edward A. Bloom, *The Order of Fiction : an Introduction*. New York: The Odyssey Press, 1964, p.211.

⁶⁻ Thomas A. Noble, *George Eliot's Scenes of Clerical Life*. New Haven: Yale University Press, 1965, p.55

BIBLIOGRAPHY

Corpus

Eliot George, *Silas Marner*, Harmondsworth: Penguin Books. 1967.
Eliot George, *Adam Bede*, Harmondsworth: Penguin Books. 1984.
Eliot George, *The Mill on the Floss*, Harmondsworth: Penguin Books. 1979.
Eliot George, *Middlemarch*, Harmondsworth: Penguin Books. 1967.
Eliot George, *Scenes of Clerical Life*, Harmondsworth: Penguin Books. 1973.
Eliot George, "The Lifted veil" in *The Norton Anthology of Literature by Women*, Ed. Sandra M. Gilbert and Susan Gubar. New York: Norton & Company. 1997.

REFERENCE BOOKS

Adam, Ian, *Notes on Adam Bede*. Beirut: Longman York press. 1980

Bennet, Joan, *George Eliot: Her Mind and Art*. London: Cambridge University Press. 1974.

Carrol David. ed, *George Eliot: The critical Heritage*. Harmondsworth: Penguin Books. 1971

Cooper, Lettice, *George Eliot Essex*: Longman Group Ltd. 1970

Pinion F. ed., *A George Eliot Miscellany: A Supplement to her Novels*. London: The Macmillan press Ltd. 1982

Pinion, F., *A George Eliot Companion*. Totawa, New Jersey: Barnes & Noble. 1981

L'ORGANISATION STRUCTURELLE DU RECIT ROMANESQUE : UN ENJEU SEMANTIQUE DANS *THE GRAPES OF WRATH* DE JOHN STEINBECK

Vamara KONE Département d'anglais, Université de Bouaké — Côte d'Ivoire

Résumé

The Grapes of Wrath de John Steinbeck est une œuvre romanesque dont la structure externe repose sur une juxtaposition de chapitres narratifs et intercalaires. Cette structure et les motifs donnent forme et fond au récit. Notre objectif dans le cadre de cet article est de montrer qu'au-delà de sa fonction d'organisation, la structure narrative a une visée sémantique dont le décryptage permet une meilleure lecture du message du romancier.

Mots-clefs : structure, chapitres narratifs, chapitres intercalaires, motif, thématique, enjeu sémantique

Abstract

John Steinbeck's *Grapes of Wrath* is a novel whose external structure rests on a juxtaposition of narrative chapters and interchapters. This structure and the motives give shape and sense to the narrative. This article aims at showing that beyond its function of organizing, the narrative structure has a semantic purpose the deciphering of which allows a better reading of the novelist's message.

Key-words: structure, narrative chapters, interchapters, motive, thematic, semantic stake.

INTRODUCTION

La question du rapport entre la forme et le fond comme objet d'analyse dans *The Grapes of Wrath* est restée pendant longtemps loin des préoccupations des critiques littéraires et ce, pour une raison fondamentale. Le récit ne repose pas comme traditionnellement sur un ordonnancement linéaire où l'ensemble des faits simulés suit un ordre continu et homogène. Aussi, l'œuvre est-elle souvent perçue comme ayant une structure peu conventionnelle, voire confuse. Mais, répondant à ceux qui considèrent son œuvre comme décousue et quasiment dépourvue de valeur artistique, Steinbeck déclare :

I don't think *The Grapes of Wrath* [sic] is obscure in what it tries to say. As to its classification and pickling, I have neither opinion nor interest. It's just a

book, interesting I hope, instructive in the same way the writing instructed me. Its structure is very carefully worked out and it is no more intended to be inspected than is the skeletal structure of a pretty girl. Just read it, don't count it.¹

Certes il faut éviter de prendre pour acquis les commentaires émis par les auteurs sur leurs œuvres et privilégier le texte lui-même, mais le récit romanesque de Steinbeck n'est pas pour autant une œuvre immatérielle sans fondement structurel et sémantique. Il procède d'une construction, d'un travail de mise en ordre et de mise ensemble des événements réels ou fictifs racontés. La particularité du roman réside dans son organisation structurelle qui associe la forme au fond, comme le souligne cette réflexion de Mikhaïl Bakhtine: «La forme artistique, c'est la forme d'un contenu, mais entièrement réalisée dans le matériau, comme soudée à lui.»²

L'objet de cet article est de montrer qu'il y a une relation de co-construction permanente entre le fond et la forme dans *The Grapes of Wrath* de Steinbeck dont l'analyse permet une meilleure lecture du message de l'écrivain.

Vingt-trois ans après sa première publication, *The Grapes of Wrath* (1939) vaut à John Steinbeck le Prix Nobel de Littérature (1962). En effet, le roman relate l'histoire d'une famille de fermiers blancs d'Oklahoma, les Joad, expulsés de leur ferme et contraints de partir en Californie à la recherche de la « terre promise ». Au cours de leur voyage, ils découvrent les dures réalités d'une Amérique capitaliste où se distinguent nantis et démunis. Par l'entremise de cette famille de métayers, l'auteur explore la difficile condition des fermiers et la misère de la classe prolétarienne américaine pendant les années trente.

Au-delà de sa conception comme le témoignage d'un drame social, sociologique et historique vécu à un niveau individuel et collectif, l'œuvre de Steinbeck se distingue par sa composition. Elle est bâtie autour de chapitres narratifs et intercalaires et de divers motifs qui déterminent à la fois l'unité fonctionnelle et la cohérence du texte. Aussi, peut-on la lire comme une démonstration du rapport de complémentarité de la narration, c'est-à-dire « l'organisation de la fiction dans le récit qui l'expose » et du message du romancier.

C'est pourquoi cette étude se propose de mettre en évidence l'unité du fond et de la forme dans la dynamique de la pratique de l'écriture chez Steinbeck et de montrer comment l'auteur produit du sens et exprime son idéologie à partir de l'organisation structurelle du récit.

¹ John Steinbeck, "A Letter on Criticism," in *Steinbeck and His Critics: A Record of Twenty-five Years*, ed. E.W. Tedlock, Jr., and C.V. Wicker (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1957), p.52)

² Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, 1975, trad. Fr. D. Olivier, Paris, Gallimard, 1978,

I. COMPOSITION DU RECIT ET PROJET ROMANESQUE

Ce qui frappe à la lecture de *The Grapes of Wrath* est indubitablement la manière dont les parties de l'œuvre sont arrangées entre elles. L'œuvre d'imagination littéraire et artistique procède d'une expérience humaine vécue individuellement ou collectivement que l'écrivain s'efforce de réaliser à l'aide de l'écriture. Pour être intelligible et faire partager sa conception du monde et de l'art, l'auteur s'applique à organiser son récit selon une logique à la fois formelle et fondamentale. Mettant en évidence ce rapport entre la forme et le fond, Gustave Lanson écrit : «Rien n'est plus funeste à la littérature que cette sorte de matérialisme qui fait subsister l'idée indépendamment de la forme, et qui fait abstraction du travail artistique pour regarder l'objet dans sa réalité physique, extérieure et antérieure à l'art.»³ L'unité de la narration est fonction de la synchronisation de la forme et du fond dans la composition du récit. L'art de la composition matérialise la fiction, oriente et assure la vision de l'artiste. Perpétuant cette pratique de l'écriture littéraire, le récit de Steinbeck la rafraîchit à sa façon.

En effet, le roman de John Steinbeck est charpenté en une trentaine de chapitres qui se dissocient et se recourent en fonction de la stratégie discursive de l'auteur. L'on y trouve quatorze chapitres narratifs et seize autres qui fonctionnent comme des chapitres intercalaires. La structure formelle de l'œuvre repose quasiment sur un mouvement d'alternance entre ces différents types de parties. Le récit s'ouvre sur un chapitre intercalaire descriptif et se referme sur un chapitre narratif. En fait, les sections intercalées sont relativement plus courtes et exposent la condition générale des fermiers tandis que les séquences narratives mettent spécialement en scène la famille Joad.

Fonctionnant comme une sorte de prélude à l'histoire principale, les parties intercalées jouent un rôle introductif à l'exemple du chapitre 1. Dans cette section, l'auteur donne un aperçu de la situation générale des agriculteurs en Oklahoma — une situation marquée par la désolation provoquée par la sécheresse. En témoigne cet extrait qui dépeint la dureté de l'atmosphère et l'état d'esprit de la population:

To the red country and part of the gray country of Oklahoma, the last rains came gently, and they did not cut the scarred earth [...]

The people came out of their houses and smelled the hot stinging air and covered their noses from it. And the children came out of the houses, but

³ Gustave Lanson, "La littérature et la science", 1895, in: *Hommes et livres*, Slatkine Reprints, 1979, p. 346.

they did not run or shout as they would have done after a rain. Men stood by their fences and looked at the ruined corn, drying fast now, only a little green showing through the film of dust. The men were silent and they did not move often. And the women came out of the houses to stand beside their men—to feel whether this time the men would break. The women studied the men's faces secretly, for the corn could go as long as something else remained. (PP.3-6)

Présentant une vue panoramique de la situation sociale et économique qui prévaut, les chapitres intercalaires sont conçus comme des ajouts. Ils ne traitent pas directement de la principale intrigue romanesque. L'auteur les crée et les insère dans son texte original certainement pour préparer le lecteur à la réception du message qu'il entend transmettre. C'est pourquoi, portant généralement des chiffres impairs, ils annoncent l'épisode à venir ou préviennent le lecteur de la situation que vivent ou vont vivre les principaux personnages anthropomorphiques. Ils ont une fonction de coordination. S'ils constituent une opération d'addition efficace permettant à l'écrivain de rattacher les différentes séquences de la narration, force est de constater qu'ils donnent au récit une allure d'itération.

Contrairement aux sections intercalaires dont l'objet semble être de généraliser la condition des planteurs à travers l'opération de substitution, les sections narratives ont une valeur particularisante. La particularisation est, à l'inverse de la généralisation, la technique utilisée par Steinbeck en vue d'amener le lecteur à s'identifier avec des personnages précis. Pour ce faire, l'écrivain présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, nous fait connaître leur psychologie, leur destin et leurs aventures.

Les chapitres narratifs constituent un champ qui permet à l'auteur de singulariser la situation humaine exposée dans l'œuvre. Steinbeck spécifie le problème des fermiers à travers la présentation d'individus caractéristiques. Le chapitre 2, qui évoque le retour de Tom Joad du pénitencier, illustre éloquemment la mise en scène de personnages spécifiques par l'écrivain. Visant à susciter chez le lecteur un effet cathartique, il rapporte d'une manière précise et détaillée l'expérience et les propos des personnages. Il comporte une situation dialogique, comme l'atteste ce passage relatif à la conversation entre l'ex-bagnard et un machiniste devant qui il évoque la cause de son incarcération et la sentence :

The driver's face tightened. "You got me all wrong—" he began weakly.

Joad laughed at him. "you been a good guy. You give me a lift. Well, hell! I done time. So what ! You want to know what I done time for, don't you?"

"That ain't none of my affair." [...]

Joad leaned toward the driver." Homicide," he said quickly. "That's a big word— means I killed a guy. Seven years . I'm sprung in four for keepin' my nose clean. " (PP.18-19)

Comme dans cette section, Steinbeck cristallise l'expérience personnelle de Tom Joad et de sa famille autour de parties portant en général des numéros pairs. Ces chapitres narratifs sont annoncés par l'auteur qui, après avoir fait un gros plan sur l'environnement et la situation collective des métayers dans des séquences précédentes, fait un zoom sur les personnages caractéristiques mis en scène. Si les sections intercalaires servent de viatique aux séquences narratives, force est de constater que ces deux différents archétypes de chapitres fonctionnent séparément et obéissent à une disposition particulière.

La présentation des faits dans les différents chapitres intercalaires et narratifs suit un ordonnancement tel que ces parties distinctes peuvent se lire séparément. Chaque type de parties développe une idée précise avec un objectif déterminé. Ainsi, en construisant les différentes séquences intercalaires et narratives, l'écrivain s'applique à les organiser et leur faire suivre un agencement logique.

Le lecteur découvre une sorte de rupture entre une partie intercalaire précédente et la séquence narrative subséquente. Par contre, une certaine suite logique peut être constatée entre les chapitres de même nature. Par exemple, le chapitre III, qui décrit l'atmosphère de dureté du paysage et de la vie avec une référence particulière à une tortue, se présente comme la suite de l'histoire racontée au chapitre I. Cette constance des idées de l'auteur se retrouve également dans l'enchaînement des sections portant des numéros pairs. Ainsi, le chapitre IV qui commence par l'arrivée de Tom Joad en Oklahoma et sa rencontre avec un vieil ami de la famille Joad, Jim Casy apparaît comme la suite du chapitre II qui prend fin au moment où l'ex-détenu descend du camion.

Au-delà de l'ordre de causalité auquel obéit souvent la progression des différentes parties et des actions constituant l'intrigue, la structure du récit se caractérise par sa portée sémantique. La spécificité de l'organisation discursive de *The Grapes of Wrath* inspire une meilleure compréhension du message de l'auteur. Au fond, toutes les séquences, qu'elles soient narratives ou intercalaires concourent au même effet, ainsi qu'on peut le constater dans les deux derniers chapitres de l'œuvre où l'auteur fait consécutivement un gros plan sur l'inondation provoquée par la pluie et un zoom sur les Joad, au milieu de ce déluge. Cette façon de conclure démontre le rapport entre les deux types de chapitres. A ce sujet, le critique américain, le professeur Louis Owens écrit : "By concluding with the Joads, Steinbeck both

ensures that his novel will end on an intimate, personal note that deeply involves the reader and also provides a final note of balance between interchapter and narrative chapter."⁴

La présentation de l'histoire des Joad dans les chapitres narratifs et celle de l'ensemble des fermiers dans les chapitres intercalaires sont significatives. En réalité, le problème des Joad est allusif. Il est représentatif du problème de l'ensemble des métayers. Pour mieux appréhender la position des Joad et apprécier la situation sociale et économique de l'époque, nous fait remarquer Joseph Henry Jackson, critique et journaliste américain : " Multiply the Joads by thousands and you have a picture of the great modern migration that is the subject of this new Steinbeck novel [...] Examine the motives and the forces behind what happened to the Joads and you have a picture of the fantastic social and economic situation facing America today."⁵ L'intérêt de cette représentation allégorique réside certainement dans la stratégie selon laquelle il est plus aisé d'amener le lecteur à compatir et à se solidariser avec une famille spécifique plutôt qu'avec diverses familles vivant un drame collectif. Ainsi, les chapitres narratifs constituent des prétextes pour les chapitres intercalaires qui fonctionnent comme des intermèdes pour les premiers cités. L'unité narrative procède de la cohérence entre les différentes parties du récit.

L'œuvre d'imagination littéraire prend forme à partir d'un langage oral ou écrit. L'écrivain fait appel à diverses expressions langagières pour soutenir sa vision du monde et enrichir sa production artistique. Ce constat est perceptible à travers la langue utilisée par Steinbeck. Le recours fréquent aux dialogues et expressions dialectiques dans les chapitres narratifs contraste très vivement avec la langue standard et poétique souvent employée dans les chapitres intercalaires. Si les séquences intercalées sont utilisées comme des *intermezzos* et l'histoire des Joad, un échantillon de la situation des fermiers, la spécificité de l'organisation discursive de *The Grapes of Wrath* inspire une meilleure compréhension du message de l'auteur, ainsi que l'atteste la structure interne de l'œuvre à travers les jeux des motifs.

II. JEUX DES MOTIFS ET STRATEGIE NARRATIVE

L'analyse de l'organisation thématique et des motifs spécifie la structure interne de la création littéraire et artistique. L'histoire racontée dans l'œuvre repose sur les thèmes et motifs que l'écrivain conçoit pour redynamiser sa narration et exposer ses idées. Si

⁴ Louis Owens, *The Grapes of Wrath: Trouble in the Promised Land*, Boston, Twayne Publishers, 1989, p.37.

⁵ Quoted in Warren French. A Companion to "The Grapes of Wrath". New York: Viking Penguin Books, 1963, p.112.

l'enrolement narratif des thèmes et motifs se présente à première vue comme un jeu, force est de constater que ce jeu a un enjeu dans *The Grapes of Wrath*.

Sur le plan thématique, la structure du roman de Steinbeck peut être perçue à travers trois grands moments : le moment de la sécheresse provoquée par les cratères de poussière en Oklahoma, l'intervalle de l'odyssée des fermiers vers la Terre Promise et la période des mésaventures de ces travailleurs immigrés en Californie où le roman se referme. Un parallèle peut être établi entre cette division tripartite du récit de Steinbeck et les trois grandes étapes de l'Exodus dans la Bible. A ce sujet, Peter Lisca⁶ fait remarquer que les onze premiers chapitres de *The Grapes of Wrath* renvoient à l'image de l'esclavage des Israélites frappés par Dieu de malheurs et contraints d'être libérés par les Egyptiens. La période de la souffrance des émigrants sur la route, qui se situe du chapitre XII au XVIII, correspond aux quarante ans d'errements des Israélites dans le désert. L'arrivée des fermiers d'Oklahoma en Californie que l'auteur nous décrit du chapitre XIX au chapitre XXX sont comparables à celle de Canaan⁷ à la Terre Promise. En effet, pour Lisca, l'érosion et l'aridité du sol qui ont causé le départ des métayers d'Oklahoma sont une allusion aux calamités qui ont favorisé la libération des Israélites en Egypte. L'asservissement des paysans par les banques et les sociétés financières rappelle l'oppression des Israélites par les Egyptiens. L'inimitié des Californiens se rapporte à l'hostilité des Cananéens.

Pour coordonner tout ce dispositif narratif, Steinbeck fait appel à plusieurs motifs tels que l'endurance, la spiritualité, l'inhumanité, l'humanité et le voyage. Conçus comme des blocs figés possédant une signification fonctionnelle par rapport à l'ensemble du récit, ces motifs permettent à l'auteur d'amener et d'activer l'histoire relatée.

Fonctionnant comme un principe déclencheur du récit, le mobile de l'endurance apparaît dans plusieurs séquences. Il est perceptible dès les premières pages de l'œuvre à travers l'aptitude des fermiers à résister à la souffrance ou à affronter l'adversité. En effet, les récoltes des métayers sont ravagées par la sécheresse et un vent de tempête. La vie des paysans et celle de leur famille sont en péril. Les femmes se demandent si cette situation ne va pas causer la perte de leurs maris, mais les hommes se sont remis du choc en commençant à envisager l'avenir : "The men sat in the doorways of their houses [...] thinking—figuring." (p.7)

L'endurance peut se lire à travers la farouche volonté de braver les difficultés pour atteindre un objectif déterminé. L'image de la tortue qui traîne sa carapace pour monter la chaussée et traverser une grande route périlleuse illustre bien cette perception. Attaquée par

⁶ Peter Lisca *John Steinbeck: Nature and Myth*. New York: Thomas Y. Crowell, 1978, pp.106-7.

⁷ Canaan, personnage biblique, fils de Cham et petit-fils de Noé, ancêtre éponyme des Cananéens.

les fourmis rouges et malgré le risque de se faire écraser par un chauffeur malveillant, la tortue poursuit son chemin avec son éternel sens de l'humour. De même, lorsque les métayers ont été évincés de leurs terres et contraints de vendre ou de brûler la plupart de leurs biens les plus précieux, leurs épouses ont cru qu'ils ne pourraient jamais survivre sans leur passé. Certes les hommes disent que leur vie a été ruinée, mais ils continuent de vivre. Au début du voyage des Joads, Al demande à sa mère si elle a une appréhension pour l'avenir. Et sa mère lui répond qu'il vaut mieux se soucier des événements présents. Car, d'après elle, elle ne peut se permettre de redouter des milliers de choses, susceptibles de leur arriver : "Up ahead they's a thousan' lives we might live, but when it comes it'll on'y be one." (p.168) Cette idée est reprise par Tom quand Jim Casy émet des doutes sur la possibilité des centaines d'immigrants à obtenir du travail en Californie. Aussi, Tom exhorte un pompiste grincheux à chercher à améliorer sa propre situation plutôt qu'à s'apitoyer sur les drames qui lui arrivent. Lorsque Rose of Sharon s'inquiète de l'état de santé critique de Granma, Ma lui dit que la mort n'est pas un si grand problème pour quelqu'un qui a eu tant d'expériences tragiques de la vie. Cette force mentale à s'enrichir d'expériences et à transcender sa douleur se retrouve dans l'attitude des migrants. En effet, l'on peut noter qu'au chapitre XIX, les propriétaires terriens tentent d'intimider les immigrants par des mauvais traitements et des menaces. Mais la répression fortifie davantage ces opprimés : "repression works only to strengthen and knit the repressed." (p.324) Plus tard au cours de l'odyssée des Joad, Tom essuie des injures à un barrage. Ma lui dit de ne pas regretter son silence face à cette offense, car les Joad font partie de ceux qui doivent continuer à vivre malgré tout. Et cette volonté de vivre à tout prix doit les motiver à surmonter toutes les épreuves. C'est pourquoi, quand Pa Joad déclare qu'il se sent déprimé et nostalgique, Ma l'encourage à ne pas se réfugier dans le culte d'un passé révolu. La vie continue et il faut la vivre au jour le jour à un temps donné. Se situer résolument dans le présent et prendre les choses comme elles arrivent, tel est le sens de toute entreprise menée par les Joad, ainsi le fait remarquer Ma en ces termes: "Ever'thing we do ---seems to me is aimed right at goin'on. " (p.577) Certes, à travers cette remarque se dégagent la détermination et l'optimisme de Ma Joad, mais l'endurance implique une force spirituelle.

La spiritualité est un motif dominant dans le roman de Steinbeck. Utilisée comme un principe organisateur du dispositif narratif, elle est liée aux thématiques de l'humanisme et de la croyance religieuse. En effet, la topique de la spiritualité est notable dès le chapitre IV de l'œuvre où Jim Casy, ancien pasteur revivaliste explique à Tom Joad la raison pour laquelle il ne prêche plus l'Évangile. Selon lui, il ne veut plus être hypocrite, car il a souvent commis des péchés, notamment celui de la fornication après avoir officié une messe. En plus, la situation

socio-économique de ses fidèles l'a amené à redéfinir sa vision spirituelle voire religieuse. Il n'adhère plus à la doctrine religieuse traditionnelle fondée sur les croyances et pratiques d'actes rituels liés à la conception d'un domaine sacré. Pour lui, seule la vie humaine est sacrée. Et l'esprit saint procède d'humanisme. Il est certainement l'amour que nous avons pour les hommes et femmes qui proviennent tous d'une Âme commune. Casy nous présente son expérience en ces termes: "I figured, 'maybe it's all men an' all women we love; maybe that's the Holy Sperit—the human sperit—the whole shebang. Maybe all men got one big soul ever'body's a part of.'" (pp.32-3) Derrière cette réflexion de l'ancien Pasteur se cache le transcendantalisme de Ralph Waldo Emerson. En tout état de cause, Casy conçoit désormais la religion, non pas comme la recherche d'un Etat ou lieu de bonheur parfait après la mort, mais un moyen qui valorise l'Être humain en faisant de lui et de son épanouissement la fin de toute préoccupation. Au chapitre VIII, lorsque Granma Joad lui demande de bénir le petit déjeuner, l'ancien Pasteur se lance dans une explication de sa nouvelle philosophie religieuse et spirituelle. Il dit avoir été dans le désert comme le Christ pour prier et méditer sur le chemin à emprunter. Là-bas, il n'a pas découvert l'existence de Dieu. Mais il a simplement vu des collines, formant avec lui une identité indissoluble et harmonieuse. Aussi, a-t-il perçu cette unité de l'Homme avec la Nature comme sacrée et digne vénération. L'interprétation de cette expérience transcendantale de l'ex-Pasteur est comprise comme une prière religieuse par Granma qui répond : "Halleluyah [...] A—men." (pp.110-1)

Le mobile de la spiritualité se perçoit à travers la compassion pour les malheurs d'autrui, l'amour et les actes de générosité que certains personnages manifestent à l'égard de leur prochain. Au chapitre XII, un conducteur de berline vient au secours d'une famille indigente de douze migrants. Non seulement l'homme tire la caravane des émigrants pour les conduire en Californie, mais également il les nourrit. Se situant à contre courant des méchancetés subies par les immigrants, cet altruisme dénote d'une grandeur spirituelle, comme nous le fait remarquer le narrateur :

It's funny and it's beautiful [...] But how can such courage be, and such faith in their own species? Very few things would teach such faith.

The people in flight from the terror behind—strange things happen to them, some bitterly cruel and some so beautiful that the faith is refired forever. (PP.165-6)

Donnant une allure philosophique au récit, la topique de la spiritualité est rattachée à la notion de foi en une divinité ou Dieu. Au chapitre XIII, le narrateur avise le lecteur de ce que Granma demande à Casy de prier pour Grampa qui agonise. Face au refus de l'ancien Pasteur revivaliste qui ne croit certainement plus au christianisme et à ses dogmes, Granma s'écrie:

"Pray, goddamn you!" (p.187) Ainsi, Casy se met à réciter de façon mécanique la prière de Notre-Père. Mais, il ne termine pas sa prière que le vieil homme meurt. A l'enterrement de Grampa, il fait un panégyrique étrange dans lequel il affirme qu'il importe peu que le défunt soit bon ou mauvais. Tout en soulignant sa conception philosophico-religieuse selon laquelle tout ce qui vit est sacré, il explique que seuls les vivants ont besoin de prières. Néanmoins, à la demande de Ma Joad, Tom écrit un verset biblique qu'il ajoute à la lettre sur la tombe de Grampa. Au chapitre XVIII, Madame Wilson demande à Casy de faire une prière silencieuse pour elle au moment où elle sera sur son lit de mort. D'après elle, le chant est un puissant élément rassembleur; et chanter, c'est comme prier. Dans la même perspective, Oncle John, qui croit être la cause principale du malheur des Joad, se confesse à Casy et lui demande conseils. L'ex-Pasteur lui répond que personne ne peut définir ce qu'est le péché, et par conséquent, il appartient à l'Oncle John seul, de se faire une raison et de se décider.

Par le truchement de Jim Casy, Steinbeck développe certainement une conception spirituelle éclairée qui met en cause le dogmatisme religieux traditionnel. L'orthodoxie religieuse est utilisée pour marquer une discordance satirique, comique ou absurde. Ainsi, est-il particulièrement significatif que l'auteur présente la prière comme une sorte d'illusion réconfortante pour les immigrants opprimés qui aspirent à un lendemain meilleur : "Pray God some day kind people won't all be poor. Pray God some day a kid can eat." (p.326) D'ailleurs, comprenant que la prière n'est pas la solution au problème des migrants, Casy se persuade de la nécessité d'un leader ou éveilleur de la conscience prolétarienne dont la mission est de libérer définitivement ces paysans du joug social, économique et spirituel. Dans la perspective de soutenir la vision spirituelle et révolutionnaire de Casy, l'auteur suggère l'aspect négatif du dogmatisme à travers l'image de Madame Sandry, personnage le plus religieux de l'œuvre. Individu menant une vie austère, cette dame prône une morale ascétique. Elle traite de pécheur tout le monde au camp gouvernemental et considère la danse, la musique et le théâtre comme des péchés capitaux. Aussi, prévient-elle que la rétribution de Dieu sera difficile.

La spiritualité est explorée à travers la thématique de la mort. Le meurtre de Casy en est un exemple frappant. Il est d'abord une allusion à la mort du Christ du fait que quelques instants avant son assassinat, Casy dit symboliquement à ses bourreaux : "You fellas don't know what you're doin'." (p.527) Il est ensuite le pendant de la conversion des vivants. Car, si Tom l'a échappé belle le jour de la disparition tragique de Casy, il se souvient des recommandations de l'ancien Pasteur. Aussi, décide-t-il de poursuivre la mission de l'ex-Pasteur en devenant un leader pour les migrants. Se référant à Casy pour supporter la pensée

selon laquelle tous les hommes doivent travailler ensemble et que chaque individu fait vraiment partie d'un autre homme, Tom cite des passages bibliques comme : "Two are better than one, because they have a good reward for their labor. For if they fall, the one will lif' up his fellow, but woe to him that is alone when he falleth, for he hath not another to help him up."(p.570) Ancien prisonnier et hors-la-loi, Tom est aussi un intrépide meneur d'hommes. A l'inquiétude de sa mère sur le risque qu'il prend en dirigeant les migrants, il minimise sa propre mort en disant que :

"A fella ain't got a soul of his own, but on'y a piece of a big one...then I'll be around in the dark. I'll be ever'where - wherever you look." (p.572)

Nonobstant cette déclaration de Tom Joad, la foi masque en partie la barbarie et les traitements inhumains subis par les migrants.

A l'instar de la spiritualité, l'inhumanité se présente comme une unité narrative qui constitue à elle seule un microrécit. Servant de catalyseur au récit, le mobile de l'inhumanité est manifeste dès l'ouverture de l'œuvre à travers l'implacabilité de la sécheresse qui provoque une mauvaise récolte et, par conséquent la misère et la désolation des fermiers. Il est perceptible à travers la décision des banques et compagnies financières d'évincer les métayers des terres qu'ils occupent depuis des générations. La métaphore employée par la voix narrative pour montrer la cruauté des institutions financières est révélatrice :

The Bank or the Company were a monster [...] The Bank—the monster has to have profits all the time. The bank is something more than men [...] Men made it, but they can't control it. (pp.43-5)

En rapport étroit avec la thématique de l'exploitation de l'homme par l'homme et la recherche insatiable du profit dans le système capitaliste, l'inhumanité apparaît surtout à travers l'absence d'amour et de solidarité entre les personnages. Pour se disculper, des grands propriétaires terriens préfèrent se cacher derrière l'image sans visage de la banque en la désignant comme la seule responsable de l'expulsion des paysans. De même, les conducteurs de tracteurs qui démolissent les logements des fermiers ne se culpabilisent pas. A ce propos, l'auteur indique que le malheur des fermiers fait le bonheur de certains machinistes qui acceptent de les déloger et de détruire leurs maisons pour de l'argent. Au chapitre V, un jeune homme est employé comme conducteur de tracteur pour détruire les domiciles de ses propres voisins. L'homme semble avoir perdu le sens de l'humanité, car à l'image de son tracteur, il agit comme un robot. La réponse qu'il donne à la question de son voisin est l'expression de son égoïsme :

" Well, what you doing this kind of work for—against your own people? "
"Three dollars a day [...], and it comes every day. " (p.50)

Sur le même rapport, au chapitre VII l'on perçoit la malveillance des vendeurs de voitures d'occasion. Véreux et obnubilés par la recherche du profit, ces commerçants profitent de la misère et de la faiblesse des migrants à qui ils vendent de vieux véhicules à des prix exorbitants. Tant pis si les pauvres fermiers sont ruinés et désespérés. Ce qui importe pour ces marchands, c'est le bénéfice qu'ils peuvent réaliser de leur vente. Comme l'affirme l'un des vendeurs : "We're runnin' a business, not a charity a ward." (p.89) Les migrants sont méprisés et traités de façon cruelle et injuste en Californie parce qu'ils sont pauvres. Et la population redoute la force et la colère des gens pauvres et désespérés. Aussi, l'argent qui doit être utilisé pour nourrir et aider ces indigents est employé pour les combattre. Au chapitre XVIII, les Joad sont insultés et menacés par un policier qui leur ordonne de quitter leur camp de déplacés avant le lendemain matin. Floyd Knowles, un jeune migrant est injustement arrêté parce qu'il s'est plaint du salaire des ouvriers à un entrepreneur. Voulant l'empêcher de s'échapper, le shérif tire sur lui, et par inadvertance, blesse une migrante à la main. Dans la même perspective, une autre migrante rapporte l'humiliation que l'Armée du Salut a fait subir à son mari pour de la nourriture. Les grands propriétaires de fermes préfèrent brûler ou laisser pourrir leur production plutôt que de la donner à des migrants qui meurent de faim, car selon eux : "The works of the roots of vines, of the trees, must be destroyed to keep up the price." (p.476) De même, Jim Casy est tué simplement parce qu'il a voulu attirer l'attention des gens sur la misère des déplacés dans les camps et la dure condition de vie des travailleurs. Démunis, haïs et affamés, les fermiers sont maltraités. Des propriétaires terriens préfèrent s'occuper de leurs chevaux plutôt que de leur donner du travail, comme l'indique la voix narrative :

And if no work – no money, no food.
Fella had a team of horses, had to use 'em to plow an' cultivate an'
mow, wouldn' 'em out to starve when they wasn't workin'.
Them's horses – we're men. (P.592)

Plus que les actes de méchanceté, de cruauté, de brutalité et de haine subis par les métayers déplacés d'Oklahoma, le motif de l'inhumanité détermine la topique de l'humanité. Bien qu'étant sémantiquement opposées, l'humanité est à l'instar de l'inhumanité un puissant principe d'activation de l'histoire de Steinbeck.

Comme mobile structurant le récit, l'humanité est observable dès le chapitre II à travers l'acte du conducteur de tracteur qui emmène Tom Joad à Oklahoma. En fait, ce conducteur a risqué son emploi en prenant un auto-stoppeur parce qu'il le lui est strictement interdit. Mais, pour lui, ce qui est important, c'est la bonté de l'âme et non, le respect scrupuleux de

l'injonction des ses employeurs. C'est pourquoi, il se dit:” If he took in the hitch-hiker he was automatically a good guy and also he was not one whom any rich bastard could kick around.”(p.11) Le même sentiment de bienveillance et de générosité se retrouve à travers le geste de Muley Graves lorsqu'il accepte de partager son dîner durement gagné avec Tom et Jim Casy, car à son avis : ”if a fella's got somepin to eat an' another fella's hungry—why, the first fella ain't got no choice. ”(p.66) Dans le même ordre d'idées, Ma Joad est toujours prête à aider son prochain : les Joad ne laissent jamais tomber un nécessiteux, telle est sa devise. Au chapitre X, alors que les membres de sa famille s'inquiètent de la présence de Jim Casy qu'ils trouvent surnuméraire, Ma Joad les rassure. Elle leur signifie que la question du départ de Jim Casy avec la famille en Californie ne se pose pas en termes de moyens ou de disponibilité de vivres, mais de volonté. Aussi, incite t-elle les siens à être disposés à accueillir l'ancien prêtre catholique. Sa bonté envers les autres est si grande que sa propre famille en fait souvent les frais. Elle prive les siens de manger à leur faim en donnant de la nourriture à un groupe d'enfants affamés :

The strange children stood close to the stew pot, so close that Ma brushed them with her elbows as she worked [...] She lifted the pot and set it down on the ground.

“Now wait. It's too hot,” she said, and she went into the tent quickly so she would not see. (pp.350-352)

Important opérateur du processus narratif, le motif de l'humanité transforme le récit, le dédramatise et le rend porteur d'espoir. Au chapitre XV, une serveuse dans un restaurant au bord de la route vend une miche de pain et du sucre à moindre coût à un père indigent afin de lui permettre de nourrir sa famille. Témoins de cet acte de générosité, deux conducteurs de tracteurs lui donnent un grand pourboire. Un acte de bienveillance engendre un autre. De même, lorsque les Joad décident de quitter les Wilson, ils leur offrent de la viande de porc, des pommes de terre et deux dollars dans leur maigre économie. M. Wilson refuse leur charité, mais les Joad déposent les dons devant leur tente et partent. En route, ils rencontrent Floyd Knowles qui leur explique les dures réalités de la vie des migrants en Californie. Le petit frère de Tom, Al offre volontiers ses services à Floyd Knowles en l'aidant à réparer sa voiture. En Californie, les voisins des Joad dans le camp gouvernemental, les Wallaces aident Tom à obtenir un emploi en dépit du fait que cela raccourcit la durée de leur contrat et diminue leur gain. Leur employeur, Thomas les prévient d'une émeute qui se prépare dans le camp. Cet avertissement constitue l'unique véritable acte humanitaire venant d'un personnage qui n'est pas un travailleur immigré. Le Directeur du camp, Ezra Huston traite Ma Joad comme son égal. Il est aussi la seule personnalité dans l'œuvre à considérer les migrants

comme ses égaux. La commission d'organisation de spectacles évite des troubles en extirpant trois perturbateurs de la piste de danse pendant l'une des soirées au camp gouvernemental. Plutôt que livrer ces fauteurs de troubles à la police, elle se contente de les réprimander et de les faire sortir calmement du camp. Au chapitre XXVI, un caissier prête de l'argent à Ma Joad afin qu'elle puisse acheter du sucre pour le café de Tom. Commentant ce geste, Ma fait observer que seuls les pauvres sont solidaires: "I'm learnin' one thing good...If you're in trouble or hurt or need - go to the poor people. They're the only ones that'll help - the only ones." (pp.513-514) Mrs. Wainwright discute de la nécessité de l'entraide avec Ma qui lui signifie qu'elle vise désormais à s'occuper des besogneux et non, uniquement de sa propre famille: "Use' ta be the fambly was fust. It ain't so now. It's anybody. Worse off we get, the more we got to do." (p.606) Cette vision de Ma Joad se retrouve dans le geste de Rose of Sharon qui, après avoir mis au monde un enfant mort-né, est heureuse de nourrir de son lait un homme qui meurt de faim. Ainsi, cet acte caritatif qui ferme l'œuvre lui confère une dimension plutôt optimiste pour l'avenir — un optimisme que Ma Joad a toujours cultivé malgré les péripéties du voyage.

Le voyage est un motif puissant du principe narratif parce qu'il intervient dans la construction et la redynamisation du récit. Il se rapporte au changement de milieu des personnages dans un endroit qui n'est pas celui de leur origine. Evincés des terres qu'ils occupent depuis des générations, les Joad se déplacent et vont chercher refuge auprès du frère de Pa Joad dans une autre contrée. De chez l'Oncle John, ils décident d'aller en la Californie où d'autres migrants y sont ou partent à la quête d'une vie meilleure. La topique du déplacement est fortement liée à celle du voyage qui, convient-il de rappeler, a constitué la thématique centrale des grands classiques du 19^{ème} siècle tels que *Moby Dick* (1851) de Hermann Melville et *The Adventures of Huckleberry Finn* (1885) de Mark Twain. En rapport avec cette tradition d'écriture, la topique du voyage dans l'œuvre de Steinbeck impose une lecture plus profonde que celle de sa représentation littérale. Elle se veut symbolique. Aussi, ne peut-elle être réduite à un simple signe, encore moins à une dénotation, car, comme l'indique Barthes: « le symbole considère le signe dans sa dimension profonde. »⁸ L'une des interprétations plausibles qui se dégage de la représentation de ce voyage est notamment son rapport avec l'histoire de l'Amérique. On le sait, l'idée de voyage est au centre de la culture américaine. Pour preuve, il suffit de rappeler que l'Amérique a été colonisée par les Pères Pèlerins qui, souvent au péril de leur vie, ont traversé l'Atlantique à la recherche d'un lieu

⁸ Roland Barthes, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1964, P. 207.

propice pour leur épanouissement spirituel, économique, politique et social. Le pèlerinage forcé des Joad d'Oklahoma en Californie peut être vu comme une récapitulation ironique de l'expérience de ces premiers colons européens dans le Nouveau Monde. A l'image de ces Européens, les Joad se sont déracinés pour échapper à la tyrannie des riches propriétaires terriens et aller à la quête d'un endroit où il fait bon vivre, l'Eldorado. L'aventure a été périlleuse à l'exemple du pèlerinage solitaire de la tortue au chapitre III de l'œuvre. Au cours de ce voyage, disons de cette odyssee, les Joad perdent leur illusion en découvrant les dures réalités d'une société américaine égoïste, où se distinguent nantis et indigents. Plutôt que l'Eldorado tant rêvé, la Terre Promise de la Californie s'est avérée pour eux, un véritable lieu de souffrance. Les raisins de l'espoir qui ont été l'objet de leur attraction se sont transformés en raisins de la colère tant les migrants en général et les Joad en particulier ont été déçus. Au-delà de la désillusion des Joad qui a souvent été aussi celle des colons, l'on peut lire le message de Steinbeck sur le motif du voyage comme une exploration subtile du lien entre la réalité formelle de l'œuvre et sa signification abstraite.

CONCLUSION

De cette étude, il ressort que Steinbeck recourt à un mécanisme d'écriture basé sur l'alternance des chapitres intercalaires et narratifs. Au même titre que ces deux types de parties, les motifs constituent un solide socle sur lequel s'appuie l'écrivain pour matérialiser sa technique scripturale. Le décryptage du texte narratif ainsi que celui de l'organisation séquentielle montrent que la structure narrative est un puissant procédé littéraire qui permet à l'artiste de soutenir sa vision du monde et de l'art. Aussi, constitue-t-elle une clef, susceptible d'ouvrir l'univers mythique du narrateur et de débusquer la conception de l'auteur. Ainsi, l'analyse de l'enjeu sémantique de l'organisation structurelle du récit de Steinbeck nous amène à retenir qu'une meilleure connaissance de *The Grapes of Wrath* procède de la lecture de sa structure externe et sa structure interne, c'est-à-dire sa forme et son fond. La forme du récit produit du sens et renforce la compréhension de la fiction.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**I- Corpus**

1- STEINBECK, John Ernst, *The Grapes of Wrath* (1939). New York: Penguin Books, 1992.

II- Ouvrages et études consultés

- 2 - BARTHES, Roland, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1964.
- 3- FRENCH, Warren, ed. *A Companion to "The Grapes of Wrath"*. New York: Viking Penguin Books, 1963.
- 4 - GENETTE, Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983.
- 5- LANSON, Gustave, «La littérature et la science», 1895, in *Hommes et livres*, Slatkine Reprints, 1979, pp.346-347.
- 6 - LISCA, Peter ed *The Grapes of Wrath: Text and Criticism*. New York: Penguin Books, 1977.
- 7 - _____ . *John Steinbeck : Nature and Myth*. New York: Crowell 1978.
- 8 - McCARTHY, Paul. "House and Shelter as Symbol in *The Grapes of Wrath*." *South Dakota Review* 5 (1967 -68): 48-67.
- 9 - OWENS, Louis. *The Grapes of Wrath: Trouble in the Promised Land*. Boston: Twayne Publishers, 1989.
- 10 - REEF, Catherine. *John Steinbeck*. New York: Clarion Books, 2004.
- 11 - TEDLOCK, E. W. Jr., and C.V. Wicker, ed. *Steinbeck and His Critics: A Record of Twenty-five Years*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1957.
- 12 -WEBSTER, Roger. *Studying Literary Theory: An Introduction (Second Edition)*. London: Arnold, 2001.