

Le Caïlcédrat, de son nom scientifique Khala senegalensis, est aussi appelé Jala en mandingue. Dans l'Afrique traditionnelle et même aujourd'hui encore dans certains villages africains, il est ce grand arbre sous lequel se résolvent les palabres et où se prennent les grandes décisions concernant la vie de la communauté. Le Jala yiri n'est pas connu seulement à cause de son ombre mais aussi et surtout à cause de ses vertus thérapeutiques. Si son écorce est très amère, sa décoction, dans la médecine traditionnelle africaine, permet de soigner les maux de ventre et l'infertilité aussi bien chez les hommes que chez les femmes. Sur le plan spirituel, le caïlcédrat combat les mauvais esprits, purifie l'âme des vivants et fortifie les énergies positives.

En Afrique comme ailleurs, toute plante médicinale d'une efficacité thérapeutique présente bien souvent un aspect « amer à la langue et vertueux à l'âme ». Telle est l'une des caractéristiques de l'arbre le caïlcédrat, remède de nombreuses maladies, au cœur d'une nature propre, parlante, inviolable, protectrice à la substantifique sève de diffusion du savoir, au demeurant, aux confins de l'impossible dans la confiscation de la vertu. Comme le caïlcédrat, il s'agit du savoir, le Savoir ici, en tant que Science par l'écriture, aussi « amer à la langue » pour le lecteur-malade en proie au désespoir et « vertueux à l'âme » pour penser et panser les maux qui minent nos sociétés au Nord comme au Sud aujourd'hui.

En nous appuyant sur le sens traditionnel africain du caïlcédrat comme l'arbre de la vie, nous voulons, à notre manière, panser les travers de notre monde, ses déviations, ses courants et contre-courants, ses hésitations et ses pathologies en utilisant comme seul remède la pensée critique, personnelle, mais courageuse, ambitieuse et non audacieuse. La revue scientifique le CAILCÉDRAT a donc pour vocation de s'enraciner dans la vie scientifique mondiale telle la racine du Caïlcédrat, de grandir et de servir d'ombre pour discuter des différends non de les résoudre mais surtout de semer et d'entretenir les différences.

La revue le Caïlcédrat est une revue canadienne de philosophie, lettres et sciences humaines dont les champs de recherches sont les études africaines et canadiennes. Cette revue se veut le lieu de la critique objective et sans complaisance de la modernité africaine et canadienne afin d'en dégager les enjeux. Elle a un comité scientifique international varié et est édité par les Éditions Différance Pérenne, au Canada. La revue Le Caïlcédrat se veut une revue interdisciplinaire engagée, si ce mot a encore un sens, sur les plans politiques, sociaux et culturels aussi bien en Afrique qu'au Canada. Elle veut prendre toute sa place dans le dynamisme des revues de qualité dont les productions apportent un réel changement dans le rapport des nations et des peuples. Elle est publiée 3 fois par année aussi bien en version papier que numérique.

ISSN 2561-374X (Imprimé)
ISSN 2561-3758 (En ligne)

ISBN : 978-2-924532-74-4



www.leseditionsdifferanceperenne.ca

LE CAILCÉDRAT

LE CAILCÉDRAT

Revue canadienne de philosophie, lettres et sciences humaines

Numéro 004



www.revulecailcedrat.ca
revulecailcedrat@gmail.com



www.leseditionsdifferanceperenne.ca

REVUE LE CAÏLCÉDRAT

Numéro 004, 2018

REVUE LE CAÏLCÉDRAT

DIFFÉRANCE PÉRENNE

CE TEXTE PUBLIÉ PAR LES ÉDITIONS DIFFÉRANCE PÉRENNE EST PROTÉGÉ PAR LES LOIS ET TRAITÉS INTERNATIONAUX RELATIFS AUX DROITS D'AUTEUR. TOUTE REPRODUCTION OU COPIE PARTIELLE OU INTÉGRALE, PAR QUELQUES PROCÉDÉS QUE CE SOIT, EST STRICTEMENT INTERDITE ET CONSTITUE UNE CONTREFAÇON ET PASSIBLE DES SANCTIONS PRÉVUES PAR LA LOI.

ISSN 2561-374X (Imprimé)

ISSN 2561-3758 (En ligne)

ISBN NUMÉRIQUE

978-2-924532-75-1

ISBN PAPIER

978-2-924532-74-04

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2018



© 2018 LES ÉDITIONS DIFFÉRANCE PÉRENNE

2364 RUE DU ROI, SAGUENAY, QUÉBEC, CANADA

G7X 5Z8

WWW.LESEDITIONSDIFFERANCEPERENNE.CA

LESEDITIONSDIFFERANCEPERENNE@YAHOO.CA

TEL :+1 4188157579

REVUE LE CAÏLCÉDRAT

**Revue Canadienne de Philosophie, de Lettres et de Sciences
Humaines**

2364 Rue Du Roi, Jonquière, Québec, Canada, G7X 5Z8

Tel +1 4188157579

site internet

www.revulecailcedrat.ca

mail: revulecailcedrat@gmail.com

éditeur: les éditions différence pérenne

www.leseditionsdifferenceperenne.ca

**Diffusion et distribution: les éditions Différence Perenne, Québec,
CANADA**

**Institut de recherches pour le développement en Afrique(IRDA),
CÔTE D'IVOIRE**

Directeur de Publication

SAMBA DIAKITÉ, Professeur des Universités

Comité scientifique et de lecture

**-NJOH MOUELLE ÉBENEZER, PROFESSEUR ÉMERITE, Président
du Centre de Recherche et de Formation Doctorale à l'Université de
Yaoundé I, Arts, Langues et Cultures**

**-KOMENAN AKA LANDRY, PROFESSEUR ÉMÉRITE(PHILOSOPHIE
POLITIQUE ET SOCIALE)**

**Président honoraire, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte
d'Ivoire**

**-YACOUBA KONATÉ, PROFESSEUR ÉMÉRITE (ESTHÉTIQUE,
PHILOSOPHIE GÉNÉRALE, MORALE , POLITIQUE ET
SOCIALE,ÉCOLE DE FRANCFORT)**

Université FELIX Houphouet Boigny, Cocody, Côte d'Ivoire

**DIABI YAYA, Professeur ÉMÉRITE (SCIENCE DU LANGAGE ET DE
LA COMMUNICATION)**

EX doyen de l'UFR Science du langage et de la communication

Université F.Houphouet Boigny, Côte d'Ivoire

**-PAULIN HONTONDI, PROFESSEUR ÉMÉRITE (PHILOSOPHIE
AFRICAINNE,PHILOSOPHIE GÉNÉRALE, MORALE , POLITIQUE ET
SOCIALE)**

Université D'Abomey-Calavi, Benin

**-GÉRARD BONNET, PROFESSEUR TITULAIRE(PHILOSOPHIE DE
L'ESPRIT ET PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE)**

Université D'Antananarivo, Madagascar

**-ABOU KARAMOKO, PROFESSEUR TITULAIRE (PHILOSOPHIE
AFRICAINNE, PHILOSOPHIE GÉNÉRALE, MORALE , PHILOSOPHIE
DE LA CULTURE ET ÉCOLE DE FRANCFORT)**

Président, Université F.Houphouet Boigny, Côte d'Ivoire

**-DAVID NADEAU- BERNATCHEZ,PROFESSEUR TITULAIRE
(HISTOIRE)**

Université Laval, Québec-Canada

**-SAMBA DIAKITÉ, PROFESSEUR TITULAIRE(PHILOSOPHIE
AFRICAINNE, PHILOSOPHIE DE LA CULTURE , DE L'ÉDUCATION
ET DU DÉVELOPPEMENT)**

**Université Alassane Ouattara , Côte d'Ivoire/Laboratoire d'Études et de
Recherches Appliquées sur l'Afrique,Université du Québec à Chicoutimi,
Canada**

**-JEAN-FRANÇOIS SIMARD, PROFESSEUR TITULAIRE
(SOCIOLOGIE, DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL ET SCIENCES
POLITIQUES)**

**Président des chaires internationales Senghor de la Francophonie,
Université du Québec en Outaouais, Canada**

**-YAO KOUASSI EDMOND, PROFESSEUR TITULAIRE
(PHILOSOPHIE DU DROIT, PHILOSOPHIE POLITIQUE ET
SOCIALE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'IVOIRE

**-KOUAKOU ANTOINE ,PROFESSEUR TITULAIRE (MÉTAPHYSIQUE
ET PHILOSOPHIE MORALE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**-MARIE FALL, PROFESSEURE(GÉOGRAPHIE ET COOPÉRATION
INTERNATIONALE)/Responsable du Laboratoire d'études et de
recherches appliquées sur l'Afrique**

Université du Québec à Chicoutimi

**-YAPI AYENON IGNACE, PROFESSEUR TITULAIRE(PHILOSOPHIE
DES SCIENCES ET DU LANGAGE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**-GOHI MATHIAS IRIÉ BI, PROFESSEUR TITULAIRE (LETTRES
MODERNES,GRAMMAIRE ET STYLISTIQUE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**BOA THIÉMÉLÉ RAMSÈS,PROFESSEUR
TITULAIRE, PHILOSOPHIE AFRICAINE ET PHILOSOPHIE DE LA
CULTURE**

Université Félix Houphouet Boigny de Cocody-Côte d'Ivoire

**-COULIBALY ADAMA, PROFESSEUR TITULAIRE(LETTRES
MODERNES,LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS AFRICAINES)**

**Doyen de l'UFR langues, littératures et civilisations, Université
F.Houphouet Boigny, Côte d'Ivoire**

**-BONI GUIBLEHON ,PROFESSEUR TITULAIRE
(SOCIOLOGIE/ANTHROPOLOGIE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**ALPHONSE DIAHOU YAPI,PROFESSEUR TITULAIRE
(GÉOGRAPHIE HUMAINE ET PHYSIQUE)**

Directeur de l'école doctorale, Université Paris 8, Saint Vincennes

-ALLOU KOUAMÉ,PROFESSEUR TITULAIRE (HISTOIRE)

Université F.Houphouet Boigny, Côte d'Ivoire

**-YORO BLÉ MARCEL, PROFESSEUR TITULAIRE (SOCIOLOGIE ET
SCIENCES ANTHROPOLOGIQUES)**

Institut des Sciences Anthropologiques de Développement, Côte d'Ivoire

**-KOUMA YOUSOUF MAÎTRE DE CONFÉRENCES(PHILOSOPHIE
AFRICAINNE, ÉGYPTOLOGIE ET PHILOSOPHIE DE LA CULTURE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**-JOACHIM DIAMOI AGROFFI,MAÎTRE DE
CONFÉRENCES(SOCIOLOGIE, ANTHROPOLOGIE ET
ETHNOLOGIE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**-SINA OUATTARA, MAÎTRE DE CONFÉRENCES(SOCIOLOGIE ET
SCIENCES POLITIQUES)**

Université d'OSLO, Suède

**-SANGARE ABOU ,PROFESSEUR TITULAIRE (ÉTHIQUE ET
PHILOSOPHIE DE L'ESPRIT)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**-ROCH A.HOUNGNIHIN, PROFESSEUR TITULAIRE (SOCIOLOGIE
ET ANTHROPOLOGIE DE LA SANTÉ)**

Université d'Abomey-Calavi, Benin

-SANGARÉ SOULEYMANE, MAÎTRE DE CONFÉRENCES(HISTOIRE)

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**- N'DRI KOUASSI MARCEL, PROFESSEUR TITULAIRE(ÉTHIQUE
DES TECHNOLOGIES ET BIOÉTHIQUES)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**-SORO DONISSONGUI, MAÎTRE DE CONFÉRENCES (HISTOIRE DE
LA PHILOSOPHIE ET PHILOSOPHIE MORALE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

**-TOURÉ IBRAHIM SAGAYAR, MAÎTRE DE CONFÉRENCES(
PHILOSOPHIE POLITIQUE ET SOCIALE)**

Université de Bamako, Mali

**-SYLLA ALI , MAÎTRE DE CONFÉRENCES(PHILOSOPHIE
MODERNE ET MÉDIÉVALE)**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

COMITÉ DE RÉDACTION

DIRECTEURS DE RÉDACTION

**Dr KOUAKOU KOUAMÉ HYACINTHE, ENSEIGNANT-
CHERCHEUR(ÉTUDES AFRICAINES ET PHILOSOPHIE POLITIQUE
ET SOCIALE)**

DIRECTEURE DE REDACTION-ADJOINT

**- Dr chantal DALI, CHERCHEURE(DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL
ET ENTREPRENEURIAT)**

Université du Québec`à Trois -Rivières,Canada

SÉCRÉTAIRES DE RÉDACTION

Dr KOFFI BROU DIEUDONNÉ

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE/ Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire**

Dr JAKIE DIOMANDÉ

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

INFOGRAPHIE

AGABAVON Tiasvi Yao Raoul

MEMBRES

**Dr Oumou KOUYATÉ, ENSEIGNANTE-CHERCHEURE
(SOCIOLOGIE, ETHNOLOGIE ET ANTHROPOLOGIE)**

École des Hautes Études en Sciences Sociales, France

**-Dr SÉKOU OUMAR DIARRA, CHERCHEUR (PHILOSOPHIE
POLITIQUE ET SOCIALE ET PHILOSOPHIE AFRICAINE)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

**-Dr DAGNOGO BABA, ENSEIGNANT-CHERCHEUR (PHILOSOPHIE
DE L'ESPRIT ET PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE)**

Université Alassane Ouattara, CÔTE D'IVOIRE

**-Dr YVES BERTRAND DJOUDA, ENSEIGNANT-CHERCHEUR
(SOCIOLOGIE DE LA SANTÉ ET ANTHROPOLOGIE)**

Université de Yaoundé 1, CAMEROUN

**-Dr BLÉ GUY SERGES, CHERCHEUR (PHILOSOPHIE DU DROIT
PHILOSOPHIE POLITIQUE ET SOCIALE)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

**-Dr KOUAKOU CLÉMENT, CHERCHEUR (PHILOSOPHIE
POLITIQUE ET SOCIALE ET PHILOSOPHIE DES LUMIÈRES)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

**-ZI BERNADETTE KONÉ, CHERCHEURE (ÉTUDES DU FÉMINISME,
ÉTUDES AFRICAINES ET DÉVELOPPEMENT CULTUREL)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

**-FRANCK MICHAEL GNAGNE, CHERCHEUR (ÉTUDES AFRICAINES
ET DÉVELOPPEMENT CULTUREL)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

**-CAMARA FAHAGNA SIRIKI, CHERCHEUR (ÉTUDES AFRICAINES
ET DÉVELOPPEMENT CULTUREL)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique, (IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

**FOFANA DIOULATIÉ(ÉTUDES AFRICAINES ET TRADITIONS
ORALES)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique, (IRDA)-CÔTE
D'IVOIRE**

KONE ADAMA, CHERCHEUR (AFRICANOLOGIE)

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUET BOIGNY DE COCODY

**-ARCHILÈNE YALÉ, CHERCHEURE (ÉTUDES DU FÉMINISME,
ÉTUDES AFRICAINES ET DÉVELOPPEMENT CULTUREL)**

**Institut de Recherches pour le Développement de l'Afrique(IRDA)-CÔT
D'IVOIRE**

**-KAYINGUIBEYAH DRAMANE YÉO ,CHERCHEUR
(AFRICANOLOGIE)**

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUET BOIGNY DE COCODY

-FOFANA BAYDI ,CHERCHEUR (AFRICANOLOGIE)

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUET BOIGNY DE COCODY

**-AGABAVON Tiasvi Yao Raoul, HISTOIRE ET PHILOSOPHIE DES
SCIENCES, UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA, BOUAKÉ - CÔTE
D'IVOIRE**

Politique éditoriale.

Le *Caïlcédrat* est une revue qui paraît 3 fois l'année et publie des textes qui contribuent au progrès de la connaissance dans tous les domaines de la philosophie, des lettres et sciences humaines. Le 3^e numéro spécial est publié au dernier trimestre de l'année sous la direction d'un membre du comité scientifique choisi par le comité de rédaction. Celui-ci propose un thème bien approprié qui est en rapport avec l'actualité du moment. Il soumet son thème à l'appréciation du comité de rédaction qui, après concertation et analyse du thème, lance l'appel à contribution. La revue *Le Caïlcédrat* s'intéresse spécifiquement à l'Afrique et au Canada.

La revue publie des articles de qualité, originaux, de haute portée scientifique, des études critiques et des comptes rendus.

« Pour qu'un article soit recevable comme publication scientifique, il faut qu'il soit un article de fond, original et comportant : une problématique, une méthodologie, un développement cohérent, des références bibliographiques. » (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur, CAMES)

-LE TEXTE DOIT ÊTRE ÉCRIT EN WORD

- TIMES NEW ROMAN 12

-INTERLIGNE SIMPLE POLICE 12

-Les titres des articles en Times ROMAN 20 en gras

-FORMAT LETTRE 21,5CM X 28CM SOIT (8½ po x 11 po),

-UN RÉSUMÉ EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS D'AU PLUS 160 MOTS

-L'auteur doit mentionner son Prénom et son nom ex : Moussa KONATÉ,

Son adresse institutionnelle, son mail et son numéro de téléphone

-Les articles ne doivent pas excéder 7600 caractères (espaces compris), et visent la discussion, l'objectivité, la réfutation, la démonstration avérée, la défense et/ou l'examen critique de thèses ou de doctrines philosophiques, culturelles ou littéraires, spécifiques.

-Les études critiques ne doivent pas excéder 4600 caractères (espaces compris), et proposent des analyses détaillées et précises des pensées d'un auteur ou d'un ouvrage significatif qui portent sur l'Afrique et/ou sur le Canada ou dont la portée peut influencer positivement la dynamique des sociétés africaines et/ou canadiennes.

-Les comptes rendus ne sont pas acceptés.

Lignes directrices pour la soumission des manuscrits

-Ils sont accompagnés de deux résumés qui ne doivent pas excéder 1100 caractères (espaces compris) chacun, le premier en français et le second en anglais

-Toutes les évaluations sont anonymes

Sélection des manuscrits pour publication

-les manuscrits doivent être originaux et ne publions pas un travail déjà édité, ils doivent contenir plus de 8(08)citations. Nous avons l'obligation de nous le faire savoir avant que son texte ne soit édité.

-Même si les auteurs sont responsables du contenu de leurs articles, la rédaction se donne le droit d'utiliser des logiciels de vérification de plagiat.

À PROPOS DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les citations dans le corps du texte, dépassant quatre lignes doivent être indiquées par un retrait avec une tabulation (gauche : 1, 25 ; droite : 0cm) et le texte mis en taille 10, entre guillemets, avec interligne simple.

- À noter : Les guillemets, que ce soit dans les citations mises en retrait ou dans le corps du texte ou dans les notes de bas de page, sont toujours à placer avant le point. Et le numéro de la note de bas de page, s'il y a lieu, s'insère entre le guillemet qui referme la citation et le point.
Ex. :

« L'histoire appartient aux vainqueurs »⁵.

- Les guillemets intérieurs, i.e. qui prennent place à l'intérieur d'une citation, sont à indiquer comme suit : « ...“xxx”... ». Ex. :

« La pensée de Bidima est de s'interroger si, " la traversée de la philosophie... concerne l'Afrique". La philosophie négro-africaine émerge dans ce sens ».

➤ Normes de rédaction

Toutes les contributions doivent adopter, pour la rédaction, les NORMES CAMES (NORCAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 Juillet 2016 à Bamako, lors de la 38^{ème} session des CCI) concernant la rédaction des textes en Lettres et Sciences humaines).

Extrait NORCAMES (Lettres et sciences humaines)

3.3. La structure d'un article scientifique en lettres et sciences humaines se présente comme suit :

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français [250 mots maximum], Mots clés [7 mots maximum], [Titre en Anglais] Abstract, Keywords, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français [250 mots au plus], Mots clés [7 mots au plus], [Titre en Anglais], Abstract, Keywords, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

- Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1.; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.). (Ne pas automatiser ces numérotations)

3.4. Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets (Pas d'Italique donc !). Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

3.5. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante : - (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ; - Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens(...)».

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le

dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

3.6. Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

3.7. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{de} éd.).

3.8. Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Par exemple :

Références bibliographiques

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est ce que le libéralisme ? Éthique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145- 151. 4.

DIAKITÉ Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

Pour résumer

BIBLIOGRAPHIE :

- La bibliographie doit être présentée dans l'ordre alphabétique des noms des auteurs.
 - Classer les ouvrages d'un même auteur par année de parution et selon leur importance si des ouvrages de l'auteur sont parus la même année
 - Reprendre le nom de l'auteur pour chaque ouvrage
 - Tous les manuscrits soumis à Le Caïlcédrat sont évalués par au moins deux chercheurs, experts dans leurs domaines respectifs, à l'aveugle. La période d'évaluation ne dépasse normalement pas trois mois.
 - Les rapports d'évaluation sont communiqués aux différents auteurs concernés en préservant l'anonymat des évaluateurs-experts.
 - Suite à l'acceptation de son texte, l'auteur-e envoie une version définitive conforme aux directives pour la préparation des manuscrits.
- Un texte ne sera pas publié si, malgré les qualités de fond, il implique un manque de rigueur sémantique et syntaxique .
- Chaque auteur reçoit 1 exemplaire numérique du numéro où il est publié
 - Les droits de traduction , de publication , de diffusion et de reproduction des textes publiés sont exclusivement réservés à la revue Le Caïlcédrat.
 - Après le processus d'examen, l'éditeur académique prend une décision finale et peut demander une nouvelle évaluation des articles s'il a des présomptions sur la qualité de l'article.

- soumission des manuscrits

tous les articles sont soumis au directeur de rédaction à l'adresse suivante:

revuelecailcedrat@gmail.com

SOMMAIRE

Pages

Avant-Propos.....21-23

Afou DEMBÉLÉ

Les rites initiatiques féminins, facteur de formation, d'intégration et de cohésion sociale en milieu bamanan (Mali) 25-53

Abdoulaye SÉRÉ,

L'exclamation comme outil de critique de la modernité en Afrique 55-67

Michel Emile MANKESSi, Giscard Kevin DESSINGA

Jean-Jacques Rousseau et John Rawls (J.) :deux approches critiques de la citoyenneté...69-86

Idrissa Soïba TRAORE, Nicolas TOGO

La fonction de directeur- enseignant dans les écoles fondamentales au Mali : Une double casquette difficile à ajuster-87-101

Djibrilla Alhadji CISSE, Mariam COULIBALY

Enseignement Supérieur et Recherche Scientifique au Mali : Gouvernance, Réformes et Perspectives.....103-119

CAMARA Mohamed

l'inversion du sujet comme facteur de mise en relief dans *les soleils des independances*

d'Ahmadou Kourouma.....121-131

Damanan Joachim N'DRE

Les expressions liées à la perception du temps en godié.....133-145

TAI Hirigo Ignace

Sexe et littérarité : pour une réception littéraire de la sexualité dans *l'État z'heros ou la guerre des gaous* de Maurice Bandaman et *d'Éclairs et de foudres* de Jean-Marie

Adiaffi.....147-158

Alexis TOBANGUI

Enfant et Education en Afrique noire traditionnelle dans l'œuvre de Pierre
Erny.....159-174

KPANGUI Kouassi

SMS (Short Message Service) :Impact d'un nouveau style de communication
sur le monde scolaire et éducatif en Côte d'Ivoire.....175-190

AVANT-PROPOS

QUI SOMMES-NOUS?

La revue *le Caïlcédrat* est une revue canadienne de philosophie, lettres et sciences humaines dont les champs de recherches sont les études africaines et canadiennes. Cette revue se veut le lieu de la critique objective et sans complaisance de la modernité africaine et canadienne et d'en dégager les enjeux. Elle a un comité scientifique international varié et est éditée par les Éditions Différance Pérenne, au Canada. La revue *Le Caïlcédrat* se veut une revue interdisciplinaire engagée, si ce mot a encore un sens, sur les plans politiques, sociaux et culturels aussi bien en Afrique qu'au Canada. Elle veut prendre toute sa place dans le dynamisme des revues de qualité dont les productions apportent un réel changement dans le rapport des nations et des peuples. Elle est publiée 3 fois par année aussi bien en version papier que numérique. Elle ne publiera que les articles de qualité, originaux et qui ont une haute portée scientifique sur l'Afrique et /ou le Canada.

La revue *le Caïlcédrat* est une revue canadienne de philosophie et de sciences humaines qui a pour objectifs majeurs de diffuser la pensée des chercheurs sur les études africaines et canadiennes. Cette revue a été mise en place par des chercheurs et professeurs d'universités d'horizons différents, bien connus dans leurs domaines de recherches, afin d'établir le lien entre le Canada et l'Afrique par la pensée plurielle, différente, mais objective. La revue *le Caïlcédrat* est abritée par Les Éditions Différance Pérenne, Canada, qui s'occupent de son édition aussi bien numérique que physique. La revue paraît 3 fois l'année.

NOS VALEURS

La revue *le Caïlcédrat* se veut une revue avant gardiste qui saura utiliser les mots justes pour se faire entendre tout en respectant rigoureusement les règles de la démarche scientifique. Elle tient à l'originalité des textes de ses auteurs et leur incidence sur la société africaine et/ou canadienne. Elle compte s'appuyer sur la rigueur des raisonnements, l'objectivité des faits et l'utilisation efficiente de la langue française ou anglaise. Elle ne publiera que les meilleurs textes, instruits à double aveugle, obéissant strictement aux critères de la revue.

NOTRE HISTOIRE

Le *Caïlcédrat*, de son nom scientifique *Khala senegalensis*, est aussi appelé *Jala* en mandingue. Dans l'Afrique traditionnelle et même aujourd'hui encore dans certains villages africains, il est ce grand arbre sous lequel se résolvent les palabres et où se prennent les grandes décisions concernant la vie de la communauté. Le *Jala yiri* n'est pas connu seulement à cause de son ombre mais aussi et surtout à cause de ses vertus thérapeutiques. Si son écorce est très amère, sa décoction, dans la médecine traditionnelle africaine, permet de soigner les maux de ventre et l'infertilité aussi bien chez les hommes que chez les

femmes. Sur le plan spirituel, le caïlcédrat combat les mauvais esprits, purifie l'âme des vivants et fortifie les énergies positives.

En Afrique comme ailleurs, toute plante médicinale d'une efficacité thérapeutique présente bien souvent un aspect « amer à la langue et vertueux à l'âme ». Telle est l'une des caractéristiques de l'arbre le caïlcédrat, remède de nombreuses maladies, au cœur d'une nature propre, parlante, inviolable, protectrice à la substantifique sève de diffusion du savoir, au demeurant, aux confins de l'impossible dans la confiscation de la vertu. Comme le caïlcédrat, il s'agit du savoir, le Savoir ici, en tant que Science par l'écriture, aussi « amer à la langue » pour le lecteur-malade en proie au désespoir et « vertueux à l'âme » pour penser et panser les maux qui minent nos sociétés au Nord comme au Sud aujourd'hui.

Une idée est née

En nous appuyant sur le sens traditionnel africain du caïlcédrat comme l'arbre de la vie, nous voulons, à notre manière panser les travers de notre monde, ses déviations, ses courants et contre-courants, ses hésitations et ses pathologies en utilisant comme seul remède la pensée critique, personnelle, mais courageuse, ambitieuse et non audacieuse. La revue scientifique le CÄILCÉDRAT a donc pour vocation de s'enraciner dans la vie scientifique mondiale telle les racines du Caïlcédrat, de grandir et de servir d'ombre pour discuter des différends non de les résoudre mais surtout de semer et d'entretenir les différences. Ainsi, la revue *Le Caïlcédrat* sera-t-elle éditée par les éditions Différance Pérenne dont le slogan est évocateur: Produire la différence, Surmonter les différends, Refuser l'indifférence!

Le Canada étant donc cette acceptation de la différence, l'horizon de plusieurs cultures, le croisement des eaux et des races nous oblige à comprendre que sous le caïlcédrat, il y a place pour tous pour discuter des différends, à défaut de les résoudre, un verre pour tous pour soigner notre monde de ses propres turpitudes. Maintenant en ce jour du 01 mars 2017, que le jus du "Jala" soit servi à tous, et pour tous, pour que le traitement commence!

Professeur Samba DIAKITÉ

Directeur de Publication

Les rites initiatiques féminins, facteur de formation, d'intégration et de cohésion sociale en milieu bamanan (Mali)

Afou DEMBÉLÉ à l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako

Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences du Langage / Département de Lettres modernes

Email : afoudem@gmail.com

Tél : (00223) 70 06 28 80 / (00223) 66 73 85 38

BP : E 3637

Résumé

L'individu est une foule humaine, dit le Bamanan, quand un homme est heureux, c'est l'humanité qui, en lui, est heureuse. Quand un homme souffre, c'est en lui aussi que l'humanité souffre. La bouche ne crie-t-elle pas quand le pied heurte un obstacle ? Hélas aujourd'hui, de cela tout le monde est convaincu que le vivre - ensemble devient difficile voire pénible (*ni bee be i yere kun dyoro, n'aw si te si ka here fe*, lorsque chacun ne se soucie que de soi et que personne ne veut le bien de l'autre). C'est dans ce contexte que sont organisés les rites initiatiques, témoins d'une vie communautaire.

Ces associations initiatiques féminines sont donc des institutions qui prennent en charge la femme dès l'adolescence (le *Djanko*) jusqu'à l'âge mûr (le *Moribayasa* et le *Yirison*). Elles la forment, la contrôlent et la sanctionnent pour le bien-être de la société.

Mots clés : Chants, *Djanko*, initiation, *Moribayasa* rites, *Yirison*.

Summary: The feminine initiatory rites, factor of formation integration and social cohesion in Bamanan environment (Mali)

The individual is a human crowd, says the Bamanan when a man is happy, it is the humanity which, in him ... When a man suffers, it is in him also that humanity suffers, Does not the mouth scream when the foot hits and obstacle? Unfortunately today, every one cares only about himself and nobody want the good on the other. It is in this context that the initiatory rites, witnesses of the community life, are organized.

Female initiatory associations women from adolescence (*Djanko*) to middle age (*Moribayasa* and *Yirison*); form it central it, and sanction it for the well – being of society.

Keys words: *Djanko*, initing, *Moribayasa*, rites, songs, *Yirison*

Introduction

Dans l'initiation féminine, les chants, à l'image de ceux des hommes, sont sacrés et ont des formes figées. Pratiques socioculturelles, ces rites véhiculent des valeurs de paix, d'intégration et de cohésion. Chantés et dansés par les femmes au cours de la durée d'initiation, ces chants sont connus des femmes initiées et de certains hommes. Car, lors des célébrations, les femmes sont aidées par des hommes qui sont des sacrificateurs. Ce qui nous montre que la vision n'est pas interdite à tous les hommes.

Les chants sacrés (les *musosɔnnidɔnkiliw*) qui seront présentés et analysés ont été recueillis dans le cercle de Koulikoro notamment dans les villages de Bassabougou, Faladiè, Fadiabougou et Tioribougou. Ils sont transcrits et traduits par nous-mêmes. Pour y arriver, nous nous sommes référée aux dictionnaires courants de la langue bamanankan. (Charles Bailleul, 1981). L'alphabet bamanan, en usage depuis 1967 (décision du 26 mai 1967), et utilisé pour la transcription des langues nationales, a servi pour la transcription du corpus ainsi que pour l'orthographe de certains termes bamanan.

En fait, une analyse de ces chants montre que les *Bamananmusow* (les femmes bamanan) sont détentrices d'un savoir endogène qui mérite d'être exploré. D'où l'intérêt qu'il y a à collecter et à transcrire les chants de ces rites afin de les sauver de l'oubli et de

contribuer à leur préservation. Nous nous sommes alors posé la question suivante : dans un monde où l'humain perd progressivement sa place au profit de la technologie, un monde où l'on assiste impuissamment à l'effondrement des valeurs morales et culturelles, quels rôles jouent ces chansons initiatiques dans la communauté ? Notre objectif, dans cet article, est de démontrer que les rites initiatiques féminins constituent un dispositif d'assurance de la stabilité et de la cohésion sociale.

La présente communication s'articule autour de trois points essentiels. Le premier point présente les trois rites initiatiques féminins, à savoir le *Yirisɔn*, le *Moribayasa* et le *Djanko*. Le deuxième point est consacré aux rites initiatiques féminins, facteur de formation, d'intégration et de cohésion sociale. Dans le dernier point, il est question de l'exposition du corpus qui comprend 08 chants-poèmes transcrits en bamanankan et traduits en français (à voir dans les annexes). D'une part, ces chants permettent de mieux connaître les associations initiatiques et, d'autre part, ils mettent l'accent sur l'éducation et la formation de la femme dès l'adolescence (le *Djanko*) jusqu'à l'âge mûr (le *Moribayasa* et le *Yirison*).

1. Chants sacrés et rites féminins bamanan

Les cérémonies ont lieu une fois l'an, à l'approche de l'hivernage, dans le but d'implorer ces *Boli* féminins pour un bon hivernage accompagné de pluies. Avant les cérémonies proprement dites (au moins une semaine avant), les anciennes initient les néophytes aux mystères des différentes associations initiatiques à travers des causeries organisées chez les propriétaires des dites sociétés.

1.1. Le *Yirisɔn* (Yirisson)

Le *yirisɔn* est une confrérie féminine traditionnelle des Bamanan. Originellement le mot *yirisɔn* est composé de *yiri* (arbre) et *ɔn* (aroser). Arroser quoi et avec quoi ? Arroser un tronc d'arbre avec du sang de victimes (coq, poule, *senkereflen*¹...).

Cérémonie rituelle, festive et annuelle, le *Yirison* a marqué pendant des siècles la vie sociale et culturelle des femmes. Elle a lieu chaque année à l'approche de l'hivernage, généralement au mois de Juin et elle est dirigée par un maître de cérémonie investi à cet effet.

¹ Calebasse remplie de solution de poudre de farine de mil.

Elle est en quelque sorte la fierté de la femme et considérée comme sa force protectrice. Elle permet à chaque femme de déposer toutes ses intentions sur l'amoncellement de cailloux au pied de l'arbre choisi. Ces intentions sont entre autres le souci de donner vie à un enfant dans le foyer mais jamais en dehors. Pour les femmes dont la procréation a connu un long retard, le *Yirison* reste le seul espoir qui redonne à l'épouse sa dignité et son honneur, car une femme sans enfant dans un foyer est comparable à un arbre sans feuilles, sans fruits, donc sec. La femme stérile dans le foyer perd sa place au concert des femmes qui en ont eu.

Ainsi, les origines du *Yirison* sont diverses. Selon les sources orales de N'tjiba, il était une fois une femme du nom de Massaran Traoré² qui fuyait la guerre tribale mais surtout celle de la pénétration coloniale française à Daban. Les tribus et royaumes vivaient dans ce tourbillon. Il fallait se résigner ou affronter le pire. Face à cette situation, la figure emblématique de la légende, Massaran, est sortie clandestinement du village complètement détruit. Désespérée et confuse, elle aperçut dans sa marche un grand caïlcédrat dressé devant elle, à quelques mètres. S'y reposer n'était point la solution car elle pouvait se faire surprendre par les troupes ennemies qui s'avançaient vers le village. Alors une idée lui vint donc à l'esprit : ne pas dépasser l'arbre. Elle choisit donc de s'approcher du caïlcédrat. Puis, le fixant du regard, du feuillage jusqu'au tronc, d'une voix tremblante, comme poussée par une force mystique, elle lâcha ces suppliques :

« Caïlcédrat, grand caïlcédrat, roi de tous les arbres de la brousse, espoir des faibles, mais, surtout d'une femme soumise à son mari ! Voilà que mon village, à travers tous mes parents, s'apprête à vivre les derniers instants de son existence sur terre ! Je n'ai d'espoir que toi, car toi seul restes le seul et dernier recours ! Daignes épargner mon village de ce grand danger ! Je t'en supplie. Si tu épargnes mon village, moi, femme soumise qui n'ai pas connu un autre homme que mon mari, je t'offrirai, en guise de reconnaissance, une poule (*sheba*), un coq (*dôno*) et une petitealebasse remplie d'une solution de farine de mil mélangée à de l'eau (*senkerefle*) »³.

Tous les villages alentours furent attaqués détruits et emportés. Mais son village, miraculeusement, n'a pas été inquiété. Dès lors, il a décidé ce caïlcédrat, de lui demander

² Massaran Traoré était un *soden*, c'est-à-dire une femme mariée ailleurs mais qui revient dans le village paternel pour n'importe quelle raison (simple visite, raison de santé d'un parent, décès, etc.). Restée là depuis quelque temps chez ses parents, quand elle apprit qu'une bataille devait être déclenchée contre son village, elle a tout simplement choisi de mourir de la plus belle manière avec ses parents.

³ Massaran Traoré, figure emblématique de la légende du *Yirison*.

chaque année, au cours d'une cérémonie rituelle, d'intercéder pour la progéniture. Par ce serment, qui fait la force de cette cérémonie, le sacrifice du *Yirison* est devenu un passage obligé pour toute femme mariée. Dès lors que le vœu de la femme est exaucé et que les guerres tribales ont pris fin, le caïlcédrat est sensé protéger, désormais, toutes les femmes et leurs progénitures. Ce caïlcédrat entend toujours les suppliques des femmes. Une femme qui se dérobe à ce sacrifice annuel transgresse le serment de loyauté envers cette tradition. En général, elle est punie sous plusieurs formes : blessures à la hanche, stérilité et autres problèmes dans le foyer jusqu'au jour où elle s'acquittera de ce devoir. Ainsi le *Yirison*, à travers des siècles jusqu'à nos jours est perçu dans la société traditionnelle de N'tjiba comme un évènement très important dans la société. C'est comme cela que Massaran est entrée dans l'histoire du *Yirison*. Elle marque par sa mémoire chaque femme et reste la seule source de protection et d'espoir.

Le rite du *Yirison* se déroule en deux phases distinctes : la pose des grands canaris à dolo et la cérémonie rituelle. Une fois que la date de la cérémonie arrêtée par le conseil du village, les femmes sont informées. Une équipe de quatre vieilles femmes est mise en place par le chef du village lui-même. Elle a la lourde et délicate tâche d'organiser chaque année la cérémonie conformément à la date prévue par le chef du village.

La première phase est la pose des grands canaris à dolo : le chef du village passe dans chaque famille et y confie la préparation du dolo à une femme. Il procède par la récitation de la formule incantatoire et se fait aider par la femme responsable pour poser le canari sur le feu. Ainsi, chacune des femmes est chargée d'une mission. Une équipe est formée pour s'occuper de la préparation du dolo⁴.

La deuxième phase est celle de la cérémonie rituelle ; elle a lieu le jeudi matin juste après la pose des canaris. Elle consiste pour chaque femme en âge de procréer d'apporter comme sacrifice à offrir un coq, une poule, le *senkereflen* et autres sous l'arbre du rituel. Le tronc de l'arbre est arrosé en premier lieu avec le *senkere* (la solution de farine de mil). Le coq est ensuite égorgé et jeté au loin au nom de la femme qui l'a apporté pour son sacrifice. Enfin, c'est le tour de la poule d'être égorgée et jetée également au loin. La position du coq ou de la poule est déterminante dans l'acceptation du sacrifice. Quand la poule ou le coq, dans ses soubresauts avant de mourir, dirige la

⁴ La cérémonie rituelle commence toujours un jeudi et dure généralement trois jours. Le dolo est mis dans les canaris le jeudi et le samedi, dernier jour de la cérémonie, il est prêt pour la consommation.

tête ou se met sur le dos vers le maître de la cérémonie rituelle, alors le sacrifice est accepté. Mais quand l'une des volailles se place sur le ventre donnant ainsi le dos au maître de la cérémonie, alors il y a problème, le sacrifice n'est pas accepté. La femme en question doit consulter un *Doma* pour déterminer la cause et réparer le préjudice causé au génie. Après la cérémonie, c'est la procession qui commence depuis l'arbre jusque dans le village. Elle est précédée par les enfants parés dans leurs *N'tamakusi* (costume en feuilles de *tabakunba*). Les instrumentistes accompagnent les femmes qui chantent. Alors, toutes les femmes qui n'ont pas encore d'enfants se font frotter le ventre avec le restant de la solution du *senkere* qui a servi à la célébration rituelle. La procession est accueillie par le chef du village. Après, elle se dirige dans les familles et termine sa marche sur la place publique où va se dérouler la fête jusqu'au samedi soir. C'est là où la vraie fête commence. Elle est agrémentée par les canaris de dolo. Tous les hommes boivent et dansent, c'est la joie de toute une tradition authentique retrouvée.

Les chants 1, 2 et 3 du *Yirison* (voir annexes) : *Zereba masa* (Grand *Zèrèba* royal), *Jalaba* (Grand caïlcédrat) et *Korono ka taa so* (traînez jusqu'à la maison) exhortent les femmes à se confier au *Yirison* et surtout à le croire. En un mot, ces chants prennent en compte toutes les préoccupations des femmes. Cette cérémonie rituelle dans le milieu bamanan du Bèlèdougou donne lieu à des chants destinés à remonter le moral des femmes quand elles sont dans la détresse.

1.2. Le *Moribayasa* (Moribayassa)

Il s'agit des chants 4, 5 et 6 : *Yasa* (Yassa), *Moribayasa* (Moribayasa) et *Wence*⁵ (*wintiê*). Les chants du *Moribayasa* nous enseignent une philosophie de la vie. On y trouve ce que la femme doit exiger d'elle-même pour la consolidation des rapports sociaux. L'initiation devient ainsi une étape essentielle de la constitution de l'identité que chaque femme doit franchir. C'est pour cela qu'à chaque fois qu'une nouvelle mariée arrive au village, sa belle-mère dépose une pierre sur la pierre de *Moribayasa*. Ce sont sur cet amoncellement des pierres que les femmes font les rituels. Chaque femme est représentée par une pierre. Chacune d'elle s'engage devant le *Moribayasa* et est condamnée à respecter ses promesses avant l'année suivante par crainte de malédiction ou de mort, comme l'atteste ce passage du chant⁴ :

⁵ Il s'agit de l'arbre utilisé pour le rituel de *Moribayasa*.

<i>Moribayasa!</i>	<i>Moribayasa !</i>
<i>N'i min ma layidu fa,</i>	Celle qui n'honore pas ses engagements,
<i>Moribayasa!</i>	<i>Moribayasa !</i>
<i>Yasa k'o biɲe tike!</i>	Que yasa enlève son foie!
<i>Moribayasa!</i>	<i>Moribayasa !</i>
<i>Yasa k'o sɔn kenɛ tige!</i>	Que yasa enlève son cœur frais !
<i>Moribayasa !</i>	<i>Moribayasa !</i>

Ces paroles traduisent la vigilance du *Moribayasa*, d'où, cet avertissement à celles qui ne respecteraient pas leur engagement. Le *Yasa* est « coupeur de foie et de cœur frais », ce qui signifie clairement qu'il connaît le fond et le tréfonds de l'être humain.

1.3. Le *Janko* (Djanko)

Le terme *Djanko* serait une déformation du mot *diyako*, mot composé de *diya* (l'agréable, le bon) et *ko* (la chose). *Djanko* serait donc "la chose qui est agréable, qui est bon". Il tire ses origines du souci constant des sages de mettre ensemble les jeunes adolescentes dans une communauté exigeante qui a ses contraintes des passages obligés vers la vie active de la société traditionnelle.

La *Djankotigi*, la propriétaire du *Djanko*, est désignée par les vieilles sages du village. Elle est la première responsable devant le chef du village à qui elle doit rendre compte de tout ce qui se passe au sein de sa communauté. C'est elle qui a la lourde tâche de diriger toutes les activités lucratives au sein du groupe. Ces activités sont entre autres les cultures collectives, le ramassage des bouses de vaches et du fumier émanant des ordures de ménage déposées derrière les concessions du village. Ce fumier est déposé dans les petits champs domestiques appelés *soforo* dont : *so* (maison) et *foro* (champ), donc champ de la maison. En fait, ces champs de maïs qui entourent toutes les concessions rurales produisent les aliments de soudure pour le paysan. Le ramassage des noix de karité et les petits travaux liés à la production du beurre de karité les concernent aussi. Dans cette dernière activité, l'assistance

des femmes expérimentées est utile et constante à leur côté, pour la bonne fabrication d'une denrée si riche à usage multiple qu'est le beurre de karité dans le milieu paysan.

Le conseil des sages affirme que toute jeune fille issue et grandie dans le N'tjiba qui n'a pas fait cette école est de moralité douteuse. Ceci explique la bénédiction des vieilles femmes à l'adresse des jeunes femmes en âge de procréer : « ma fille ! Que Dieu te donne par l'intercession du *Djanko* des filles et des garçons ».

- **La cérémonie rituelle du *Djanko***

Le fétiche du *Djanko* est le *Daa* ou *Daga*, le canari, un vase ovale de 30 à 40cm de hauteur. À sa partie supérieure se trouve un orifice qui se ferme à l'aide d'un couvercle. Ce canari contient le fétiche protecteur des *Djankodenw* (les filles adeptes du *Djanko*) jusqu'à leur mariage. C'est un fétiche sensé les protéger contre les sorciers et autres esprits maléfiques. Le *Daa* est aussi le fétiche de la fécondité. Il assure à chaque jeune fille un avenir meilleur, un foyer où la progéniture est nombreuse.

La cérémonie rituelle précède la fête proprement dite du *Djanko*. Elle a lieu la veille. Elle est annuelle et est organisée à chaque approche d'hivernage, mais après la fête de la célébration rituelle du *Moribayasa*. Le mois de mai correspondant au mois lunaire est la référence du paysan traditionnel par rapport à l'approche de l'hivernage. C'est ce jour que chaque jeune fille apporte au fétiche un poulet à immoler aux âmes des ancêtres. La partie supérieure du canari est aspergée avec le sang des poulets. Ainsi la jeune fille est protégée durant l'année en cours et connaîtra le bonheur dans l'obéissance aux parents, aux aînés et à tout le monde. En somme, le *Daa* contribue à l'équilibre de la jeune fille et de sa conduite dans la famille. En contre partie, elle doit s'abstenir du vol, de la désobéissance et de l'adultère sous peine d'être châtiée par le *Daa*. Le châtiment est une logique à un mauvais comportement, quand la jeune fille par caprice transgresse le serment de loyauté envers le *Daa*. On peut constater les méfaits du châtiment dans le comportement, la santé ou la fécondité de la fille.

Quand il est établi qu'une fille du *Djanko* est affectée par le *Daa*, la responsable (*Djankotigi*) en informe immédiatement le chef de village qui, à son tour, mandate un de ses conseillers pour consulter un *Soma* afin de confirmer ou d'infirmer l'attaque du *Djanko*. Si la jeune fille change brusquement de comportement : abandon de travaux de groupes, regard

perdu et pensif, non respect des aînés et des anciens, abandon du village au profit de la brousse ou d'une destination inconnue, elle est victime du *Djanko*. Alors le chef de village, ses conseillers et la *Djankotigi* se rendent au pied de l'arbre où se trouve enfoui le *Daa* du *Djanko*. La *Djankotigi* s'adresse au chef du village avec l'intention de réconcilier la fille victime et le *Djanko*. Le chef du village accepte la demande en son nom personnel et au nom de tous ses collaborateurs. Un gros coq, un poulet, une poignée de colas et une calebasse appelée *djalanfilen* contenant une solution de *senkere* (solution de farine de mil) sont offerts pour le sacrifice de réconciliation afin d'apaiser le courroux du fétiche. À la fin, la fille retrouve sa place dans le groupe et dans la société.

Procédant à la cérémonie rituelle, le chef du village, après avoir récité toutes les formules incantatoires consacrées à la situation, asperge la partie supérieure du canari pour la rafraîchir. Le coq est égorgé en premier et le *Daa* est abondamment aspergé de son sang avant qu'il ne soit jeté plus loin. Le coq démontrera dans ses soubresauts si les offrandes sont acceptées ou pas. Généralement le coq s'affaisse la tête orientée dans la direction des assistants. Preuve que l'offrande est acceptée. L'offrande est acceptée à cent pour cent si la victime expiatoire termine son agonie sur le dos, son ventre et ses deux ailes tournés vers le ciel, la tête orientée vers les assistants. C'est en ce moment que le cri de louange, le *kuyu-kuyu* de la vieille femme responsable du *Djanko*, déchire l'air. Le *kuyu-kuyu* est le cri de joie d'une femme comblée. Stupéfié par la clémence du fétiche, le chef de village constate la dernière position de la poule et dit « *nin jelen dɔɔni* » (cela est un peu plus clair). L'offrande est donc agréée et acceptée des deux mains. La jeune adolescente est sensée reprendre ses esprits dans les jours qui suivent. Son cas servira d'exemple à toutes les autres.

- **Organisation de la manifestation**

Toute décision relative à l'organisation du *Djanko* doit émaner du conseil des femmes avec, à sa tête, la *djankotigi*. Mais le dernier mot revient au chef de village. C'est après l'analyse de la situation du village (état de la pluviométrie et des récoltes, paix ou son contraire) qu'il fixe la date ; les conseillers et la *djankotigi* sont les premiers informés. Ainsi la nouvelle est portée à la connaissance de tout le village.

Les préparatifs commencent par la collecte des créances. Pendant toute l'année, les jeunes adolescentes ont travaillé pour les gens moyennant de l'argent ou d'une mesure (une calebasse ou un panier plein de mil). Si la personne décide de payer en espèce, cela lui revient

à 500F. Ainsi les *djankodenw* passent de porte en porte pour réclamer leur dû, argent ou mil. Celui qui a profité de leur prestation doit impérativement s'exécuter en payant. L'ordre est formel et tous les contrevenants sont sévèrement punis. Si le contrevenant persiste dans son refus, alors le chef de village décide de lui prendre un animal domestique qu'il remettra aux *djankodenw*. Une fois la collecte terminée, le butin est rassemblé chez la *djankotigi*. Les condiments sont obtenus au cours d'une quête organisée par l'ensemble des *djankodenw* qui passent dans chaque famille, en chantant et en dansant. Elle mobilise à leur trousse l'ensemble de la marmaille du village. C'est ce jour que commence la fête du *Djanko*. Tout le monde les admire. Une seule chanson est scandée d'un bout à l'autre du périple.

<i>Janko!</i>	<i>Djanko!</i>	
<i>Janko!</i>	<i>Djanko</i>	
<i>Janko tuma sera Janko!</i>	La fête de <i>Dianko</i> s'approche!	
<i>Sogoni mana sɔrɔ,</i>	Si l'on trouve un peu de viande,	
<i>K'o di Janko ma!</i>	Qu'on la donne au <i>Djanko</i>	
<i>Nɛrɛtu mana sɔrɔ,</i>	Si l'on trouve un peu de <i>nɛrètou</i> ,	
<i>K'o di Janko ma!</i>	Qu'on le donne au <i>Djanko!</i>	
<i>Kɔkɔni mana sɔrɔ,</i>	Si l'on trouve un peu de sel,	
<i>K'o di Janko ma!</i>	Qu'on le donne au <i>Djanko!</i>	
<i>Datuni mana sɔrɔ,</i>	Si l'on trouve un peu de <i>datou</i> ,	
<i>K'o di Janko ma!</i>	Qu'on le donne au <i>Djanko!</i>	(Chant 7)

Chaque épouse ou ménagère reste attentive à leur écoute et les considère comme ses propres enfants. Après exécution de la chanson, la maman aussi bien que les *diankode* dansent. L'honneur revient à la maman visitée de rentrer dans la case et d'en ressortir avec toutes sortes de condiments dont elles ont besoin. La généreuse est ainsi remerciée et elles s'en vont dans la famille voisine. De porte en porte, elles rentrent dans toutes les familles et

chantent la même chanson. À la fin de la quête, elles ont tout ce qu'il faut pour organiser la fête. Leurs couleurs de la fête sont annoncées depuis la veille, notamment le mercredi à 5 heures du matin, car la fête a lieu toute la journée du jeudi. Le *Kôtèba* au grand complet donne le ton et toutes les jeunes adolescentes, réveillées par leur maman, accourent dans la famille du chef du *Kôtèba*. C'est là que le cortège doit prendre le départ pour la place publique.

Du coup, tout le village alerté se réveille brusquement et se joint à la fête. La place publique est ainsi bondée de monde. On danse jusqu'aux environs de 7 heures, heure à laquelle les manifestants rentrent pour préparer le petit déjeuner. Aux environs de neuf (9) heures, les jeunes filles se rencontrent chez leur responsable pour la cuisine du repas de la fête qui va débiter en grande pompe de quinze heures jusqu'à la tombée de la nuit. Les manifestations se succèdent jusqu'à épuisement de tous les repas préparés. Fatigués d'avoir dansé de 15h jusqu'à 20h, les gens désemploient la place publique pour rentrer à la maison. Le chef de village, dans son intervention, remercie de façon particulière les jeunes filles pour leur courage et leur sagesse. Il les exhorte à plus d'ardeur pour l'année prochaine et formule des souhaits pour que chaque jeune fille ait un bon fiancé et une santé robuste

2. Les rites initiatiques féminins, facteur de formation, d'intégration et de cohésion sociale

2.1. Les rites initiatiques féminins, facteur de formation, d'intégration

Chantées et dansées durant toute la durée du séjour initiatique, les chansons jouent plusieurs fonctions. En plus du divertissement, elles sont instructives et pleines d'enseignements. Père Fontanié l'explique bien :

« L'initiation a pour but de faire prendre conscience aux initiés des liens indestructibles qui doivent les tenir enchaînés aux lois, coutumes et traditions ancestrales. Tout homme qui voudrait rompre avec ces lois et coutumes se mettrait par le fait même au ban de la société bambara »⁶.

⁶ Père, Fontanié, *Notes sur les croyances, le culte et les coutumes en pays Bambara*, (textes polycopiés), p.2.

C'est le temps de la transmission, du prolongement, de la tradition authentique et fidèle. Entre temps, la femme a à transmettre correctement ce qu'elle a reçu des Pères, à savoir que la vie humaine est genèse et histoire, une manifestation progressive et cohérente de l'homme et de la femme. La femme est considérée à cette période capable de décoder un message ou de le transmettre correctement et pas à l'envers. Maryse RAYNAL, écrit à ce propos : « *L'initiation sert à fabriquer des individus socialement efficaces, des individus utiles, responsables, qui expriment la continuité, capables de procréer, d'assister les autres et de garder un secret* »⁷. L'initiation se propose donc de transformer la femme en profondeur, d'en faire une femme sociale et un être accompli. L'être accompli est celui en qui coïncident harmonieusement l'être, le voir, le dire et le faire ! Tel est le principe fondamental chez les Bamanan. Et ce principe nous le retrouvons dans les rites initiatiques féminins. Les anciennes exigeront des néophytes qu'elles rompent avec leurs vieilles habitudes de jeunes filles ou de femmes turbulentes et indisciplinées : si elles étaient arrogantes, elles deviendront humbles, si elles étaient menteuses, elles deviendront honnêtes, si elles étaient irrespectueuses, elles deviendront polies, si elles étaient ingrates, elles seront reconnaissantes.

Ainsi, dans sa forme rituelle, la cérémonie traditionnelle du *Yirison* a pu résister aux mutations sociales que connaît aujourd'hui le Bèlèdougou. Exclusivement réservée aux femmes en âge de procréer, il a, durant des années, drainé d'avantage de nouvelles adeptes dans la société traditionnelle du Bèlèdougou. La célébration du culte du *Yirison* est l'un des moments les plus marquants dans l'existence humaine de la femme dans le foyer traditionnel du Bèlèdougou, en général, et celle de N'tjiba⁸, en particulier. Elle est, dans la commune de N'tjiba, perçue comme la courroie de transmission et d'intercession des femmes auprès des forces mystiques de la nature, telles que le génie de la procréation et de la protection. Entre les deux phases distinctes à savoir la pose des grands canaris à dolo et la cérémonie rituelle, il se déroule tout un processus de formation, d'intégration et de cohésion.

Quand au *Moribayasa*, les chants nous enseignent une philosophie de la vie. Cette philosophie est que la peine solitaire se noie dans la peine collective. C'est pourquoi l'on trouve dans ces chants ce que la femme doit exiger d'elle même pour la consolidation des rapports sociaux. L'initiation devient ainsi une étape essentielle de la constitution de l'identité que chaque femme doit franchir. C'est pour cela qu'à chaque fois qu'une nouvelle mariée

⁷ RAYNAL, Maryse, 1994, *Justice traditionnelle, justice moderne : le devin, le juge, le sorcier*, Paris, L'Harmattan, p. 167.

⁸ Localité située à 80 km au nord-est de Bamako

arrive au village, sa belle-mère dépose une pierre sur l'amoncellement de pierres de *Moribayasa*. Le nombre de pierres est égal à celui de femmes mariées du village. En effet, la célébration n'est-elle pas le lieu où la femme risque de se laisser déborder? Si trop parler, c'est-à-dire avoir une grande bouche ou une bouche déchirée est péjoratif, s'appliquer à en réduire le volume et la fente, c'est-à-dire parler le moins possible devient une vertu. D'où la nécessité d'avoir un solide empire sur sa bouche. Lorsqu'une parole s'échappe du ventre, elle engage l'avenir par le serment. Aussi, convient-il de préciser que dans certaines circonstances, se taire est mauvais. Si se taire est mauvais, toute parole aussi ne doit pas être prononcée n'importe comment, n'importe où, n'importe quand et par n'importe qui. Quand on prononce une parole, on est tenu de l'honorer. C'est la raison pour laquelle (dans le chant 5), le *Moribayasa* inflige une punition sévère à toute femme qui n'honore pas son engagement :

N'i min ma layidu fa, Celle qui n'honore pas ses engagements,

Moribayasa! *Moribayasa!*

Yasa k'o biɲɛ tike! Que *yasa* enlève son foie!

Moribayasa! *Moribayasa!*

Yasa k'o sɔn kɛnɛ tige! Que *yasa* enlève son cœur frais!

Ce chant nous prouve que la femme doit être esclave de sa parole donnée. Ce qui laisse apparaître que l'une de ses plus grandes vertus est la maîtrise de la parole. Car celui qui ne peut pas maîtriser sa parole, la respecter et l'honorer, ne peut se maîtriser soi-même. Et le meilleur moyen d'empêcher le débordement n'est-ce pas d'empêcher la parole d'arriver jusque dans la bouche ? De là l'importance considérable de cette fonction de rétention remplie par le ventre.

Ce travail d'éducation semble être l'une des raisons d'être des *Musosɔnnidɔnkiliw* (chants initiatiques de femmes) qui constituent une source de référence pour elles.

S'agissant du *Djanko*, longtemps considéré par les grands parents comme la seule et meilleure école traditionnelle où chaque jeune fille passe pour préparer et amorcer l'entrée dans la vie sociale active du village et de la communauté, il est l'une des plus vieilles manifestations de

jeunes filles dans le Bèlèdougou. Toutes les jeunes filles avaient l'obligation d'y aller et de se soumettre à ses règles afin d'en profiter et de bénéficier de ses bienfaits qui sont, entre autres, la discipline, l'entraide, la bonne conduite, les vertus cardinales de toute société. Il prépare en outre la jeune fille à la fidélité et à l'abstinence jusqu'au mariage. Il apparaît donc ici comme une moule qui façonne et adapte la jeune adolescente au mode de vie du citoyen traditionnel dans toutes ses dimensions culturelles. Vivre dans le *Djanko*, c'est apprendre à se connaître soi-même et à connaître autrui. À travers ces rites initiatiques, la jeune fille à travers le *Djanko* et la femme à travers le *Moribayasa* et le *Yirison*, apprennent le respect de soi-même par le refus de l'affront, elles cultivent l'entraide et la solidarité. Ces chants prêchent également la convivialité, la modération et surtout la soumission ; des vertus indispensables à toute l'harmonie sociale. Une telle conduite élève la femme au rang de dignitaire dans la hiérarchie. De la sorte, elle devient une femme sur qui la société peut compter. Car si l'origine sociale de la femme fait d'habitude l'objet d'une appréciation avant que le mariage soit célébré, sa conduite, elle, est suivie dans toutes les circonstances par la belle-famille.

2.2. Les rites initiatiques féminins, facteur de cohésion sociale

Il n'a jamais été aisé de vivre ensemble et en harmonie à plusieurs : injustices, querelles, paroles blessantes, divisions, surtout *faden to dun* (manger le *to* du frère) pour dire l'émulation, tout cela a toujours entravé la joie du vivre - ensemble. À tous de comprendre que *bolo koni den kelen te bèle ta* : un seul doigt ne peut ramasser des cailloux. *Do farankan kadi fen bæ ye foo bana* : tout être, la maladie exceptée, se plaît à être complété. L'être humain ne peut donc jamais vivre isolé. *Kelenya ben le fen kelen dama nɔ, Ala* : le seul être qui mérite d'être seul, c'est Dieu. Sotigi Penda Mori écrit, à ce propos :

« Ce qui advient à autrui m'affecte, ce qui le concerne me concerne. En quelque sorte, les œuvres d'autrui sont miennes ; elles nous sont communes à telle enseigne que les œuvres prodigieuses de la science contemporaine sont perçues par le broussard bambara comme siennes, étant l'œuvre de l'humanité. Autrui me fait être ce que je suis, comme j'ai mission de l'aider à devenir ce qu'il est. La nature ne nous a-t-elle pas constitués et établis savon les uns pour les autres »⁹.

⁹SIDIBE, Sotigi Penda Mori, 1978, *La rencontre de Jésus-Christ en milieu bambara*, Paris, Editions BEAUCHESME, p.73.

Cependant, hélas, aujourd'hui, tout le monde est convaincu que le vivre - ensemble devient difficile voire pénible. *Ni bæe be i yere kun dyoro, n'aw si te si ka hære fe*, lorsque chacun ne se soucie que de soi - même et que personne ne souhaite du bonheur pour l'autre, la vie en harmonie devient difficile. Cela entrave la joie et le bonheur du vivre – ensemble. De ce mal, le *nata* (la cupidité) est l'origine et la cause. De nouveaux propos se tiennent et s'entendent ; de nouveaux comportements s'observent et se voient. De nouvelles idées voient le jour. Que penser de ce changement ? Personne ne peut rien contre cela. N'affirme-t-on pas dans les chansons que « *tuma seballi te karaba* », le temps se ne force pas.

Toutefois, il n'y a de mal sans remèdes. De quels remèdes disposent les femmes bamanan ? Selon Jenfa Coulibaly de Fadiabougou, un de nos informateurs, le bonheur du vivre ensemble réside dans sept (7) fondements que nous retrouvons dans la célébration des différents rites initiatiques féminins à savoir :

<i>Yere don,</i>	La connaissance de soi
<i>Nyogon famuya,</i>	La compréhension mutuelle,
<i>Nyongon bogna,</i>	Le respect mutuel,
<i>Nyogon deme,</i>	L'entraide mutuelle,
<i>Maa sara te maa bolo,</i>	L'entraide gratuite,
<i>Ka malo nyongon bolo fen ma,</i>	Le respect du bien d'autrui,
<i>Mogɔ siginyogon ye i safine ye.</i>	Le voisin est le savon du voisin.

C'est en tenant compte de tous ces facteurs positifs que ces rites initiatiques sont facteurs de cohésion sociale. En *Adama den* (fils d'Adam), nous venons au monde dans les mains des autres et nous partons tels. Les réalités (vie et mort, bonheur et malheur, dépendance et responsabilité) sont formulées de manière à introduire l'idée que fait le Bamanan sur la réalité de la vie. Pour lui, ce dédoublement appelle la notion de complémentarité (*dine fan si, maa te*

se ka ke fen ye i kelen), nulle part au monde, l'homme ne peut réussir seul et devenir quelqu'un. Autant dire que l'homme ne se réalise jamais dans l'isolement : « Si tu es seul tu portes tout seul le poids de tes problèmes : *i kunko bee ye i kelen ta ye*. Solitaire l'on ne peut rien faire : *maa kelen te se ko la*. Telle est la philosophie des rites initiatiques féminins.

Conclusion

Les chants initiatiques traduisent les angoisses et enseignent à la femme les vertus indispensables à la réussite de sa vie. La plupart des chants n'ont pas simplement été produits pour distraire ; ils transmettent une image symbolique qui oriente à la socialisation de l'individu enseignée par la sagesse traditionnelle. D'un point de vue, à la fois ésotérique et exotérique, nous avons montré que les chants préparent l'individu à accéder à la maturité sociale. Au delà du simple moyen de communication entre les humains, ils jouent un rôle primordial. Si l'individu doit être fondu dans le groupe, les institutions ont pour rôle premier de modeler l'homme ou la femme à l'image des ancêtres pour maintenir l'harmonie et la pérennité du groupe.

La femme en tant que productrice de l'oralité, adapte ces chants de rites en fonction du contexte pour dire le malaise dans un chœur rempli de cœur qui traduit les réalités féminines et celles que vivent la communauté. Il s'agira de voir ainsi comment la littérature orale dans sa diversité et sa pertinence permet de faire naître chez la jeune femme une nouvelle conscience et un nouveau sentiment de responsabilité.

Références bibliographiques

- Abbé, Henry, (1910), *L'âme d'un peuple Africain, les Bambara*, Paris, Munster, Anthropos.
- BOGNIAHO, Ascension, (2002), « Essai pour une poétique de la chanson traditionnelle au Benin », in *Revue du CAMES*, Série B, Vol. 004, pp.92-100.
- CISSE, Momar, (2009), *Parole chantée et communication sociale chez les Wolof du Sénégal*, Paris, L'Harmattan.
- CAUVIN, Jean, (1980), *Comprendre la parole traditionnelle*, Paris, Ed Saint- Paul.

CISSE, Youssouf, (1994), *La confrérie des Chasseurs Malinké et Bambara- Mythes, Rites et Récits Initiatiques*, Paris, Editions Nouvelles du Sud.

COLLEYN, Jean- Paul, & DE CLIPPEL, Catherine, (1998), *Bamananya. Un art de vivre au Mali*, Centro Studi Archeologia Africana, Milan.

COULOUBALY, Pascal Baba, (1990), *Une société rurale bambara à travers des chants de femmes*, Dakar, les presses de l'imprimerie Saint Paul.

DEMBELE, Afou, (2017), « Chants et rites de l'éducation en milieu bamanan (Mali) », *REVUE LE CAILCÉDRAT : Les systèmes éducatifs des pays africains à l'heure de la mondialisation et de l'économie du savoir : enjeux et perspectives*, N° 003, pp.29- 46.

DERIVE, Jean, 1975, *Collecte et traduction des littératures orales*, Paris.

DIAGNE, Mamoussé, (2005), *Critique de la raison orale*, Paris, Karthala.

DIARRA, Tiéman, (1984), *Initiations, éducation et société. Les initiations de l'enfance à l'adolescence en pays bamanan du Bélédougou, Mali*, thèse de doctorat 3ème cycle, Tomes I et II, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (E. H. E. S. S.), Paris.

DIETERLEN, Germaine ; BA, Amadou Hampâté et al., (1972), *Les fondements de la société d'initiation du Komo*, Paris, La Haye, Mouton et Cie, Cahiers de l'homme, 330 p, 31 fig, VI pl.

DIETERLEN, Germaine, (1951), *Essai sur la religion bambara*, Paris, P.U.

DUMESTRE, Gérard, (1982-1992), *Dictionnaire Bambara-Français*, fasc. 1-9 (A-NU).

FAYE, Amade, (1995), « La poésie orale seereer : la taxinomie et ses fondements sociologiques », in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines* N° 25, UCAD, pp.111-139.

FAYE, Amade, (2012), *Littérature orale seereer : typologie des genres et problématiques d'analyse*, thèse de doctorat d'Etat, Tomes 1 et 2, UCAD, Sénégal.

LUNEAU, René, (2010), *Chants de femmes au Mali*, Paris, Karthala.

MARIKO, N'Tji Idris, (2008), *Moribayassa – le paresseux*, Paris, Harmattan, Collections contes du Mali.

SIDIBE, Sotigi Penda Mori, (1978), *La rencontre de Jésus-Christ en milieu bambara*, Editions BEAUCHESME, Paris.

Père, Fontanié, Notes sur les croyances, le culte et les coutumes en pays Bambara, (textes polycopiés).

ZAHAN, Dominique, (1960), *Sociétés d'initiation Bambara. Le Ndomo, le Korè*, Paris, Mouton.

ZAHAN, Dominique, (1963), *La dialectique du verbe chez les Bambara*, Paris, Mouton.

Annexes

Présentation du corpus : le corpus est composé 13 chants poèmes

1. Transcription des chants en bamanankan

❖ *Yirisəndənkiliw*

1. *Zereba masa !*

A ke Zereba masa,

Ŋɔba ka sɔrɔ, ciba ka ke!

Lamineni

A ke Zereba masa,

5 Wa ŋɔba ka sɔrɔ ciba ka ke!

A ke Zereba masa,

Ŋɔba ka sɔrɔ, ciba ka ke! (Ter)

Ŋɔba ka sɔrɔ nka denbaw ka wolo!

Ne na ke seneba masa ye !

10 Ŋɔba ka sɔrɔ, ciba ka ke !

Zereba yo, e na ko ke an ye pina!

Wa Zereba ja e na ko ke pina !

Lamineni

Zereba yo, e na ko ke an ye pina!

15 Wa Zereba yo e na ko ke pina !

2. Jalaba!

A ye, Jalaba masa!

Nɔba ka sɔrɔ!

Denba wolo!

Wa Jalaba yo, e na ko ke pina!

5 Wa Jalaba yo, e na koba ke dɛ!

Lamineni

Jalaba yo, e na ko ke an ye pina!

Wa Jalaba yo, e na ko ke pina!

Jalaba yo, e na koba ke pina!

10 Wa Jalaba yo, e na koba ke dɛ!

Ninɛ Konare, ka bɔ Falajɛ.

3. Korono ka taa so!

Korono!

A'y'o korono ka taa so!

Korono!

Korono, denkeni korono ka taa so!

5 Lamineni

Korono!

A' y'o korono ka taa so!

Wa korono!

Korono, denkeni korono ka taa so!

10 Korono!

A'y'o korono ka taa so!

Korono!

Ka pɔfalanba korono ka taa so!

Korono!

15 A y'o korono ka taa so!

Korono, denmusenin korono ka taa so!

Korono!

Korono, denkeni korono ka taa so!

Korono!

20 A' y'o korono ka taa so!

Tioribugu musow, setanburukalo 2013.

Moribayasadonkiliw

4. Yasa!

Yasa, yasa!

Moribayasa!

Anw kun ya fɔ:

Moribayasa!

5 « Ni san yelemana,

Moribayasa!

An na yasa don! »

Moribayasa!

Ne kun ya fɔ:

10 Moribayasa

« N'i n'ye den sɔrɔ

Moribayasa!

Ne na yasa dɔn! »

Moribayasa!

15 N'i min ma layidu fa,

Moribayasa!

Yasa k'o biɲe tike!

Moribayasa!

Yasa k'o sɔn kɛɛ tige!

20 Moribayasa!

Tioribugu musow, sɛtanburukalo 2013

5. Moribayasa!

Eee, Yasa!

Moribayasa!

Musow la yasa,

Moribayasa!

5 Lamineni

Eee, yasa!

Moribayasa

Musow la yasa,

Moribayasa!

10 E ka di nye,

Moribayasa!

K'e kadi de, e kadi bulɔn suw ye,

Moribayasa!

Eee, yasa!

15 Moribayasa !

Musow la basi de ye,

Moribayasa !

Lamineni

Eee, Yasa!

20 Moribayasa!

Musow la yasa,

Moribayasa!

Tioribugu musow, setanburukalo 2013.

6 Jɛn fura we?

Jɛn fura we, wence?

Moribayasa fura we, furaba sumalen.

Lamineni

Jɛn fura we, wence ?

5 Moribayasa fura we, furaba sumalen.

Jɛn fura we, wence?

Moribayasa fura we, furaba sumalen.

Lamineni

Jɛn fura we, wence?

10 Moribayasa fura we, furaba sumalen.

Jɛn fura we, wence?

Moribayasa fura we, furaba sumalen. (Bis)

❖ **Jankodɔnkiliw**

7 Janko!

Janko!

Janko!

Janko tuma sera Janko!

Sogoni mana sɔrɔ

5 K'o di Janko ma!

Nɛrɛtu mana sɔrɔ

K'o di Janko ma!

Kɔkɔni mana sɔrɔ

K'o di Janko ma!

10 Datuni mana sɔrɔ

K'o di Janko ma!

Janko!

Janko!

Janko tuma sera Janko!

8. Yan npogotiluw!

Yan npogotiluw!

Ni tɛ aw nian wele nian ye bɔlonna!

Yan npogotiluw!

Ni tɛ aw nian wele nian ye bɔlonna!

5 A belekɔrɔw nian wɛlé nian wɛlé!

Yan npogotigiw tɛ tɛgɛɛ fɔ.

Cew, a na tigɛ ni jeleba ye!

Fajabugu npokotigiw, zuliyekalo 2013.

2. Traduction des chants en français

❖ *Chants de Yirison*¹⁰**1. Roi Zèrèba**¹¹ !

Fais, Roi zèrèba,

Qu'on cultive et que beaucoup de mil soit produit !

Refrain

Fais, Roi Zèrèba,

5 Qu'on cultive et que beaucoup de mil soit produit !

Fais, Roi Zèrèba,

Qu'on cultive et que beaucoup de mil soit produit ! (Ter)

Qu'on produise beaucoup de mil mais aussi qu'on enfante !

Moi je serai un brave paysan.

10 Qu'on cultive et que beaucoup de mil soit produit !

Oh, Zèrèba, tu feras quelque chose pour nous cette année !

Oh, Zèrèba, vraiment tu feras quelque chose cette année !

Refrain

Oh, Zèrèba, tu feras quelque chose pour nous cette année !

15 Oh, Zèrèba, vraiment tu feras quelque chose cette année !

2. Grand Caïlcedrat¹² !

Ah, eh, Roi, Caïlcedrat !

Qu'on produise beaucoup de mil !

Qu'on enfante !

Oh, Caïlcedrat, tu feras quelque chose cette année !

¹⁰ *Yirison* : cérémonie rituelle réservée aux femmes en âge de procréer ou qui ont procréé. Chaque année, c'est un arbre qui accueille (reçoit) le rituel, d'où son nom *yirison* : *yiri* (arbre) et *son* (arroser).

¹¹ *Ficus persifolia* est le nom scientifique de cet arbre qui accueille le rituel et qui est considéré comme roi.

¹² Il s'agit du *Khaya Senegalensis*. Un autre arbre qui accueille le rituel. Le choix de l'arbre dépend de la disponibilité des grands arbres. A défaut d'un arbre, on se rabat sur un bosquet.

5 Oh, Caïlcedrat, vraiment tu feras de grandes choses cette année !

Refrain

Oh, Caïlcedrat, tu feras quelque chose pour nous cette année !

Oh, Caïlcedrat, vraiment tu feras quelque chose cette année !

Oh, Caïlcedrat, tu feras de grandes choses cette année !

10 Oh, Caïlcedrat, fais de grandes choses !

Gninè Konaré, du village de Faladiè.

3. *Trainez jusqu'à la maison*¹³

Trainez !

Trainez- le jusqu' à la maison !

Trainez !

Trainez, trainez le petit garçon jusqu'à la maison !

5 Refrain

Trainez !

Trainez-le jusqu'à la maison !

Trainez !

Trainez, trainez le garçon jusqu' à la maison !

10 Trainez !

Trainez-le jusqu'à la maison !

Trainez !

Trainez le silo de mil jusqu'à la maison !

Trainez !

15 Trainez-la jusqu'à la maison !

¹³ Après le rituel, chaque femme traîne une branche d'arbre derrière elle ; chaque branche symbolise un enfant.

Trainez ! Trainez la fillette jusqu'à la maison !

Trainez !

Trainez ! Trainez le petit garçon jusqu'à la maison !

Trainez !

20 Trainez-le jusqu'à la maison !

Femmes de Tioribougou, septembre 2013.

Chants de Moribayassa¹⁴

4. *Yassa!*

Yassa! Yassa!

Moribayassa !

Nous avions dit :

Moribayassa !

5 « L'année prochaine

Moribayassa !

Nous danserons le *yassa* ! »

Moribayassa !

Moi, j'avais dit :

10 *Moribayassa !*

« Si je trouve un enfant

. *Moribayassa !*

Je danserai le *yassa* ! »

Moribayassa!

15 Celle qui n'honore pas ses engagements,

Moribayassa!

¹⁴Cérémonie rituelle réservée aux femmes, le *Moribayassa* est précédée de la cérémonie de *yirisson* le même jour. Le terme est formé des prénoms d'un couple stérile : *Moriba* et sa femme *Yassa*, qui, à force de chercher un remède à leur stérilité, sont devenus des guérisseurs. Après leur mort, une épidémie s'abat sur le village et les villageois sont allés sur leurs tombes dire une prière et leur promettre quelque sacrifice moyennant la guérison. Dès lors, leurs tombes sont devenues des lieux de rituels. Les tombes se trouvent à Tioribougou, village situé à 86 km au nord de Bamako sur la route de Kolokani, avec une population de 15.000 habitants.

Que yassa coupe son foie!

Moribayassa!

Que yassa coupe son cœur frais!

20 *Moribayassa!*¹⁵

Femmes de Tioribougou, septembre 2013.

5. ***Moribayassa!***

Eh, Yassa !

Moribayassa !

C'est le yassa des femmes,

Moribayassa !

5 **Refrain**

Eh, Yassa !

Moribayassa !

C'est le yassa des femmes, *Moribayassa !*

10 Moi je t'aime,

Moribayassa!

Tu es aimé des ancêtres du vestibule,

Moribayassa !

Eh, Yassa !

15 *Moribayassa*

Tu es le fétiche des femmes,

Moribayassa !

Refrain

Eh, Yassa !

¹⁵ Pour une autre version sur le *Moribayassa*, lire N'Tji I MARIKO, *Moribayassa – le paresseux*, Paris, Harmattan, Collections contes du Mali, 2008.

20 *Moribayassa !*

C'est le yassa des femmes,

Moribayassa !

Femmes de Tioribougou, septembre 2013.

6. Médicament de quoi ?

Médicament de quoi, *Wentje*¹⁶ ?

C'est le médicament de *Moribayassa*, médicament lent.

Refrain

Médicament de quoi, *Wentje*?

5 C'est le médicament de *Moribayassa*, médicament lent.

Médicament de quoi, *Wentje*?

C'est le médicament de *Moribayassa*, médicament lent.

Refrain

Médicament de quoi, *Wentje*?

10 C'est le médicament de *Moribayassa*, médicament lent. (Bis)

Femmes de Fadiabougou, juillet 2013.

❖ Chants de Djanko¹⁷

7 Djanko!

Djanko!

Djanko!

La fête de *Dianko* s'approche!

Si l'on trouve un peu de viande

¹⁶ Il s'agit des feuilles de l'arbre utilisé pour le rituel du *Moribayassa*.

¹⁷ En substance, *djan* est la déformation linguistique de *diya* qui veut dire bon tandis que *ko* signifie la chose, le *Djanko* (la bonne chose) est l'une des plus vieilles cérémonies traditionnelles des jeunes filles dans le Bélédougou. Il était perçu comme la meilleure école où chaque jeune fille avait l'obligation d'aller et de se soumettre à ses règles.

- 5 Qu'on la donne au *Djanko*
 Si l'on trouve un peu de *nèrètou*¹⁸
 Qu'on le donne au *Djanko*!
 Si l'on trouve un peu de sel
 Qu'on le donne au *Djanko*!
- 10 Si l'on trouve un peu de *datou*¹⁹
 Qu'on le donne au *Djanko*!
Djanko!
Djanko!
 La fête de *Djanko* s'approche!
- Jeunes filles de Bassabougou, en juillet 2012.**

8. Jeunes filles d'ici!

- Jeunes filles d'ici!
 Vous voilà en train de déambuler dans les rues.
 Jeunes filles d'ici!
 Vous voilà en train de déambuler dans les rues.
- 5 Grandes filles déambulant!
 Les filles d'ici ne battent pas des mains.
 Les hommes, on va le couper avec une hache.
- Jeunes filles de Fadiabougou, juillet 2013.**

¹⁸ Communément appelé *soumbala*, est un condiment obtenu à base des graines du *néré* (*Parkia biglobo*)

¹⁹ Condiment à base de graines d'oseilles (*Hibiscus sabdariffa*).

L'exclamation comme outil de critique de la modernité en Afrique

Dr Abdoulaye SÉRÉ,

Université Norbert Zongo / Burkina Faso

e-mail : lucasere2015@gmail.com

Résumé

L'exclamation est un type de phrase qui sert à exprimer de façon vivante une idée ou une pensée. Cette expressivité serait-elle la raison pour laquelle l'exclamation est classée parmi les figures de style ? Fontanier (1968), pour sa part, estime que l'exclamation a lieu lorsqu'on abandonne tout-à-coup le discours ordinaire pour se livrer aux élans impétueux d'un sentiment vif et subit de l'âme. Dans la présente réflexion, il serait question de présenter l'exclamation comme un outil langagier servant à critiquer la modernité en Afrique. Le corpus d'étude est le roman *La Traversée nocturne* d'I. Bazié. A travers cette œuvre de fiction, l'usage de l'exclamation apparaît comme servant une cause. D'abord en termes de récurrence, ensuite en terme de pertinence d'usage et enfin, en terme de moyen expressif aux fins de l'atteinte d'un objectif qui est celui de la critique de la modernité face aux valeurs culturelles en Afrique.

Mots clés : critique, exclamation, grammaire, modernité, style, stylistique.

Abstract

An exclamative sentence is a sentence which is used to express an idea or a thought in a lively way. But is that the reason why exclamation is classified as a figure of speech? Dealing with exclamation, Fontanier (1968) precises that exclamation happens when we suddenly give up ordinary speech for an expression of a feeling coming from the bottom of the heart. This study aims at presenting exclamation as a language tool that is used to criticize modernity in Africa. The corpus of this study is the novel by I. Bazié, entitled *La Traversée nocturne*. Through this fictional work, the use of exclamation appears as means to reach a cause: first, in terms of recurrence, then in term of pertinent usage, finally, in terms of expressive means to reach an objective, that of the criticism of modernity against cultural values in Africa.

Key words: critic, exclamation, grammar, modernity, style, stylistics.

INTRODUCTION

La présente réflexion se propose de jeter un regard critique sur la modernité en Afrique. Le choix de l'exclamation se justifie par son expressivité. La problématique autour duquel cette analyse va se mener cherchera à démontrer en quoi l'exclamation sert d'outil, de moyen, de tremplin à la critique de la modernité en Afrique. Notre étude s'inscrit dans le vaste domaine de la linguistique relevant de la grammaire et de la stylistique, dans leurs rapports avec des faits de langue. Notre principe de base associe la position de L. Spitzer qui considère comme plus utile de mettre en lumière la valeur stylistique d'un élément linguistique chez un écrivain particulier, que de déterminer une fois pour toutes le contenu de style d'une caractéristique linguistique, car selon lui, la diversité des esprits implique la diversité des moyens expressifs.

De façon plus pratique, il sera question, d'abord, de poser les postulats théoriques de l'analyse, ensuite, de répertorier et d'analyser les typologies d'exclamation du corpus en étude et enfin, de procéder à une interprétation de l'analyse de sorte à dégager le lien entre l'usage de l'exclamation et la critique de la modernité en Afrique.

1. CONSIDERATIONS THEORIQUES

Ce premier point servira à baliser le terrain avant l'analyse proprement dite. Il traitera de quelques points de vue sur le style et abordera la question des figures de style, en général et l'exclamation, en particulier. Pour mieux cerner le champ d'application de la réflexion, une présentation thématique du corpus sera faite.

A propos du style, L. Spitzer (1970, p. 37), écrit :

« Le critique ne doit se préoccuper d'établir un catalogue anonyme des valeurs expressives d'une langue qui se proposent au choix éventuel d'un usager. Mais il doit s'appliquer à décrire la langue particulière qu'un individu s'est constitué en fonction de ses besoins personnels ».

Pour J. Marouzeau (1969, p. 10) la langue est :

« La somme des moyens d'expression, ce répertoire des possibilités, ce fond commun mis à la disposition des usagers qui l'utilisent selon leurs besoins d'expression en pratiquant le choix, c'est-à-dire le style dans la mesure où le leur permettent les lois de la langue ».

Pour lui, le style est l'attitude que prend l'usager, écrivant ou parlant, vis-à-vis du matériel que la langue lui fournit.

De ce qui précède, le constat est que le choix est intrinsèquement lié à la notion du style ; indiquant ainsi le caractère variable du style d'un locuteur à l'autre. Que retenir alors des figures de style, dans le cadre de cette réflexion ?

1.1. Les figures de style

Le style, faut-il le souligner, est l'art de peindre la pensée par tous les moyens que peut fournir une langue. Le terme style a donc à son usage toutes les figures de classe, de diction, de construction, d'élocution, de signification et d'expression. L'expression figure de style est souvent utilisée pour désigner les différentes classes de figures de discours. Mais le style a lui-même ses figures propres et particulières. Ces figures semblent se confondre avec les figures d'élocution ; mais elles ne consistent jamais comme les figures d'élocution, en une apparence d'énigme. En d'autres termes, ces figures sont faciles à repérer dans un texte, un discours. Il s'agit de : l'exclamation, la comparaison, l'interrogation rhétorique et l'antithèse.

Dans le cadre de cette étude, seule l'exclamation fera l'objet d'examen.

1.2 L'exclamation

L'exclamation est une figure de style qui traduit divers sentiments. C'est ainsi que M. Grevisse (2011, p. 457) écrit :

« La phrase exclamative est, pour son contenu, analogue à la phrase énonciative : elle apporte une information. Mais elle y ajoute une connotation affective. Elle n'est pas objective, neutre, car elle inclut les sentiments du locuteur, manifestés avec une forme particulière ».

En rappel, l'exclamation est définie par Fontanier (1968, p. 17) comme ayant lieu lorsqu'on abandonne tout-à-coup le discours ordinaire pour se livrer aux élans impétueux d'un sentiment vif et subit de l'âme.

À travers ces deux définitions, on peut dire que l'exclamation est un procédé par lequel le narrateur ou le personnage exprime ses sentiments de joie, d'admiration, de déception, de colère, etc. Le point d'exclamation marque la fin de la phrase exclamative, à l'écrit. À l'oral, le ton change, il est souvent montant et le contexte de son apparition permet de s'en rendre compte. En vue de parvenir à faire le lien avec le thème proposé, une synthèse thématique du corpus s'impose.

1.3. Synthèse thématique du corpus

En substance, *La Traversée nocturne* est un roman qui aborde un certain nombre de questions qui peuvent être résumées en trois points.

D'abord, l'exode rural incarné par le mouvement de Vourma de Katena à Wona en quête de travail et de mieux être. Les autres problèmes de société concernés sont le chômage, la corruption, la pauvreté, la promiscuité, l'alcoolisme, et autres dépravations.

Ensuite, la tradition africaine, à travers ses us et coutumes matérialisés par des pratiques, est abordée dans l'œuvre. En filigrane, l'auteur postule la nécessaire ouverture de l'Afrique à un monde plus globalisant ainsi que la question de l'inter-culturalité et la sauvegarde de certaines valeurs africaines vitales à notre identité culturelle, dans un environnement mondial plus globalisant.

Enfin, la question de la gouvernance des pays africains post indépendance fait de putsch, de dérives autoritaires, de mal gouvernance, de clientélisme et de patrimonialisation des États. Après une immersion dans *La Traversée nocturne* à travers la synthèse thématique de l'œuvre, il serait intéressant de signaler que l'auteur du roman (I. BAZIE) est un africain (burkinabé) qui réside au Canada. Une telle position pourrait lui permettre de mieux observer la mutation sociale dans ces deux localités.

2. ANALYSE DE L'EXCLAMATION DANS LA TRAVERSEE NOCTURNE: SA TYPOLOGIE

Dans *La Traversée nocturne*, l'exclamation se présente de diverses manières. Elle s'introduit de plusieurs manières et avec différents constituants de la phrase. Ce qui intéresse, en premier chef, la suite de l'analyse est l'introduction de l'exclamation par une interjection.

2.1. L'exclamation introduite par une interjection

Sept interjections sont concernées dans le roman. Il s'agit de « pouah », « hum », « kaï », « ah », « hee », « hey » et surtout « eh » qui est le plus représentatif.

2.1.1. L'exclamation introduite par l'interjection « eh »

Cette interjection à elle seule, constitue une phrase autonome à douze (12) reprises. Elle introduit quatre autres phrases (qui se poursuivent avec l'ajout d'autres constituants).

Observons :

« Eh ! » (p. 22); (p. 27); (p. 64); (p. 92); (p. 95);(p. 95); (p. 100); (p. 125); (p. 145); (p. 156); (p. 191); (p. 199);

« Eh! je t'ai bien prévenue : si demain soir je n'ai pas mon argent, la police viendra jeter vos haillons dans la rue, crois-moi ! » (p. 87).

Ce sont au total seize (16) cas dont douze (12) sont des phrases averbales interjectives constituées du seul « eh ». Les autres sont des phrases verbales. La dernière retient l'attention par le fait qu'elle est introduite par « eh » suivie d'un point d'exclamation. À l'instar des douze premières, la présence du point d'exclamation immédiatement après l'interjection devait marquer la fin de la phrase faisant d'elle un mot-phrase interjectif. Mais dans ce cas, le seul de tout le roman, la phrase se poursuit normalement et sera marquée à sa fin par un second point d'exclamation.

2.1.2. L'exclamation introduite par l'interjection « hey »

Voisine de la précédente, l'interjection, « hey » est également présente dans le corpus. Elle a deux occurrences aux pages 57 et 179. Examinons plutôt :

« Hey ! » (p. 57),

« Hey ! » (p. 179).

Cette interjection « hey » est une variante de la précédente « eh ». Elle forme à elle seule la phrase dans ces deux cas. « Hey » est utilisé dans ces deux cas, en antéposition à des avertissements. La première est du personnage Safi qui menace d'expulser Edmond et l'invite à aller poursuivre de tels propos ailleurs. La seconde introduit les propos d'un vieil homme qui intercepte Vourbié et les siens (excommuniés de leur communauté d'origine) au prétexte qu'il va leur amener la malédiction.

2.1.3. L'exclamation introduite par l'interjection « hé »

Trois phrases sont concernées. À l'observation, la morphologie de l'interjection évolue :

« Hé ! » (p. 50),

« Hée ! » (p. 42),

« Eheee ! » (p. 23).

Toutes aussi interjectives, ces trois phrases ont cependant une différence. Le "e" est doublé à la seconde phrase et triplé à la troisième. On sent une insistance pour appuyer et mieux exprimer le sentiment qui anime son auteur. Dans le troisième cas, l'interjection exprime l'étonnement ; la phrase suivante permettra d'en savoir plus. Lisons à la page 23 : « Eheee ! Je croyais qu'on était habitué à ces choses-là, ou bien ? » (p. 23). Cette phrase permet de voir l'étonnement de la logeuse face à la volonté d'Ekio à lui cacher la vérité au sujet de son mari.

2.1.4. L'exclamation introduite par l'interjection « ah »

Le roman compte six phrases exclamatives réalisées à l'aide de cette interjection « ha ».

Examinons trois d'entre elles.

« Ah ! » (p. 40),

« Ah, ce bâtard de Drabo ! » (p. 67),

« Ah bon, tu me prends donc pour un menteur ! » (p. 112).

Le constat est que la première phrase est averbale et interjective. La deuxième est averbale également. Mais elle ne se limite pas à l'interjection, il est ajouté « ce bâtard de Drabo ! » (p. 67). La dernière est une phrase verbale. Le trait commun à ces trois phrases est qu'elles sont exclamatives introduites par l'interjection « ah ». Elles expriment le regret dans une large mesure.

2.1.5. L'exclamation introduite par l'interjection « hum »

Cette interjection à connotation d'onomatopée exprime, par moment, le relâchement. Deux cas sont identifiés dans l'œuvre :

« Hum ! » (p. 24),

« Hum ! » (p. 132).

Dans le premier cas, la logeuse donne un avertissement à Ekio et l'introduit par « Hum ! » ; la même interjection permet à Oli, le cousin de Vourma, d'exprimer son désespoir face au problème que lui posait Ekio.

2.1.6. L'exclamation introduite par l'interjection « allo »

Cette interjection très usitée dans le domaine de la téléphonie n'apparaît qu'une seule fois dans le roman. Observons le cas illustratif de l'utilisation de cette interjection : « Allo, Monsieur le Directeur ! » (p. 104).

Le contexte de son utilisation est tel qu'évoqué plus haut : au téléphone. La secrétaire emploie cette interjection pour s'assurer que son directeur l'entend avant d'annoncer Edmond.

2.1.7. L'exclamation introduite par l'interjection « pouah »

D'ordinaire, elle exprime le dégoût ou l'indignation. Un seul exemple de ce cas trouvé dans l'œuvre.

« Pouah ! » (p. 151).

Edmond s'exclame ainsi pour s'indigner face au raisonnement que tient sa camarade Alice. Il condamne le recours à l'occident par la jeunesse en quête de bien-être et prône l'investissement des efforts en vue d'induire un développement endogène africain et national qui se traduira par l'épanouissement des jeunes africains.

2.1.8. L'exclamation introduite par l'interjection « kaï »

Dans le contexte de nos communautés, cette interjection exprime plutôt la désapprobation. Elle est plutôt rare dans le roman. Un seul cas trouvé :

« Kaï ! » (p. 58).

Safi l'emploie pour récuser l'insinuation faite par Edmond selon laquelle elle sortirait avec un ventripotent. L'expression d'une colère, à la limite.

Sur un total de trente-deux (32) phrases introduites par une interjection, seulement six (06) sont des phrases verbales. Des vingt-six (26) restantes, vingt-deux (22) sont faites d'une seule interjection. Cet état de fait s'explique par la volonté qu'est celle de I. Bazié de faire suivre immédiatement ses interjections de point d'exclamation qui est un signe de ponctuation forte. Conséquence, on obtient un mot-phrase averbal interjectif. Une virgule à la place des points d'exclamation lui aurait permis de garder le point d'exclamation pour la fin de la phrase.

Toutefois, il est intéressant de souligner que la phrase exclamative n'est pas toujours introduite par une interjection. Des adverbes occupent souvent cette position.

2.2. L'exclamation introduite par un adverbe

La phrase exclamative est aussi introduite par des adverbes de temps, de manière, de lieu, de comparaison, etc. Ils ont une certaine occurrence, dans l'œuvre.

2.2.1. L'exclamation introduite par un adverbe de temps

On en dénombre quatre cas.

« Bientôt, nous aurons de gros marchés, croyez-moi, de très gros alors ! » (p. 70 71) ;

« Et maintenant, annoncez-moi au Directeur ou bien je serai obligé de me passer de vos services ! » (p. 104) ;

« Hier soir, il est parti le dernier ! » (p. 148) ;

« Hier, c'est moi qui n'étais pas dans mon assiette, aujourd'hui c'est toi qui as perdu la tienne ! » (p. 150).

Les adverbes concernés sont respectivement « Bientôt », « maintenant », « Hier soir » et « Hier ». Ils introduisent tous des phrases verbales exclamatives exprimant la joie, pour la première ; un ordre, pour la seconde ; et un regret pour les deux dernières.

Si les adverbes concernés occupent tous la fonction de complément circonstanciel de temps, ce n'est pas le cas des adverbes introduisant les phrases exclamatives, dans le point suivant.

2.2.2. L'exclamation introduite par un adverb de lieu

Les adverbes de lieu introduisent également des phrases exclamatives. Deux cas sont identifiés dans l'œuvre. Observons-les :

« Partout, on ne chante plus que ça : dévaluation par-ci, dévaluation par-là ! » (p. 49),

« Là-bas, au bord du barrage, Madame, je peux aller vous le montrer ! » (p. 49).

Ces deux phrases exclamatives sont verbales. Introduites par « Partout » et « Là-bas » indiquant le lieu, ces exclamations servent à déplorer une situation et expriment le regret.

Les adverbes de manière ne sont pas en reste.

2.2.3. L'exclamation introduite par un adverb de manière

Ces cas de réalisation de l'exclamation sont présents dans le corpus. Deux phrases illustrent cet état de fait :

« Parfait ! » (p. 17),

« Vraiment, je ne comprends rien ! » (p. 104).

« Parfait » est un adjectif qualificatif employé ici comme un adverb et constitue à lui seul la phrase exclamative. Elle est averbale. Ce qui n'est pas le cas de la seconde qui est verbale, introduite par l'adverb de manière « Vraiment ». Cette dernière est de la secrétaire du directeur qui s'étonne de l'attitude d'Edmond.

2.2.4. L'exclamation introduite par d'autres adverbes

Des adverbes exprimant l'approbation, la confirmation et la négation introduisent des phrases exclamatives. Les cas recensés du corpus sont les suivants :

« Bien sûr ! » (p. 14) ;

« Bien sûr ! » (p. 14) ;

« Bien sûr ! » (p. 14) ;

« Jamais ! » (p. 58).

Les trois premiers cas constitués de l'adverb « Bien sûr » visent à confirmer, à rassurer. Le quatrième exprime une négation, une opposition. Elles sont toutes des phrases averbales, adverbiales et exclamatives.

Avec les adverbes (de temps, de lieu, de manière, etc.), vingt et un (21) cas d'exclamation sont répertoriés. À l'observation, neuf (09) phrases sont averbales et douze (12) comportent des verbes. Leur similitude est la présence d'un adverb à leur début. Trois d'entre elles se contentent de l'adverb seulement pour leur réalisation : elles sont des mots-phrases averbaux, adverbiaux et exclamatifs.

La suite de l'analyse conduit aux phrases exclamatives introduites par des présentatifs.

2.3. L'exclamation introduite par un présentatif

En grammaire, le présentatif est un mot ou une tournure qui sert à introduire un groupe nominal ou pronominal en le mettant en relief. Les présentatifs introduisant une exclamation dans le roman sont : « voilà », « ce », « cet », « cette », « ça » et « c'est ».

2.3.1. L'exclamation introduite par le présentatif « voilà »

« Voilà » introduit trois phrases :

« Voilà ce que je veux entendre ! » (p. 14),

« Voilà ce que ça coûte d'être tout le temps avec des intellos ! » (p. 57),

« Voilà ! » (p. 72).

Le constat est que la dernière phrase est averbale. Du point de vue de leur expressivité, la première et la dernière expriment la joie, la satisfaction et celle du milieu, un avertissement.

2.3.2. L'exclamation introduite par « ce », « cet » et « cette »

« Ce », « cet » et « cette » dans les phrases suivantes sont des adjectifs démonstratifs se rapportant aux noms qu'ils accompagnent et montrent.

« Ce blanc-bec de Drabo ! » (p. 19) ;

« Cet idiot ! » (p. 45) ;

« Cette fille à la grande gueule ! » (p. 60) ;

« Ce type a détourné l'argent, ouais ! » (p. 150) ;

« Cette querelle idiote dans laquelle elle s'était laissée entraîner, sans même avoir la possibilité de corriger sa logeuse ! » (p. 65).

Les trois premières phrases sont averbales et les deux dernières sont verbales. Elles expriment toutes le regret. Ces cinq phrases exclamatives sont toutes introduites par un adjectif démonstratif qui accompagne et présente le substantif qui le suit.

La locution verbale « c'est » introduit également des phrases exclamatives.

2.3.3. L'exclamation introduite par la locution verbale « c'est »

Cinq phrases exclamatives sont introduites par « c'est ». Examinons-en trois.

« Et c'est ce que tu fais tout le temps, mon cher ! » (p. 51),

« C'est drôle ce que tu tiens subitement à faire de vieux os ! » (p. 52),

« C'est à force de mal pronostiquer que tu t'es ruiné ! » (p. 95).

Elles comportent, en plus de la locution verbale, des verbes conjugués en leur sein ; exception faite de la dernière qui se contente de celui de la locution. Ces phrases expriment un sentiment négatif de réprobation.

2.3.4. L'exclamation introduite par le pronom démonstratif « ce »

« Ce » peut être un adjectif démonstratif. Dans les énoncés qui intéressent notre analyse, « ce » a une autonomie. Il ne suit pas un nom qu'il démontre comme dans les cas précédents.

« Ce » est donc un pronom démonstratif dans les trois phrases ci-dessous :

« Ce n'est pas parce que je n'ai plus d'argent pour jouer que je pronostique faux ! » (p. 95),

« Ce n'est pas moi qui débloque l'argent, c'est le ministère ! » (p. 109),

« Et ce ne sont pas les quelques francs de plus qui la sortiront de la pauvreté » (p. 50).

Dans le dernier cas, « ce » est précédé de « et ». Dans tous les cas, il s'agit de phrases verbales exclamatives ayant servi à regretter.

En sus de « ce », un autre pronom démonstratif, « ça », a servi à la construction des phrases exclamatives.

2.3.5. L'exclamation introduite par le pronom démonstratif « Ça »

Le pronom démonstratif « ça » introduit deux phrases que voici :

« Ça ne finira donc jamais ! » (p. 85),

« Ça se voit tout de suite que tu n'as pas de sou ! » (p. 93).

Exprimant le regret, elles sont verbales. On pourrait tout de suite relever le caractère familier de ces constructions. La seconde est justifiée parce qu'elle est employée par une "dolotière" qui est censée ne pas bien comprendre le français. La première, par contre est prononcée par Edmond, un étudiant qui a la licence.

Au total, dix-huit (18) phrases sont concernées par les cas d'exclamation introduite par des présentatifs dont quatre averbales. Toutefois, l'exclamation est réalisée de bien d'autres manières à travers le corpus.

2.4. L'exclamation semblable à une phrase déclarative

Sans locution exclamative, ces phrases sont construites à la manière d'une phrase déclarative. Mais la présence du point d'exclamation à la fin renseigne sur leur caractère exclamatif. On en trouve de forme négative et de forme affirmative.

2.4.1. Les exclamations à forme affirmative

Ces phrases exclamatives semblables à des phrases déclaratives sont de forme affirmative.

« Moi je me respecte, hein ! » (p. 58) ;

« Vous savez, il y a trois types de personnes à Wona ! » (p. 56) ;

« Le jour où il me casse les pieds, ouste ! » (p. 58).

Au nombre de vingt-deux (22) dont trois en examen, ces phrases exclamatives à connotation énonciative sont à la forme affirmative. À l'exception de la dernière, elles sont toutes introduites par des pronoms personnels. On pourrait faire remarquer que la première phrase, en plus du pronom personnel « je » est introduite par un pronom personnel tonique « moi ».

Ces phrases à connotation déclarative sont par moment à forme négative. Les énoncés suivants confirment cet état de fait.

2.4.2. Les exclamations à forme négative

Examinons les phrases suivantes :

« Ma concession n'est pas un centre social, comment ! » (p. 25) ;

« La bête dont tu parles n'a jamais fait de bons records, alors, arrêtes ton char ! » (p. 95) ;

« Tu n'as aucune conscience de tes racines ! » (p. 50) ;

Le point commun de ces phrases c'est qu'outre le point d'exclamation, elles sont toutes à la forme négative. En témoigne la présence des expressions « ne...pas », (pour la première phrase), « ne... jamais » (pour la deuxième) et « ne... aucune » (pour la dernière) consacrant la négation qu'elles comportent chacune. On retiendra que l'exclamation semblable à une phrase déclarative peut être de forme affirmative ou négative.

L'exclamation peut être introduite par un substantif ou un syntagme nominal.

2.5. L'exclamation introduite par un nom ou un syntagme nominal

Dans cette catégorie d'exclamation, il y a des phrases sans verbe et des phrases verbales.

Observons-en deux :

« Vourma ! » (p. 19),

« Maman, un homme mort ! » (p. 200),

Ces deux phrases exclamatives ont en commun le fait d'être sans verbe. La première est un nom propre constituant à lui seul la phrase. La seconde est introduite par un nom commun.

Les phrases suivantes sont verbales. Observons-en deux :

« Mon argent, voilà ce que je veux ! » (p. 24) ;

« Rosalie, fais-moi donc goûter ! » (p. 93).

Ces deux phrases exclamatives introduites par des noms sont verbales. La dernière est introduite par « Rosalie » qui est un nom propre. Ce qui n'est pas le cas de la première, où c'est un nom commun qui introduit la phrase verbale exclamative.

2.6. L'exclamation introduite par les conjonctions de coordination « mais », « et » et « que »

Les conjonctions de coordination « mais » et « et » ainsi que le pronom relatif « que » ont servi à l'introduction de certaines exclamations dans le roman.

2.6.1. L'exclamation introduite par « mais »

La conjonction de coordination « mais » introduit une quinzaine de phrases dont voici un échantillon :

« Mais, qu'est-ce que tu crois ! » (p. 124),

« Mais, tu me congédies systématiquement ! » (p. 154),

« Mais, pauvre idiot ! » (p. 41).

« Mais » est une conjonction de coordination, mais ici I. Bazié s'en sert pour introduire des phrases exclamatives. Les deux premières sont verbales. Dans leur construction, « Mais » est détaché du reste de la phrase par une virgule. On constate que la troisième phrase est averbale. Toutefois, « Mais » est directement rattaché au reste de la phrase sans virgule dans les trois phrases verbales suivantes :

« Mais je ne fais que ça à longueur de journée ! » (p. 40),

« Mais avec ton geste, nous sommes déjà dans le vif du sujet ! » (p. 56),

« Mais ta logeuse peut tout de même attendre quelques jours ! » (p. 131).

Au total, quinze (15) phrases exclamatives introduites par « Mais » avec différentes manières de construction dont six analysées.

2.6.2. L'exclamation introduite par « et »

Comme « Mais », « et » est une conjonction de coordination et devait en principe coordonner deux syntagmes d'une même phrase. Mais I. Bazié s'en est servi pour introduire onze (11) phrases exclamatives. Observons les exemples suivants :

« Et puis, il faut bien que ça change ! » (p. 151) ;

« Et si vous ne voulez pas d'histoires, ne dites rien à personne ! » (p. 144) ;

« Et à côté de moi en plus ! » (p. 158) ;

« Et depuis, il n'est pas revenu à la maison ! » (p. 190) ;

« Et chacun aura sa part, ça aussi, c'est sûr ! » (p. 71).

On remarque qu'il y a une phrase introduite par « et puis », une par « et si », une par « et à », une par « et depuis » et une par « et ». Ces phrases trouvent leur plénitude sémantique à travers la lecture de celles qui les précèdent.

2.6.3. L'exclamation introduite par « que »

« Que si ! » (p. 49) ;

« Que c'est touchant ! » (p. 25) ;

« Que le soleil ne rebrousse pas chemin, de l'ouest ! » (p. 119) ;

« Que la nuit étende son voile et que l'obscurité prenne le dessus, jusqu'à l'aube prochaine ! » (p. 119).

Des quatre phrases exclamatives introduites par « que », la première est averbale et les autres sont verbales. Du point de vue sémantique, les deux premières expriment le mépris tandis que les deux dernières expriment un souhait par l'emploi du subjonctif.

En plus des phrases exclamatives étudiées jusque-là, il y a beaucoup d'autres exclamations à travers le corpus qui ne répondent à aucune caractéristique particulière telle que énumérée plus haut. La rubrique "autres" est consacrée à ces cas d'exclamation.

2.7. Autres formes d'exclamation

Observons quelques-unes de ces "autres" formes d'exclamation :

« À moi ! » (p. 159) ;

« Enfin, les jours arrivent où être homme devient payant ! » (p. 58) ;

- « À cause de la dévolution-là, tout est devenu cher ! » (p. 49) ;
 « À force de vouloir aller loin, il a laissé l'argent derrière lui ! » (p. 45) ;
 « Même pour acheter une pastèque, il faut subir ce discours opportuniste ! » (p. 49).

Au nombre de vingt (20) au total, nous avons examiné cinq de ces phrases exclamatives introduites par des prépositions, des adverbes, des locutions et bien d'autres expressions. Sémantiquement, elles expriment l'admiration, l'insistance, la colère...

En définitive, deux cent sept (207) exclamations de formes diverses et de constructions variées ont été employées dans *La Traversée nocturne*. Retenons que l'exclamation comme la phrase énonciative donne une information. Elle est introduite par plusieurs éléments qui, dans certains cas, ne sont pas capables à eux seuls de confirmer la marque d'une phrase exclamative. Pour être à l'abri de tout doute, il est nécessaire de se référer au point d'exclamation qui se place toujours à la fin de la phrase exclamative dans *La Traversée nocturne*. Les sentiments traduits sont d'un côté l'indignation, la tristesse ou le regret, et de l'autre côté, la déception, la pitié, la joie, l'admiration, l'approbation ou la satisfaction.

La dernière partie permettra de mettre en exergue la portée de l'exclamation dans *La Traversée nocturne*.

3. INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE

Nous abordons cette troisième partie, la dernière de cette réflexion, dans le but de faire un travail d'interprétation de l'exclamation dans *La Traversée nocturne*. De montrer en quoi elle contribue au style du roman. Il sera aussi question de démontrer que l'exclamation a servi d'outil de critique.

3.1. Principe de base de l'interprétation

L'interprétation s'appuie sur le principe selon lequel :

« si tout signifiant a un signifié linguistique connu des membres de la même communauté parlant la même langue, il n'en est pas moins vrai que tout signifiant comporte un certain nombre de données de nature non linguistique qui ne coïncide pas d'un sujet parlant à l'autre » (Baylon et Fabre, 1990, p.152).

Ce qui permet de comprendre le postulat selon lequel tout mot, en plus d'une valeur notionnelle (encore appelée référentielle ou dénotative ou gnomique), a une valeur expressive. Celle-ci, plus ou moins consciente, est guidée par une intention pour produire une impression sur l'interlocuteur. Cette impression pouvant être le mépris, le respect, l'ironie etc. par exemple.

F. Saussure cité par M. A. Paveau et G. E. Sarfati (2003, p. 77), affirme pour sa part :

« Nous n'établissons aucune différence sérieuse entre les termes valeur, sens, signification, fonction ou emploi d'une forme ; ces termes sont synonymes. Il faut reconnaître toutefois que valeur exprime mieux que tout autre mot l'essence du fait, qui est aussi l'essence de la langue, à savoir qu'une forme ne signifie pas, mais vaut : là est le point cardinal. Elle vaut par conséquent, elle implique l'existence d'autres valeurs [...] ».

La notion de valeur intéresse donc à plus d'un titre cette partie du travail. Il arrive des moments que nous lui substituons celle de portée. Les deux (valeur et portée) associent l'expressivité dénotative à l'intentionnalité connotative de l'auteur. Il s'agit de procéder à l'interprétation de l'usage faite de l'exclamation et son apport au style du roman corpus.

3.2. Valeur de l'exclamation

L'exclamation est le procédé stylistique le plus utilisé des figures de style du corpus. Il apparaît deux cent dix (210) fois dans l'œuvre et traduit l'état d'âme, les sentiments de celui qui parle. La valeur que l'on peut accorder à l'exclamation est qu'elle n'a pas besoin d'un

verbe pour faire passer un message. Cette figure qui est très utilisée dans les dialogues, se manifeste très souvent à travers un seul terme. Par exemple, les exclamations introduites par les interjections "Ah" ou "Eh" dans le roman traduisent le plus souvent un sentiment de plainte, de tristesse et d'indignation :

- « Eh ! » (p. 156) ;
- « Ah ! » (p. 40) ;
- « Ah, ce bâtard de Drabo ! » (p. 67) ;
- « Ah, le coquin ! » (p. 132) ;
- « Eh chauffeur, arrêtez ! » (p. 124) ;
- « Ah bon, tu me prends donc pour un menteur ! » (p. 112).

Les deux premières, des interjections, sont en elles-mêmes des mots-phrases ; les deux médianes sont des phrases averbales introduites par l'interjection "Ah" ; les deux dernières sont des phrases verbales introduites par les interjections "Eh" et "Ah".

L'utilité de l'exclamation transparait à travers différents usages qu'on en fait. Dans *La Traversée nocturne*, elle traduit le plus souvent la tristesse, la crainte et le regret. Elle est aussi l'expression de la joie, de l'admiration. Figure très facile à retrouver, car traduisant le sentiment du locuteur, l'exclamation s'adapte au contexte d'énonciation. Un tel constat confirme ainsi que l'exclamation a lieu lorsqu'on abandonne le discours ordinaire pour adopter un ton particulier en vue d'exprimer un sentiment particulier.

3.3. Lien entre l'exclamation, le corpus et la critique de la modernité en Afrique

En référence à la thématique dans laquelle s'inscrit cet article, il serait intéressant de rappeler que l'exclamation a permis à l'auteur d'apporter sa part contributive de critique à la modernité du continent africain.

La dénonciation faite (par le biais de l'exclamation) de la modernité à "Won", quelque part en Afrique, dans *La Traversée nocturne* peut être analysée sous divers angles.

D'abord, l'exclamation a servi à dénoncer l'exode rural incarné par le mouvement de Vorma de Kartena à Won en quête de travail et de mieux-être. Ces quelques cas d'exclamations illustrent à souhait la dénonciation des maux comme le chômage, la corruption, la pauvreté, la promiscuité, l'alcoolisme, et autres dépravations.

- « Mon argent, voilà ce que je veux ! » (p. 24) ;
- « Alors, vous avez encore une semaine: on paie ou on ne dort plus ici ! » (p. 25) ;
- « Eh, ça te prend souvent, fils de pauvre ! » (p. 62) ;
- « Ça se voit tout de suite que tu n'as pas de sou ! » (p. 93) ;
- « D'accord, cela me convient mieux, parce que j'aime savoir qui paie, avant que mon dolo ne soit irrécupérable ! » (p. 93).

Ensuite, l'exclamation a servi à magnifier les valeurs africaines, dans ses us et coutumes matérialisés par des croyances et des pratiques, dans l'œuvre. Les exclamations suivantes corroborent une telle vision.

- « Tu sais, ces gens-là, ils ont beau étudier, ils reviennent toujours aux racines ! » (p. 72) ;
- « En effet, dans la millénaire tradition des Incirconcis, naquit cet enfant avec une différence notable que personne n'osa appeler anomalie ; il naquit circoncis ! » (p. 165) ;
- « Qui aurait gardé de lui l'image qu'il affichait encore la veille, ne l'aurait pas reconnu ce matin-là ! » (p. 170-171) ;
- « Et si la tombée de la nuit vous trouve dans les parages, vous ne survivrez pas à l'heure de l'indécision ! » (p. 174) ;
- « Le jour où il me casse les pieds, ouste ! » (p. 58).

L'analyse faite (à la page 5 du présent article) de l'exclamation introduite par l'interjection « pouah » confirme ce point de vue.

Edmond s'exclamait ainsi, « Pouah ! » (p. 151), pour s'indigner face au raisonnement que tient sa camarade Alice. Celui-ci condamne le recours à l'occident par la jeunesse en quête de bien-être et prône l'investissement des efforts en vue d'induire un développement endogène africain et national qui se traduira par l'épanouissement des jeunes africains. En filigrane, l'auteur postule l'inévitable ouverture de l'Afrique à un monde plus globalisant ainsi que la question de l'inter-culturalité et la sauvegarde de certaines valeurs africaines vitales à notre identité culturelle, dans un environnement mondial plus globalisant.

Enfin, par l'exclamation, la question de la gouvernance des pays africains post indépendance fait de putsch, de dérives autoritaires, de mal gouvernance, de clientélisme et de patrimonialisation des États est posée avec force. Les exemples d'exclamations suivantes servent d'illustrations à ce niveau et permet de percevoir la dénonciation des situations de revendication, grève et autres mouvements sociaux.

« Un mètre de plus, et il pouvait lire " Malheur à ceux qui bâillonnent leurs peuples !" » (p. 99) ;

« Bientôt, nous aurons de gros marchés, croyez-moi, de très gros alors ! » (p. 70 71) ;

« Et chacun aura sa part, ça aussi, c'est sûr ! » (p. 71) ;

« Vous n'irez pas les mains vides ! » (p. 71) ;

« Il faut que je corrige cet aigri social, ce parasite-là ! » (p. 62).

De ces trois points, il découle une sorte de confirmation du postulat de M. Grevisse (2011) qui considère que l'exclamation est une figure de style traduisant divers sentiments. Pour lui, la phrase exclamative est, pour son contenu, analogue à la phrase énonciative : elle apporte une information. Mais elle y ajoute une connotation affective. Elle n'est pas objective, neutre, car elle inclut les sentiments du locuteur, manifestés avec une forme particulière.

L'analyse montre que l'auteur du roman s'est servi de l'exclamation comme outil pour dénoncer la modernité et magnifier la tradition.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion sur l'exclamation dans un contexte de critique de la modernité en Afrique, le corpus en étude a permis de parvenir à un certain nombre de résultats.

D'abord, *La Traversée nocturne* traite de la problématique de la modernité en Afrique avec son corollaire de dépravations de tout genre.

Ensuite, l'exclamation est abondamment et diversement usitée dans le corpus de sorte à exprimer divers sentiments et servant diverses situations langagières.

Enfin, ce choix (de l'exclamation) par l'auteur est un trait stylistique caractérisant son style. Le rôle fonctionnel que joue ce style serait donc la critique de la modernité en Afrique. La charge émotive de l'exclamation a servi aussi bien au narrateur qu'aux personnages à exprimer divers sentiments : la tristesse, la crainte et le regret. Elle est aussi l'expression de la joie, de l'admiration, de l'approbation, etc. pour tantôt magnifier nos valeurs, tantôt désapprouver la dépravation de nos mœurs dans un contexte de modernité et de globalisation.

Références bibliographiques

- BAYLON Christian et FABRE Paul, 1990, *Initiation à la linguistique*, Paris : Armand Colin
 BAZIÉ Isaac, 2004, *La Traversée nocturne*, Ottawa : Malika
 FONTANIER Pierre, 1968, *les figures de discours*, Paris : Flammarion
 GREVISSE Maurice, 2011, *Le bon usage*, 15^{ème} éd. Paris : Duculot
 Le Groupe µ, 1970, *Rhétorique générale*, Paris : Librairie Larousse, (Langue et langage)
 MAROUZEAU Jean, 1969, *Précis de stylistique française*, Paris : Masson et Cie

- PAVEAU Marie-Anne et SARFATI Georges-Élia, 2003, *Les grandes théories de la linguistique : De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris : Armand Colin/VUEF (Collection U)
- SPITZER Léo, 1970, *Étude de style précédée de Leo Spitzer et la lecture stylistique de Jean Starobinski*, Paris : Gallimard (Tel, N°54)
- TRAORÉ Sidiki, 2009, *Norme et écart dans le discours littéraire : cas du roman les vertiges du trône de Patrick G. Ilboudo*. Thèse unique pour le doctorat en sciences du langage. UFR Lettres arts et communication Université de Ouagadougou (Burkina Faso)

Jean-Jacques Rousseau et John Rawls (J.) :

deux approches critiques de la citoyenneté.

Michel Emile Mankessi

Assistant de philosophie,
Université Marien Ngouabi
mmankessi@gmail.com

et

Giscard Kevin Dessinga

Assistant de philosophie,
Université Marien Ngouabi
dgisvin@gmail.com

Résumé

Rousseau et Rawls développent deux approches critiques de citoyenneté qui dominent la pensée politique contemporaine et donnent une nouvelle orientation à la philosophie morale et politique. La première, née du pacte social, est le produit d'une législation. La deuxième, fondée sur la justice, favorise la désobéissance à la législation, une stratégie pour la construction d'une société décente. Nous voulons, au fond de cette conception contradictoire, montrer que Rawls reconstruit la conception rousseauiste de la citoyenneté (politique) qui à la fois, fait signe à la démocratie et au totalitarisme, pour la revoir uniquement en termes de responsabilité et de l'action non violente. Dès lors, sans doute, cet article montre au moyen d'une approche comparative que le citoyen est celui qui est susceptible de contester pacifiquement les règles, lois et comportements illicites pour le fondement d'une communauté politique véritablement démocratique. L'emploi d'une telle méthode signifie que la comparaison entre Rousseau et Rawls peut être instructive. Au terme de cette dernière, nous nous efforcerons en effet de persuader les acteurs politiques ou non politiques que la désobéissance est une forme idéale de réclamation. Elle exprime l'autonomie politique des citoyens et fonde la liberté politique dans un État de droit.

Mots clés: citoyenneté-désobéissance - État de droit- liberté- loi - politique-responsabilité.

Abstract:

Rousseau and Rawls develop two critical approaches to citizenship that dominate contemporary political thought and give a new orientation to moral and political philosophy. The first, born of the social pact is the product of legislation. The second, based on justice, promotes disobedience to legislation, a strategy for building a decent society. At the heart of this contradictory conception, we want to show that Rawls reconstructs the Rousseauist vision of citizenship which at the same time signals democracy and totalitarianism, to think of it only in terms of responsibility and non-violent action. From now, this article probably shows, in supply of a comparative approach, that the citizen is he who is likely to peace fully contest the rules, laws and illegal behaviors for the foundation of a really democratic political community. The use of such a method means that the comparison between Rousseau and Rawls can be instructive. At the close of this method, we'll do our best, in fact, to persuade political and non-political actors that disobedience is an ideal form of claim. It expresses the political autonomy of citizens and founds political freedom in a state where there is the rule of law.

Keywords: Citizenship-disobedience-rule of law-liberty- law- politics- responsibility.

Introduction

Malgré les nombreuses avancées matérielles de notre planète, les sociétés politiques contemporaines sont confrontées à de très nombreux problèmes, dont quelques-uns sont en fait générés par nous-mêmes : les insurrections, le chômage, l'analphabétisme, la disparition d'écosystèmes, la paix, la pauvreté, les catastrophes naturelles, etc. Ces problèmes sont suffisamment urgents pour qu'on leur cherche dès à présent des solutions politiques novatrices. Dans l'ambiance destructrice du monde actuel, nous n'avons plus des réponses théologique, physique, biologique, anthropologique, sociologique, historique de plus en plus certaines à ces questions parce que, plusieurs sociétés sont dépourvues de structures familiale, ecclésiale, éducationnelle et même académique qui favorisent la liberté d'expression et de conscience, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Les réflexions politiques de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et John Rawls (1921-2002), deux approches critiques qui dominent la pensée politique contemporaine, développent les bases de la liberté politique dans un État de droit et de justice. Elles présentent, sous fond des deux approches respectives de la citoyenneté, un mode opératoire idéal pour la (re) construction des sociétés dites démocratiques.

L'objectif général de cet article est de (re) construire, en s'appuyant sur les réflexions de Rousseau et de Rawls comme prétexte, une nouvelle manière plus soutenable d'agir en politique. Il est donc important de la mettre en question, de l'exposer et en discuter les critères pratiques afin de développer une éthique fondée sur le respect des droits de l'homme.

Il est certes vrai que, dans la perspective de la reconstruction d'un État de droit, Rawls reconstruit la conception rousseauiste de la citoyenneté (politique) qui à la fois, fait signe à la démocratie et au totalitarisme, pour la revoir uniquement en termes de responsabilité et de l'action non violente. Encore faut-il s'interroger pour savoir si les réflexions de Rawls sont d'actualité pour l'avenir des institutions démocratiques partout dans le monde et peuvent permettre :

- d'approfondir les fondements de la citoyenneté pour l'avenir de la démocratie et d'autres institutions ;

- de permettre au peuple de faire usage de la liberté d'expression et de participation.

Car partout l'homme est dans les fers.

Ces observations, qui peuvent s'entendre comme l'affirmation de l'existence de certains États sans droits, commandent une question fondamentale : le citoyen Rawlsien, est-il une solution évidente pour la construction de la démocratie dans les sociétés non décentes ?

Dans une telle entreprise qui met en exergue les deux conceptions de la citoyenneté, nous rappellerons d'abord les bases de la conception rousseauiste, en nous appuyant sur les thèses énoncées dans l'*Émile* et du *Contrat social*. Ensuite, nous développerons les aspects les plus concrets de cette citoyenneté chez Rawls, pour examiner enfin la continuité ou la discontinuité entre les deux auteurs. Une réflexion sur la citoyenneté, nous en sommes sûrs, permet d'apaiser le caractère désespérant des peuples et envisager la possibilité des États démocratiques.

En termes de résultats escomptés, la question de la citoyenneté nous invite à faire une rétrospection sur l'histoire de la liberté politique en montrant, au moyen d'une approche comparative, que le citoyen ne s'identifie pas inexorablement à une politique préétablie, mais il est aussi celui qui agit conformément à ce qui est exigible pour son bien-être. L'emploi d'une telle méthode ne signifie pas seulement que la différence entre Rousseau et Rawls peut nous être instructive, mais aussi, elle peut persuader les acteurs politiques ou non politiques de prendre leur responsabilité politique fondamentale, celle d'établir un État de droit.

I- Le citoyen de Rousseau (J.-J.)

L'idée de la citoyenneté, plus que chez tout autre auteur, a plus préoccupé Rousseau. Ce dernier cherche dans son œuvre, sur le plan tant éducatif que politique, la manière par laquelle les êtres humains bénéficient de tout ce qui est exigible pour leur bien-être. Posons-nous la question de savoir: comment Rousseau procède-t-il pour donner vie et mouvement à cet être artificiel? Avant d'y arriver, qu'est-ce que la citoyenneté?

La citoyenneté chez Rousseau détermine de prime abord un acte par lequel un peuple est un peuple²⁰. Cet acte est le vrai fondement de la société, parce qu'il exige que tous les membres du peuple déposent leur liberté pour la reprendre aussi tôt comme membres d'une République²¹. La citoyenneté n'est pas liée à un modèle de société, mais elle est le produit de toute sorte d'État ou de gouvernement capable de défendre et de protéger «*la personne et les biens de chaque associé, et par lequel chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant*»²². Précisément, la citoyenneté est née de l'idéal d'une telle société des hommes soumis à une même législation, en vue de garantir ce qui est exigible pour leur bien-être. Car si le principe de toute action est dans la volonté d'un être libre, ce qui vaut pour un homme, vaut également pour tout le peuple. Le gouvernement est établi par les hommes pour garantir les droits et rétablir l'équilibre rompu entre l'homme et la société, pour le faire entrer dans un état de droit. De la sorte, le droit politique qui effectue le passage de l'état de nature à l'état civil implique une constitution politique parfaite, à savoir une société politique conforme au droit, puisqu'elle est fondée sur la volonté générale, c'est-à-dire sur l'union des êtres raisonnables sous des lois communes. Ces êtres vivent sous le regard des uns et des autres et constituent un corps social²³. Ils abandonnent toute leur liberté originaire entre les mains du souverain, c'est-à-dire, de la communauté organisée. On parle

²⁰ Rousseau, Jean-Jacques, 1964, *Du contrat social*, écrits politiques, T.III, pléiade, sous la direction de Bernard, Gagnebin et Marcel, Raymond, Paris, Gallimard, p.359.

²¹ Dubouchet, Paul, 2005, *philosophie et doctrine du droit, chez Kant, Fichte et Hegel*, Paris, l'Harmattan, p. 31

²² Rousseau, Jean-Jacques, 1964, op.cit., p.360.

²³ C'est ainsi que, dans *la Nouvelle Héloïse*, Julie perçoit l'entourage de ses amis comme une partie de son être. Julie étant l'âme omniprésente de la société intime qui l'environne. C'est ce que Rousseau appelle le principe moral de la communication des âmes. Par leur perfectibilité, les hommes qui veulent sortir de l'état de nature, manifestent de concilier leurs intérêts à ceux d'autrui afin qu'ils puissent jouir des avantages de la vie sociale.

ainsi de l'aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté comme condition requise pour qu'ils s'unissent dans une volonté commune équitable.

La société civile de Rousseau engage l'homme envers la collectivité, en même temps qu'il donne naissance au corps politique avec lequel il s'engage. Dans cette société, chacun se donne tout entier, et les conditions de vie sont les mêmes pour tous. Dès lors, l'homme n'est plus une personne physique, mais un être abstrait, collectif guidé par la volonté générale. Cette collectivisation assure la liberté et légalité sociale. C'est en ce sens que le pacte social produit le citoyen parce qu'il assure son bien-être. Dans ce pacte, chacun respecte la volonté générale, produit de la loi.

Si la volonté générale est la somme de ce que chaque contractant a de légitimité, il devient donc impérieux de penser la citoyenneté chez Rousseau sous l'empire de la loi. De cette manière, on peut faire nôtre le point de vue de Denis Faick qui souligne:

«Un être qui aime sa patrie, ses concitoyens, ses lois, ses mœurs, son histoire, sa famille; un être qui s'engage, qui donne, travaille, aide, concourt au bien-être commun; un être qui est actif politiquement, socialement, économiquement...»²⁴, tel est le visage du citoyen de Rousseau.

Par conséquent, le citoyen est un être actif qui aime la loi. L'amour des lois se fait au moyen de l'éducation républicaine par laquelle, l'homme développe ainsi un esprit patriotique. De ce fait, quiconque travaille et aime les lois d'une patrie peut aussi devenir citoyen dès lors qu'il s'engage pour elle. Cette attitude "défrontalise" les États, "dénationalise" les hommes, "déterritorialise" les nations et participe à la construction de la cité monde. Dès lors, le visage du citoyen de Rousseau n'est plus conditionné par le critère de consanguinité ou de nationalité, mais par l'amour ou attachement exclusif à la patrie²⁵. Ici, l'amour de la patrie désigne un simple attachement à la loi, source de la liberté et de l'égalité des citoyens.

Il faut dire que le citoyen est éduqué dans l'attachement exclusif à la patrie. Dans ce cas, on peut donc dire qu'il est une personne morale qui trouve son vrai sens dans l'idée de législation, parce que le citoyen légifère, fait la loi et édifie une société démocratique où règne

²⁴ Faick, D., « *La Citoyenneté économique, sociale et politique dans la philosophie de J.J. Rousseau* », Revue Les Études J.J. Rousseau, n° 13, éditions CNRS, Montmorency, 2003, p.59

²⁵ Par cette thèse, Rousseau prend appui sur le citoyen de Rome. Il n'était ni Caius, ni Lucius, c'était un Romain, il aimait la patrie exclusivement à lui.

la volonté générale, source de la loi; mais aussi la souveraineté, parce que le peuple est souverain, il jouit du pouvoir législatif de façon absolue.

Si la législation détermine la relation de l'homme à la loi. Elle signifie que le citoyen ne peut agir autrement que par des lois. Parce qu'il est, investi d'un pouvoir législatif²⁶, un être actif qui possède des droits et des devoirs inséparables de sa constitution. De cette corrélation, l'homme est donc à la fois sujet et législateur. Cette formulation indique clairement que la loi est compatible avec la liberté chez Rousseau. Elle conditionne la liberté politique de l'homme.

Rousseau craint que toute modification ou changement de la loi soit le signe avant-coureur d'une décadence au demeurant inéluctable, et qu'il s'agisse surtout de retarder le plus longtemps possible. Cette perspective semble contredire la pensée politique de Rousseau qui pense aussi qu'un peuple est toujours le maître de changer ses lois, même les meilleures.

Si la souveraineté est le souci partagé de la volonté générale, il est donc possible de mettre en rapport la volonté du peuple souverain avec l'État. Encore faut-il comprendre ce que cette souveraineté veut dire. Elle signifie simplement que le gouvernement ne doit pas être au service des intérêts particuliers, mais de l'ensemble des citoyens. Respecter la souveraineté du peuple n'équivaut donc nullement à se soumettre à la puissance sociale d'une élite, mais à vivre selon l'égalité et la justice; à respecter les droits et les devoirs de l'homme. Droits, parce que la République lui procure tout ce qui est exigible pour son bien-être; devoirs à partir du moment où il s'engage à rendre service à la cité à laquelle il est rattaché. Ce qui fait dire à Rousseau que le citoyen n'est pas un être oisif ou passif. Il est un être actif qui construit sa souveraineté en participant à la vie de la cité.

En effet, dans l'entreprise de Rousseau, l'éducation sera un instrument d'adaptation de l'homme (naturel) à la cité. Elle lui imposera la discipline des lois pour le rendre plus sensible et libre et le prévenir de la corruption.

Compte tenu de ce qui précède, rappelons que le citoyen exige une relation à la fois d'obéissance et d'obligation à la loi. Obéissance parce qu'il est un être actif qui respecte la loi qu'il se donne lui-même ; obligation, parce qu'il contribue à sa production. Dès lors, il aimera

²⁶ Lenoir, Norbert, «*la loi et les deux visages du citoyen chez J.-J. Rousseau*», présentations philosophiques, Volume 28, n° 2, automne 2001, p.3

le monde par des lois uniformes et constantes, qui sont les principes de la volonté générale qui regardent l'intérêt de tous.

II- Le visage du citoyen rawlsien

La citoyenneté de John Rawls marque une rupture avec celle de Rousseau, en ce sens que, si chez Rousseau elle se définit uniquement comme un produit de la législation ou d'une société politique légitime, celle de Rawls ne se définit plus seulement dans le cadre de la fidélité à la loi: «*Elle représente aussi une désobéissance plus profonde à l'ordre légal*»²⁷. Car il y a parfois des raisons sérieuses qui nécessitent de ne pas observer la loi ou la politique jugée injuste.

La désobéissance est un mode qui consiste à faire connaître sa pensée. Elle peut, tout d'abord, se comprendre comme un acte public, non violent, décidé en toute conscience, mais politique, contraire à la loi. Elle est donc un acte politique et non juridique. Politique parce qu'elle accomplit, le plus souvent, un changement dans la loi ou bien dans la politique du gouvernement. Elle est un acte non violent ; elle déteste non seulement l'usage de la force par principe, mais elle est l'expression ultime de ses revendications. Pour Rawls, se livrer à des actes violents susceptibles de blesser et de faire du mal est incompatible avec la désobéissance civile comme appel public. Ce que le pacte social de Rousseau n'avait pas raisonnablement envisagé et prévu, comme principe, dans la résolution du problème fondamental du pacte social. On peut seulement retenir de ses écrits, dans les cas d'usurpation des pouvoirs dans un État, le souverain peut «*troubler le repos public, user de violence, verser du sang*»²⁸. Ce qui donne à la société civile de Rousseau un caractère à la fois républicain et totalitaire. Puisque l'homme, d'une part, admettons –le, souhaite régler ses actions sur la base de principes légitimes, reste à savoir si ces principes peuvent être acceptables par tous; et d'autre part par la violence ou par n'importe quel moyen, y compris un coup d'État, dit Rousseau.

Or, en plaçant sa confiance dans les moyens violents, Rousseau choisit le type même de lutte qui donne davantage, au sens de Rawls, une suprématie aux oppresseurs. Ce n'est pas pour nous une erreur d'interprétation de penser que la violence n'est pas la solution qui s'impose étant donné le nombre énorme de victimes qu'elle occasionne dans la société civile.

²⁷ Rawls, John, 1987, *Théorie de la justice*, traduction de Catherine Audart, Paris, édition du Seuil, P.408.

²⁸ Rousseau, Jean-Jacques, 1964, op. cit. , p.466

On connaît très bien les virulentes critiques de Rousseau, hostile à la violence à l'égard de Hobbes qui avait fondé le droit de plus fort. Comment comprendre le retour de Rousseau à la violence alors que pour lui la liberté est reconquise au moyen de la soumission aux lois? L'attitude de Rousseau, humaniste, met les citoyens en porte à faux avec l'honneur social parce qu'il s'empêtre dans ses contradictions²⁹. La tentative est grande d'affirmer que dans la cité de Rousseau, n'importe quel citoyen peut éventuellement faire recours à n'importe quel moyen. Et les conséquences d'une telle politique ne peuvent qu'être calomnieuses. Il y a là chez Rousseau, une action politique proche de Machiavel.

Rousseau légitime la violence comme moyen légitime pour surmonter les conflits qui naissent dans la société. C'est comme si, les hommes sont incapables de résoudre le moindre problème de l'intérêt général en utilisant les moyens violents. Dans la violence on porte toujours atteinte à la liberté de l'autre. Pour l'avenir de la démocratie, l'idéal serait pour Rousseau, que l'État dote des solides institutions pour défendre les intérêts des citoyens. C'est là une manière de légiférer en fonction du seul intérêt public. N'est-ce pas là le rôle que Rousseau accorde au législateur dont la fonction est de produire les meilleures règles qui conviennent aux citoyens?

Le visage du citoyen rawlsien n'est-il pas celui qui nous donne une stratégie intelligente? A cette question, Rawls apporte une réponse qui fait faire un grand pas à ce débat: la désobéissance civile est donc un préalable nécessaire. Elle garantit à tous les sujets de droit l'égalité des libertés d'action subjectives sous la forme des droits fondamentaux³⁰. Pour lui, le principe de l'égal respect de tout un chacun ne vaut donc que sous la forme d'une autonomie protégée par le droit, à laquelle tout un chacun peut recourir pour réaliser son projet de vie personnel³¹. Cette autonomie ne tient pas compte du fait que les hommes peuvent accéder à l'autonomie dans la mesure où ils peuvent se comprendre eux-mêmes comme les auteurs des lois auxquelles ils sont soumis en tant que sujets de droit privé. Car le libéralisme méconnaît le caractère co-originaire de l'autonomie privée et de l'autonomie publique³². De la sorte, les hommes, sujets de droits privés, ne peuvent pas même jouir d'une égalité de leurs libertés subjectives si, dans l'exercice commun de leur autonomie civique, ils ne prennent pas

²⁹ Faick, Denis, 2012, *Jean Jacques Rousseau, la cité et les choses*, Toulouse, éd. Privat, p.70

³⁰ Habermas, Jürgen, 2014, *l'intégration républicaine*, traduction de Rainer Rochlitz, Paris, Fayard, p.292

³¹ Habermas, Jürgen, 2014, *op.cit.*, p.292

³² *Ibidem*

conscience des intérêts et des critères légitimes³³. Dans ce sens, l'autonomie civique commande la désobéissance civile.

III- Désobéissance et citoyenneté chez Rawls

La désobéissance civile est un appel communément lancé aux vivants pour la liberté personnelle et la justice sociale. Par contre, l'obéissance à la loi, comme expression de la volonté générale, est parfois limitée par le fait qu'elle constitue une sorte de système préparé qui étouffe le dynamisme et l'épanouissement individuel. Parfois, elle pousse le citoyen d'agir ainsi de manière déraisonnable. La démocratie n'a pas besoin que du simple accord des citoyens, mais aussi de la participation active des hommes³⁴. Il ne faut pas non plus ignorer que le citoyen ne désire pas être consulté à tout propos et qu'il est bien disposé à renoncer à son autonomie. Si bien que, à côté du besoin de son autogouvernement, on trouve le désir de ne pas être gouverné du tout et d'être laissé en paix. En plus, il y a des cas où le transfert de souveraineté satisfait justement l'exigence de ne pas être dérangé par les affaires publiques. Cette hypothèse explique un phénomène observé dans toutes les démocraties occidentales : l'abstentionnisme électoral³⁵.

Rawls ne conteste pas qu'en politique nous obéissions aux lois. Cependant, nous agissons de façon autonome³⁶ et non collective. Sur cette base, l'autonomie publique des citoyens devient la clé qui permet d'expliquer la liberté politique des citoyens d'un État de droit démocratique³⁷ :

«Notre exercice du pouvoir politique n'est complètement correct que lorsqu'il s'accorde avec une constitution dont on peut raisonnablement espérer que tous les citoyens libres et égaux souscriront à ses exigences essentielles, à la lumière de principes et d'idéaux que leur raison humaine commune peut accepter»³⁸.

³³ *Ibidem*

³⁴ Raffaele, Simone, 2016, *si la démocratie fait faillite*, Paris, Gallimard, p.107

³⁵ *Idem*, p.111

³⁶ Rawls, John, 1995, *libéralisme politique*, traduction de Cathérine Audart, Paris, PUF, p.175

³⁷ Habermas, Jürgen, et Rawls John, 1997, *débats sur la justice politique*, Paris, Cerf, p.9

³⁸ Rawls, John, 1995, *op cit.* P.175

Le lien entre les droits subjectifs des particuliers et l'autonomie publique des citoyens participe à la création du droit³⁹. Dès lors que la Constitution d'un État ne favorise pas ce lien, elle participe à l'aliénation de l'État. De la sorte, elle favorise les inégalités sociales.

Supposons donc que les critères qui s'appliquent aux biens fondamentaux ne soient pas respectés, les citoyens ne seraient pas tenus au devoir d'obéissance même envers une constitution juste⁴⁰. Il pourrait être nécessaire de recourir à la désobéissance de telle sorte que, les partenaires agissent et reconnaissent le devoir naturel de justice⁴¹. C'est ce que Habermas montre à travers l'histoire du féminisme qui a dû imposer ses objectifs pour la reconnaissance politique des droits de la femme, de l'égalité professionnelle et de la représentativité politique⁴².

La désobéissance civile est une forme d'appel au public. Mais il faut, pense Rawls, veiller à ce qu'elle soit bien comprise. Ainsi, Rawls pense que c'est l'exercice de ce droit qui sert nos objectifs ou les objectifs de ceux que nous voulons aider. Tout cela nous permet d'affirmer que dans une société bien ordonnée par les principes de la justice, les citoyens sont égaux au plus haut degré et sur les valeurs les plus fondamentales telles que l'égalité et la liberté. L'égalité, dans la mesure où les citoyens se considèrent et se reconnaissent mutuellement égaux. Liberté, parce que chacun ne doit pas choisir un ordre politique en fonction de sa position dans la société. Chez Rawls, les citoyens ne sont pas conditionnés par la loi qui exprime ce que chacun a de légitimité, mais de la manière dont ils sont liés entre eux comme des égaux.

La justice comme équité envisage les citoyens comme des personnes engagées dans la coopération sociale, et comme pleinement capables de remplir ce rôle pendant toute leur vie. Les personnes conçues de cette manière doivent aussi posséder, comprendre et appliquer les termes équitables de la coopération sociale ainsi que la capacité d'une conception du bien⁴³.

Il est clair, avec Rawls, qu'on ne peut plus concevoir le droit politique comme Rousseau l'a pensé. Si le citoyen est donc un être libre qui respecte la loi chez Rousseau, il peut aussi, au sens de John Rawls, désobéir à la loi. La désobéissance est donc une forme non violente de contestation. Elle est un acte d'une démocratie quasi parfaite.

³⁹ Rawls, John, 2014, op.cit.,294

⁴⁰ Rawls, John, 1987, op cit., p.378

⁴¹ Idem, p.379

⁴² Rawls, John, 2014, op. cit., p.293

⁴³ Ibidem.

IV- *Rousseau et Rawls: deux esprits critiques désobéissants*

Le citoyen de Rousseau tout comme celui de Rawls présentent des visages révolutionnaires. Cette révolution⁴⁴ se fait même si lui-même ne l'était pas dans le sens qu'il n'avait jamais fait ni encouragé une action révolutionnaire⁴⁵. Mais la révolution se fit selon ses idées.

Il faut dire que les théories que Rousseau et Rawls avaient défendues sont pour quelque chose dans les changements politiques qui s'étaient effectués à leurs époques respectives. La pensée de Rousseau fut donc, pourrait-on dire, révolutionnaire. Elle le fut d'abord parce qu'en elle-même, elle était fondée sur une idée de droit. Et qui dit droit, dit revendication qui établit ce qui doit être. Cette revendication signifie que Rousseau ait eu plus ou moins d'espoir dans la réalisation de ses projets.

Il faut dire que, le citoyen de Rousseau (produit de la législation) comme celui de Rawls (capable d'obéir ou de désobéir à la loi) sont des esprits critiques et désobéissants. Rousseau a fait à sa manière d'être, par sa façon de combattre la société, une désobéissance individuelle qui a eu des grandes répercussions sur la grande révolution collective du 1789. D'autres ont vu en lui un utopiste. Certes, l'utopiste, lui aussi, aime à s'imaginer des possibilités entièrement différentes de celles qui s'élèvent plutôt au-dessus de la société telle qu'elle est, et qu'il ne combat. On peut donc dire que Rousseau, lui, en même temps qu'un utopiste, est un désobéissant. Parce qu'il s'attaque à la propriété, à la vie privée en général. Ce qui n'a pas encore été bien compris des historiens de la pensée politique et des amateurs de Rousseau et qui légitime, pour nous, l'idée de la désobéissance. Il voudrait qu'il n'y soit plus de riches et des pauvres. Il reconstruit une société sur des principes différents de ceux qui y sont en vigueur en prenant les hommes tels qu'ils sont et les lois telles qu'elles doivent être ; en considérant d'une part la nature humaine (les hommes tels qu'ils sont), d'autre part les possibilités de la vie sociale (les lois telles qu'elles peuvent être), il a cherché la manière dont la société devait être organisée de telle sorte que, les exigences sociales ne contrarient point la nature, que la loi ne fasse pas obstacle à la liberté et aux intérêts de l'individu, que le droit ne s'oppose pas à la nature et la justice à l'utilité. Car l'objet du contrat social n'est donc pas de

⁴⁴ Rousseau, Jean.-Jacques., 1969, *Emile*, T.IV, pléiade, sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Paris, Gallimard, *Emile*, L.III.

⁴⁵ Groethuysen, Bernard, 1949, *J.J.Rousseau*, paris, Gallimard, p.250.

découvrir l'origine de la société, mais d'en rechercher la justification, ce qui rend l'ordre social légitime.

Une lecture plus pénétrante des écrits politiques de Rousseau révèle qu'il était aussi tout entier désobéissant de ses devanciers et de l'esprit de son siècle. Il a introduit, cela va sans dire, une révolution permanente en politique. Cette expression signifie que le droit politique est encore à naître. Et lui-même présume qu'il ne naîtra jamais. Ce pessimisme permet de penser que la désobéissance est non loin d'être le mode opératoire de la pensée politique de Rousseau. Car en plaçant la responsabilité de l'homme au cœur de la politique, il assigne une vocation essentielle à la désobéissance civile. Elle peut être une idée régulatrice. On peut l'assimiler clairement à la capacité d'autonomie qui est prérogative essentielle dans l'homme. De la sorte, l'idée d'autonomie fut-elle envisagée de différents points de vue, est, selon Rousseau, l'unique principe fondateur et régulateur de la politique. Par conséquent, il est philosophiquement impossible de la concevoir et de la comprendre autrement qu'en la situant dans l'ordre de la volonté propre à l'ordre pratique. En suivant cet axe obligé, la politique peut donc se construire.

Enfin, dans les travaux de Rousseau, l'idée de la désobéissance civile constitue une préfiguration sans doute fondamentale à cette réflexion de Rawls. L'utilisation de la violence exercée pour réclamer la souveraineté fait de Rousseau un totalitariste qui tantôt ne respecte pas l'ordre établi. On voit par là que Rousseau n'est pas sensible à une telle conséquence et, jusque-là, les historiens de Rousseau n'ont pas fait attention à cette dimension qui est condamnable dans la construction des États modernes.

La citoyenneté rawlsienne est une réponse, sinon une tentative de refondation pleinement compatible avec la démocratie, de la théorie contractualiste de Rousseau qui dans son projet politique cherche les principes d'une société légitime pour le bien-être de l'homme. Rawls pense que c'est là une source de la corruption. De là, il rattache cette justice sur la condition humaine pour la repenser ensuite en termes des règles et des comportements observables dans une société bien ordonnée.

Il est bien certain que, pour la reconstruction de la conception du contrat social, Rawls part d'une situation originale où personne ne possède quelque chose. A la différence de Rousseau qui fait de la propriété un des fondements de la République, Rawls détermine les principes qui donnent sens et mouvement à la justice. Dès lors, il légitime la justice à partir

des devoirs et des obligations individuelles. Pour lui, ne peut être bon que celui qui s'accorde avec les formes de vies compatibles avec la justice et non avec la législation.

Pour Rawls, une personne peut être supposée heureuse si elle réalise un projet rationnel de vie, et si elle est confiante dans la possibilité d'atteindre ses fins. Autrement dit, quelqu'un est heureux quand ses aspirations les plus importantes se réalisent⁴⁶. Ainsi, un projet rationnel de vie, et non une simple obéissance à la législation, permet donc à l'individu de s'épanouir en exerçant ses compétences. A la différence de Rousseau qui s'oppose aux sociétés particulières, Rawls est conduit à privilégier les associations particulières qui peuvent être, des espaces de reconnaissances parce que peuvent s'y constituer des systèmes de projet rationnels de vie. C'est grâce à ces sociétés que chacun peut être reconnu pour ses compétences. Le social produit les effets négatifs ; il empêche l'accomplissement de l'homme. L'interaction sociale pousse nécessairement l'homme à vouloir exister dans l'opinion de l'autre⁴⁷. Dès lors, le sentiment de sa propre valeur provient alors nécessairement de l'opinion des autres. L'homme tombe alors dans les préjugés et la banalité qui consiste à être, non pas en soi, mais au-delà de soi. Car, dans une configuration sociale, le projet rationnel de vie disparaît à cause de la perte de maîtrise de soi⁴⁸. Outre le fait que le social nous prive la liberté et permet de vivre hors de soi, il permet de ne jamais avoir un bon témoignage de soi⁴⁹. N'est-ce pas dans ce sens que Rousseau lui-même disait que l'homme est bon, mais la société le pervertit? Et dans l'*Emile* il souligne que tout est bien portant entre les mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme ? Ou que l'homme est dépravé par la société et que c'est dans le social que réside tous les vices. Rousseau, lui-même, au crépuscule de sa vie, en butte aux mépris de ses contemporains, se retire en soi-même, souhaitant désormais ne compter que sur lui-même pour s'évaluer. L'estime de soi n'est pas un facteur d'aliénation ou de jalousie. Elle se traduit par la reconnaissance des aspirations des autres individus. Car notre premier mouvement lorsqu'on s'estime soi-même est de désobéir et de vouloir l'égalité. Il semble bien que rien ne soit plus difficile que le bon témoignage de soi dans les conditions de la société civile. Et, le respect de soi-même est le signe d'une pratique démocratique. Il s'accompagne de la reconnaissance que les autres sont

⁴⁶ Rawls, John, 1987, *op.cit.*, p.449

⁴⁷ Guenard, Florant, « *Amour de soi et estime de soi: walser, Rawls, Rousseau* », « **Modernités de Rousseau** », *Lumières* n°15, sous la direction de C.Spector, 2010, p.113-129. Article consulté en ligne le 13 juillet 2018, <http://www.caphi.univ-nantes.fr/Amour-de-soi-et-estime-de-soi>.

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Ibidem

des citoyens de manière égale. Car la reconnaissance mutuelle couronne la citoyenneté et l'égalité. Cette analyse montre que la citoyenneté de Rawls se construit en écho de l'œuvre de Rousseau.

V- *L'actualité des approches*

Les réflexions politiques de Rousseau et Rawls, loin d'une utopie, sont les plus profondes des indices qui rendent possible la compréhension de la société politique contemporaine. Les problèmes que ces auteurs ont posés dans leurs œuvres: l'obéissance ou la désobéissance à la loi comme critère fondamental de la démocratie et de l'État de droit, sont à la fois des problèmes que nous rencontrons de nos jours dans la majorité des sociétés africaines. Autrement dit, leurs réflexions s'implantent au sein des réalités sociales et peuvent se prêter à une lecture réaliste. Ce qui est contradictoire et le plus couramment reconnu est que la violence peut être génératrice d'agression, de contraintes et d'oppression ; alors que la désobéissance s'inscrit du coup dans une démarche non violente.

Il est certes vrai que Rawls a conçu sa stratégie seulement pour les cas particuliers des sociétés presque justes. Ce qu'Hannah Arendt avait largement traduit en affirmant que la désobéissance civile est spécifiquement américaine. Car désobéir aux lois c'est déjà accepter les lois, c'est reconnaître leur rôle et leur domination. Celui qui désobéit se présente de manière ouverte en transgressant la loi, avec un objectif affiché de vouloir faire évoluer la loi. La désobéissance civile est donc un indice de l'État de droit et de la démocratie. Par là, disons aussi que la désobéissance n'est pas une forme de dissidence ou de résistance. Elle met en évidence les conditions par lesquelles les individus participent à l'émergence de la société civile. Cependant, elle ne fait donc pas signe, tel que souligne Rousseau, à l'usage de la force comme mode opératoire de règlement de conflits face à la démocratie qui se pose comme norme. Rousseau, bien qu'il souligne que la force ne fait pas le droit, nous place dans une ambivalence logique de la société du mépris.

La désobéissance peut contribuer à l'émergence d'une lutte citoyenne et à l'égalité des droits à partir du moment où, elle peut introduire une révolution permanente en politique. Mais il faut préciser très clairement qu'elle n'est pas, en dernier lieu, une insurrection ou une indigence poussant les gens à vivre dans la rue, à abandonner leurs morts dans les morgues faute de moyen pour leur assurer un enterrement digne⁵⁰. Elle est un combat pour une justice sociale, à mener, pour aboutir à une autre configuration de l'État, comme véritable garant du

⁵⁰ Kavwahirehi, Kasereka, *y'en a marre! Philosophie et espoir social en Afrique*, Paris, Karthala, 2018, p.167

principe de solidarité, qui aura été un choix commun pour une société harmonieuse⁵¹. Dans cette perspective, nous pouvons aussi dire que la désobéissance peut être un mode d'être ou le mode opératoire, une forme spécifique de subjectivité d'un peuple marginalisé, qui lui permet de fonctionner et de se reproduire. Cette situation indique que la lutte pour l'intégration effective du social dans les politiques de reconstruction et dans la course rêvée vers l'émergence économique peut être organisée à partir de la désobéissance civile. Les tensions vécues au sein des associations de lutte pour la transparence et contre le chômage, même si elles ne se font pas sentir autour de la notion de désobéissance, recouvrent les acteurs qui par ailleurs mettent en avant ce principe⁵². La révolution populaire burkinabé du 31 octobre 2014 nous fait voir avec beaucoup d'enthousiasme cette hypothèse. Et, lorsqu'on observe les vagues de protestations populaires qui ont bousculé l'ordre politique dans le monde arabe, précisément en Égypte, la révolution de 2011 qui a mis fin à l'ordre politique qui dominait le pays depuis un demi-siècle est une figure de la désobéissance⁵³ ; une volonté populaire de transformer la donne politique⁵⁴. Les groupes organisateurs formés en réaction au meurtre par la police d'un blogueur d'Alexandrie durant l'été 2010, demandèrent à leurs partisans de se rassembler dans le centre du Caire, en leur indiquant comment se défendre contre la police antiémeute et éviter les gaz lacrymogènes; les groupes insistaient aussi sur la nature pacifique de la manifestation et, par message viral, incitèrent les participants potentiels à respecter ce jour-là un code de comportement très précis. Le but était de formuler des doléances et d'exprimer la colère. La volonté du peuple avait donc réussi à renverser un dictateur arabe, en utilisant les moyens non violents.

De même, lorsqu'on observe la violence qui prend de l'ampleur dans certaines sociétés africaines, surtout la manière dont les ressources nationales sont gérées en Afrique, il n'est pas aisé de contredire l'hypothèse de la désobéissance civile de Rawls.

Conclusion

L'examen des réflexions de Rousseau et Rawls montre que la désobéissance est le fondement d'un État de droit. Elle est une forme de réclamation qui fonde la liberté politique dans une communauté politique démocratique. Rousseau et Rawls ne parlent pas

⁵¹ Idem, p.169

⁵² Niango, Matthieu, 2017, *la démocratie sans maîtres*, Paris, Norbert Laffont, p.25

⁵³ Osman, Tarek, 2011, *révolutions égyptiennes*, de Nasser à la chute de Moubarak, Paris, les belles lettres, p.7

⁵⁴ Zained Ben Lagha, Mohammed El Oifi et Burhan Ghalioun, 2017, *Révolutions et transitions politiques dans le monde arabe*, Paris, Karthala, p.8

explicitement de l'Afrique dans leurs écrits, moins encore de la possibilité de sa démocratisation. Cependant, certaines allusions que l'on trouve dans leurs ouvrages peuvent être rapportées à l'Afrique noire. Comment ne pas penser à l'Afrique lorsque dans les *discours sur l'origine* Rousseau parle de l'inégalité politique, et dans *paix et démocratie* Rawls stratifiant les peuples, parle des États hors la loi ou des sociétés entravées des conditions défavorables? L'Afrique noire est presque dépourvue d'institutions qui favorisent l'État de droit et la démocratie. Parce que, la démocratie telle que nous la connaissons se révèle en fin de compte inadaptée aux conditions sociales des peuples. Les principes traditionnels par lesquels la démocratie existe ne sont pas opératoires dans les faits, parce que la violence fait obstacle à la démocratie réelle⁵⁵; violence née de la continuation de la politique par les moyens violents.

La désobéissance civile peut être une force mobilisable pour mettre les peuples de l'Afrique, dont les circonstances historiques, économiques et sociales rendent difficile sinon impossibles, la réalisation d'un régime bien ordonné, à l'abri de l'autoritarisme en vue de l'installation des institutions justes et descentes. Encore faut-il souligner que la désobéissance civile ou non civile, politique ou non politique, religieuse ou non religieuse, militaire ou non militaire est une stratégie disciplinée pour le progrès de l'État de droit et de la démocratie. Car la politique contemporaine cherche à faire passer le système politique pour «ce gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple» en lequel Abraham Lincoln voit la seule cause légitime de tout combat armé qui justifiera la violence. La désobéissance sera, au sens de Gene Sharp⁵⁶, une forme de lutte précieuse pour l'effondrement de la dictature et la construction des sociétés avec plus de démocratie politique.

Loin d'être un code juridique, la désobéissance politique devait conduire à une stabilisation et, par là, freiner l'élan des mouvements totalitaires⁵⁷ en Afrique, du moins dans les pays où les dictateurs se sont emparés du pouvoir.

⁵⁵ Niango, Matthieu, 2017, op.cit., p.25

⁵⁶ Sharp, Gene., 2009, *De la dictature à la démocratie, un cadre conceptuel pour la libération*, traduction de Dora Atger, Paris, l'Harmattan, p.22

⁵⁷ Arendt, Hannah, 2002, *le système totalitaire, les origines du totalitarisme*, Paris, Gallimard, p.171

Bibliographie

- Arendt, Hannah, 2002, *le système totalitaire, les origines du totalitarisme*, Paris, Gallimard.
- Dubouchet, Paul., 2005, *Philosophie et doctrine du droit, chez Kant, Fichte et Hegel*, Paris, l'Harmattan.
- Faick, Denis, 2012, *Jean Jacques Rousseau, la cité et les choses*, Toulouse, éd. Privat.
- Groethuysen, Bernard., 1949, *J.-J. Rousseau*, Paris, Gallimard.
- Habermas, Jürgen, et Rawls, John., 1997, *débats sur la justice politique*, Paris, cerf.
- Habermas, Jürgen, 2014, *l'intégration républicaine*, traduction de Rainer Rochlitz, Paris, Fayard
- Kavwahirehi, Kasereka, 2018, *Y'en a marre*, philosophie et espoir social en Afrique, Paris, Karthala.
- Niango, Matthieu, 2017, *la démocratie sans maîtres*, Paris, Robert Laffont.
- Osman, Tarek, 2011, *révolutions égyptiennes*, de Nasser à la chute de Moubarak, Paris, les belles lettres.
- Raffaele, Simone, 2016, *si la démocratie fait faillite*, Paris, Gallimard.
- Rawls, John., 1987, *Théorie de la justice*, traduction de Catherine Audart, Paris, éditions du Seuil.
- Rawls, John., 1995, *libéralisme politique*, traduction de Cathérine Audart, Paris, PUF.
- Rousseau, Jean-Jacques, 1964, *Du contrat social*, écrits politiques, T.III, pléiade, sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Paris, Gallimard.
- Rousseau, Jean-Jacques., 1969, *Emile ou de l'éducation*, T.IV, pléiade, sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Paris, Gallimard.
- Sharp, Gene, 2009, *De la dictature à la démocratie, un cadre conceptuel pour la libération*, traduction de Dora Atger, Paris, l'Harmattan.

Zained Ben Lagha, Mohammed El Oifi et Burhan Ghalioun, 2017, *Révolutions et transitions politiques dans le monde arabe*, Paris, Karthala.

Article consulté en ligne

Guénard, Florant, « *Amour de soi et estime de soi: walser, Rawls, Rousseau* », « **Modernités de Rousseau** », *Lumières* n°15, sous la direction de C.Spector, 2010, p.113-129, le 13 juillet 2018, <http://www.caphi.univ-nantes.fr/Amour-de-soi-et-estime-de-soi>.

La fonction de directeur- enseignant dans les écoles fondamentales au Mali : Une double casquette difficile à ajuster

Docteur Idrissa Soïba TRAORE, Enseignant- Chercheur à l'ULSHB⁵⁸

Nicolas TOGO, Enseignant- Chercheur, UCAO- UUBa⁵⁹

Résumé

Dans les écoles fondamentales au Mali, un nouveau personnage au rôle informel c'est-à-dire non reconnu dans les textes existe depuis des décennies. Il s'agit du directeur- enseignant. Acteur qui cumule au quotidien des tâches administratives et pédagogiques, il constitue la charpente du dispositif de fonctionnement. Il reste indispensable et incontournable dans certains établissements car tout repose sur lui. Seul à tout faire souvent, à décider de tout, il intervient dans toutes les classes. Cela donne sans nul doute un nouveau mode de management de l'école qui, s'il n'est pas ex-nihilo, mérite d'être analysé. Cet article permet de comprendre l'identité professionnelle de ce personnage à double casquette, son rapport à la gestion de son établissement, les forces et les faiblesses qui en découlent.

Mots Clés : directeur enseignant, directeur d'école, efficacité, gestion administrative, gestion pédagogique.

Abstract

In the basic schools in Mali, a new character with an informal role, that is to say, not recognized in the texts, has existed for decades. This is the teacher director. Actor who accumulates everyday administrative and pedagogical tasks, it constitutes the framework of the operating device. It remains essential and unavoidable in some institutions because everything rests on him. Only to do everything often, to decide everything, he intervenes in all classes. This undoubtedly gives a new way of management of the school which, if it is not ex nihilo, deserves to be analyzed. This article helps to understand the professional identity of this double-hat character, their relationship to the management of their institutions, the strengths and weaknesses that result.

Key words: teaching director, pedagogical management, administrative management, school principal, efficiency.

Introduction

La question des ressources humaines est un des défis majeurs auxquels le système éducatif malien est confronté. Tantôt insuffisants, tantôt mal repartis, les enseignants restent les acteurs clés du système. C'est de leurs faits que l'école pourrait faire des résultats. C'est de leur faute aussi que sera liée l'absence de performance des élèves. A ce niveau, Diakité (2016,

⁵⁸ - Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako

⁵⁹ - Université Catholique de l'Afrique Occidentale- Unité Universitaire de Bamako.

page 99) écrit : « L'enseignant est le pilier du système éducatif. Quand ce pilier s'effondre, tout le système s'écrase dangereusement. » Ainsi le rôle de l'enseignant est-il basé sur une certaine omniprésence et vigilance. Elles sont les mobiles qui favorisent l'insertion des apprenants et maintiennent leur socialisation à l'égard de leurs sociétés de départ et une resocialisation par rapport aux valeurs républicaines dont l'école est sensée dispensée sous la houlette des enseignants.

Partout où les enseignants sont, ils sont enclin à l'accomplissement de leur fonction naturelle qui est celle pédagogique.

C'est à cette fonction que se trouve greffée celle de direction qu'ils peuvent assumer par le canal d'une nomination. Le poste de directeur confère aux enseignants nommés des tâches qui sont nombreuses et difficiles à assumer. Une image caractéristique est donnée par Grellier (1997) montrant un personnage difficile à appréhender car tiraillé entre la gestion axée sur les résultats, son rôle de représentant de l'Etat. Il ajoute que le directeur est aussi coincé entre les forces qui exercent sur lui des pressions contradictoires et dispersé entre des activités hétéroclites. Dans le contexte camerounais, les difficultés sont soulignées en ces termes par Tonnang Madio (2015, page 5) : « ...l'évolution des écoles et des réformes des systèmes éducatifs ont rendu plus complexe la fonction de chef d'établissement qui exige de plus en plus des compétences avérées pour satisfaire les attentes du gouvernement qui plaide pour une école performante que beaucoup méconnaissent encore. »

Le Directeur-enseignant, dans le contexte malien, est l'homme qui cumule la fonction de Directeur d'établissement scolaire et celle de l'enseignant. Il tente d'exercer les deux fonctions, faute de ressources humaines indispensables au bon fonctionnement de son école. Traoré (2015 page 243) donne une peinture du directeur/enseignant en faisant référence à l'école de Tessit qui relève d'un fonctionnement atypique. Il montre que le seul enseignant de ce second cycle⁶⁰ est un spécialiste de lettres histoire et géographie. Il énonce quelques faits patents qui caractérisent cet établissement :

- « Les élèves ne viennent à l'école que quand, ils ont cours avec le seul enseignant. Puisqu'il ne peut pas dispenser des cours dans toutes les classes au même moment ; celles qui n'ont pas cours sont soumis au débrayage ;
- L'enseignant-directeur étant seul, il organise les évaluations, calcule les notes et proclame les résultats. Tout reste donc ici soumis à ses desideratas. Il a donc un statut d'omniprésent et d'omnipotent. Il décide seul et il ne rend compte qu'à lui-même.
- En cas de déplacement pour le CAP, la journée est fériée pour l'école car le CAP se trouve à quarante-cinq kilomètres de la commune de Tessit. »

Pour autant, certains établissements scolaires enregistrent une pléthore du personnel enseignant, sous employé, tandis que d'autres en manquent cruellement. Il en résulte des conséquences qui affectent dangereusement la qualité non seulement du service administratif mais aussi et surtout la qualité des résultats chez les apprenants : les programmes inachevés, les apprenants non ou peu évalués avec des résultats académiques biaisés, des échecs récurrents et des objectifs scolaires non atteints.

⁶⁰ - Collège

Au Mali, la fonction de directeur-enseignant est donc à rude épreuve surtout dans les milieux ruraux où le phénomène de directeurs-enseignants prend beaucoup d'ampleur. Il s'agit ici d'acteurs qui portent la double casquette d'enseignant et de chef d'établissements. Notons que les deux fonctions sont assumées au même moment. Dès lors, le directeur enseignant est cet instituteur qui dispense les cours et gère l'école. Son quotidien est d'être en classe et assurer le gouvernail. Face à l'ampleur et à la complexité des responsabilités qu'il est chargé d'assumer, le Directeur-enseignant peut-il être efficace ? Les deux fonctions sont-elles compatibles ? Peut-on réussir simultanément l'acte d'enseigner qui implique une gestion de sa classe et l'acte de gouverner l'école qui implique une vision d'ensemble sur la gestion de l'école ? Ces nouvelles figures qui apparaissent, faute de ressources humaines ou de moyens financiers ou encore dans un contexte de crise sont-elles en mesure de faire face à leurs tâches qui peuvent prendre des caractères multi-variants ?

Ces différentes questions qui constituent l'objet de nos préoccupations trouveront leur réponse dans les logiques et représentations de cinq directeurs-enseignants rencontrés lors d'investigations de terrains. Une telle analyse s'impose dans l'univers scolaire du Mali. Elle aidera conformément à des démarches adoptées par Ducros, C. et Amigues R. (2014) à comprendre les cadres pédagogiques des activités des directeurs/enseignants et l'importance du travail réel pour élucider les conditions et les difficultés dans lesquelles se trouvent ces derniers dans l'organisation du travail des professeurs. Parallèlement à cela, l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation sera questionnée.

I Ecrire sur le directeur-enseignant : de l'observation à la quête de sens

L'idée de mener une réflexion sur le directeur-enseignant résulte d'observations directes sur des terrains composites qui relèvent tous des communes rurales.

Les villages de Sanamba et de Tomba donnent une figure de ce personnage rencontré depuis 2005 lors de recherches qui ont conduit à l'élaboration d'une thèse de doctorat. Plus d'une décennie après la situation de ces écoles n'a guère évolué à cause de l'insuffisance cruciale des moyens. En effet, les écoles de ces villages sont des écoles communautaires⁶¹. Dans les deux écoles, la communauté qui prend intégralement en charge deux enseignants ne semble pas avoir les moyens pour engager un directeur qui ne s'occupera que des tâches administratives. Dans les deux cas de figures, le directeur-enseignant tient deux classes et assume ces fonctions administratives.

Les écoles fondamentales des villages de Babaga et de Kampoudjè dans la commune de Diré relèvent à peu près du même registre. Cependant, certaines spécificités ici sont à signaler à savoir qu'elles sont des écoles publiques. Dans le même ordre d'idée, ces écoles avant 2012 avaient un nombre d'enseignants qui ont été mutés par le DCAP mais sans jamais être remplacés.

⁶¹ - Selon décret n°94-448 PRM portant réglementation des écoles communautaire au Mali (article 1er) : « Les écoles communautaires sont des établissements privés à but non lucratif ayant pour objectif de faire acquérir et de développer des connaissances instrumentales et professionnelles. Elles sont créées et gérées par les communautés rurales et urbaines ou des associations ».

Enfin l'école de Tessit après la crise se transforme presque en « désert d'enseignants » La situation atypique est qu'un seul enseignant assume toutes les tâches dans ce second cycle.

Ces différents constats ne peuvent pas laisser indifférents un spécialiste en éducation. Il est clair que les trois cas de figures relèvent d'une dimension de la gouvernance de l'école de proximité qui mériterait d'être élucidée.

Les entretiens avec ces directeurs enseignants et leurs collègues dans certains cas de figures, des discussions avec les apprenants et les parents d'élèves ont permis de cerner des aspects sous-jacents qui entravent l'accomplissement des rôles. La démarche utilisée dans le recueil de données s'appuie sur l'expérience subjective des tâches accomplies par les différents directeurs/enseignants auprès de qui, des entretiens semi-directifs ont été menés. Il s'agit en fait d'une posture de type compréhensif qui a permis de cerner les logiques et représentations et de recueillir le point de vue de chacun des intéressés sur les conditions et les moyens de travail, l'organisation du travail et la mise en œuvre du pilotage des établissements. Il ne s'est donc pas agi de faire un bilan de leur fonction mais plutôt de l'apprécier à l'aune des logiques des acteurs eux-mêmes.

II Le directeur d'école au Mali, un homme aux fonctions « myriadiques »

Un examen du « guide pratique de l'administrateur scolaire au Mali » montre que les directeurs d'écoles ont plusieurs rôles. Entre autres, ils sont chargés de :

- Participer au recrutement avant la rentrée.
- Faire réhabiliter les classes en mauvais état.
- Présider le conseil des maîtres et répartir les classes entre les maîtres.
- Répartir les élèves dans les classes à la rentrée.
- Rendre compte au directeur de CAP pour chaque événement intéressant la vie de l'école.
- Favoriser les échanges entre les écoles.
- Veiller à la sauvegarde du patrimoine scolaire.
- Viser les cahiers de préparation des adjoints.
- Assurer la formation des nouveaux maîtres.
- Initier des leçons modèles.
- Recevoir les parents d'élèves.

Les directeurs d'écoles accomplissent deux rôles fondamentaux vis-à-vis des autres collègues considérés comme des adjoints. Ils contrôlent et appuient leurs tâches : « Le directeur d'école est l'acteur le plus proche des enseignants, travaillant dans les mêmes locaux qu'eux, au quotidien. Il constitue en ce sens un acteur clé dans le pilotage de la qualité. » (Candy L et De Grauwe A, 2008, page 42)

Mais dans l'ensemble, un triptyque peut caractériser leur rôle à savoir les dimensions administrative, pédagogique et sociale. A partir de ce périmètre, les directeurs participent

souvent et même procèdent au recrutement des élèves. Ils visent les préparations des enseignants et les suivent régulièrement dans les classes. Ils font des observations et amènent les enseignants à l'autocritique. Au terme d'une évaluation interne, le directeur donne toujours des conseils et fait des recommandations.

Dans les différentes écoles publiques, ils assurent la gestion de la coopérative scolaire. L'argent collecté est le plus souvent utilisé pour faire face aux petites dépenses : craies, balais chiffon, rideaux. Les directeurs des écoles communautaires n'assument pas ces tâches qui relèvent des prérogatives des CGS⁶².

Les directeurs d'écoles doivent être évalués chaque année par le DCAP⁶³ dans les textes. Certains paramètres importants rentrent dans le cadre de cette évaluation. Il s'agit par exemple de la tenue correcte des documents, des différents registres, du courrier. En tout état de cause, cette évaluation bien que formelle pousse les directeurs à travailler correctement.

III Les directeurs/enseignant : une identité diverse et ambivalente

La direction d'école est un métier de l'enseignement aux contours divers et soumis à une identité professionnelle. Le tableau ci-dessus donne des informations sur l'identité professionnelle des cinq directeurs -enseignants rencontrés.

Tableau I : Identité professionnelle des cinq directeurs-enseignants

Les directeurs/enseignants	Babaga	Kampoudjè	Tessit	Sanamba	Tomba
Types d'écoles	Publique	Publique	Publique	Communautaire	Communautaire
Année de fonction	10	5	6	13	15
Cadres de nomination	DCAP	DCAP	DCAP	Communauté	Communauté
Référence académique	Diplômé des IFM	Diplômé des IFM	Diplômé des IFM	Sans référence ⁶⁴	Sans référence
Statut	Fonctionnaire des collectivités	Fonctionnaire des collectivités	Fonctionnaire des collectivités	Contractuel	Fonctionnaire des collectivités
Présence d'adjoints	Oui	Oui	Aucun adjoint	Oui	Oui
Accomplissement des tâches pédagogiques	Difficile : enseignant d'une classe	Difficile : enseignant d'une classe	Difficile : Spécialiste en Lettres Histoire	Difficile : enseignant intervenant dans une	Difficile : enseignant intervenant dans une

⁶² - Comité de Gestion Scolaire.

⁶³ - Directeur du Centre d'Animation Pédagogique

⁶⁴ - Ce terme est mentionné pour monter ici que le directeur n'a pas de diplôme. Dans les deux cas de figures, nous sommes en face d'enseignants qui n'ont pas atteint le niveau DEF (Diplôme d'Etudes Fondamentales) qui correspond au BEPC

			Géographie , seul intervenant dans le second cycle ⁶⁵	classe double division ⁶⁶	classe double division
Participation à des formations continues	Aucune	Aucune	Oui	Aucune	Aucune
Appui conseil du CAP	Aucune	Aucune	Deux visites	Aucune	Aucune

Source : Enquête Personnelle, Avril 2018

Dans ce tableau, il est important de signaler que les directeurs enseignants existent dans les écoles publiques et communautaires. Leur nomination est faite par le DCAP en ce qui concerne les directeurs des écoles publiques et par les communautés pour les écoles communautaires. Dans les écoles publiques, le choix des directeurs se fait selon les critères de probité, de performance, de grade, d'ancienneté. Les deux premiers critères ne peuvent pas être jugés très objectivement. En effet, la probité repose sur un attribut moral qui est sujet de discussions dans la mesure où elle peut être exempte du cadre professionnel.

La performance de l'enseignant, en ce qui la concerne est à relativiser du moment où elle peut être favorisée ou défavorisée par des facteurs qui se situent non seulement à l'école mais en dehors de ce cadre. Selon tous les directeurs interviewés, cette performance est jugée à travers des visites d'inspection et également les résultats de fin d'année des élèves. L'ancienneté et le grade sont donc les plus utilisés. L'ancienneté est le plus souvent la voie d'accès au grade.

Au niveau des écoles communautaires, les critères restent mitigés car les communautés nomment en fonction des affinités avec les directeurs. Les deux sont tous des habitants de leur village. Il reste évident selon Traoré (2011, page 88) que : « ...si les DCAP ont une certaine emprise sur les écoles publiques où ils nomment, contrôlent et révoquent les directeurs, les ECOM⁶⁷ sont des domaines qui leur échappent. »

Cette question affinitaire a tout son impact car si les directeurs des écoles publiques sont des diplômés des Instituts de Formation des Maîtres ; ceux communautaires sont plutôt des acteurs n'ayant pas achevé leur parcours scolaire et ne disposant pas de titre académique qui en soi doit constituer le critère fondamental pour accéder à cet emploi. Le paradoxe reste que ce statut de « sans diplômé » n'écarter pas des conditions offertes par l'Etat pour l'exercice de la fonction. Le directeur/enseignant de Sanamba est contractuel. Il bénéficie d'un traitement mensuel de 25 000 Francs CFA donné par le CAP sur les douze mois de l'année. Son homologue de Tomba⁶⁸ est fonctionnaire des collectivités à l'image des deux autres

⁶⁵ - Le second cycle désigne le collège.

⁶⁶ - La double division est une stratégie pédagogique appliquée pour compenser l'insuffisance de classes et d'enseignants.

⁶⁷ - Ecoles communautaires

⁶⁸ - Il doit son insertion à la fonction publique des collectivités suite à une vague de recrutement fait à ce niveau, il y a une dizaine d'années. Il ne nous a pas donné les autres raisons de son recrutement. Il affirme avoir été recruté en qualité d'enseignant ayant fait fonction.

directeurs. Ils avancent au même titre que les autres. Seul le directeur de l'école de Tessit n'a pas d'adjoints.

Du point de vue de l'accomplissement des tâches pédagogiques, hormis le directeur de l'école de Tessit qui intervient seul dans son établissement, les deux autres directeurs-enseignants du public assument leur rôle administratif et dispensent les cours dans une classe. Cette configuration devient complexe à Sanamba et Tomba où les deux directeurs ont chacun deux classes qu'ils enseignent quotidiennement et assurent la direction de leur école.

La formation continue semble être un lointain mythe pour ces directeurs/ enseignants. Seul le directeur de l'école de Tessit a participé à quelques formations.

Dans le même ordre d'idée, le seul directeur-enseignant de Tessit n'a reçu qu'une visite du CAP. Les autres notamment ceux communautaires malgré le nombre d'années d'expérience n'ont reçu aucune visite.

IV Le Directeur/enseignant face à ses fonctions, les revers d'une praxis scolaire

Le Directeur de l'établissement assure une fonction administrative, complexe et rigoureuse.

Il rédige les différents rapports d'activités pour l'autorité administrative de tutelle suivant un planning fixé, il assure le suivi pédagogique des enseignants, participe aux réunions organisées par les autorités scolaires, assure la gestion des ressources matérielles et financières de son établissement. Ces activités, aussi nombreuses que complexes, requièrent la compétence, la présence, la consistance, la disponibilité et le leadership de la part du directeur.

Les directeurs enseignants de Tomba et Sanamba ne sont pas en mesure de rédiger des rapports. Ils sont mis dans des tâches pour lesquelles, ils n'ont aucune maîtrise. Les plaintes sont surtout au niveau du double rôle qu'ils assument.

« Il est vraiment difficile de cumuler ces fonctions. Les parents d'élèves viennent pour des informations, le paiement des cotisations. Ils veulent être satisfaits du coup ils sont pressés, ils ne veulent pas attendre. C'est pourquoi il m'arrive de perdre des journées entières sans dispenser un cours dans la mesure où je cherche à gérer ces petits problèmes. Pendant les fins de mois la situation est plus compliquée car nombreux sont les parents qui viennent s'acquitter des droits de paiement. »⁶⁹

Les tâches ici sont multiples. Le directeur-enseignant se trouve pris dans un engrenage : partagé entre la récupération des cotisations et l'obligation de donner des cours. Le second rôle est confisqué au profit du premier. C'est à la limite une sorte de pression qu'il subit de la part des parents qui veulent payer rapidement et s'occuper de leur tâche quotidienne. Le directeur-enseignant soutient lui-même les difficultés de cumuler les tâches surtout à la fin du mois où les parents viennent s'acquitter des cotisations mensuelles.

⁶⁹ - Propos de FD, 40 ans, directeur-enseignant.

« Dans mon école, je remplis trois rôles. J'enseigne dans les classes de la cinquième année et de la sixième année. J'accomplis aussi d'autres tâches de direction. Tout est finalement ahurissant. Ce n'est pas de ma volonté que d'enseigner de cette manière car je n'arrive pas à achever le programme. »⁷⁰

Ces propos d'un des directeurs-enseignants des écoles communautaires traduisent les difficultés de ces types d'écoles dans lesquelles les enseignants sont hyperchargés à cause de l'insuffisance des moyens financiers. Un enseignant par classe est bien un luxe, un directeur qui ne s'occupe exclusivement que des tâches administratives devient aussi un luxe, un manque à gagner. Du coup, le cumul de fonction qui s'explique par un problème d'ordre financier bat à plate couture les logiques d'encadrement rigoureux des apprenants qui vont d'un cycle à un autre sans avoir achevé les programmes.

Les investigations sur le terrain montrent d'autres réalités à partir des exemples des écoles fondamentales de Babaga et de Kampoudjè. Des entretiens avec le directeur-enseignant de l'école de Babaga confirment la véracité de la situation dans laquelle se trouve l'école.

Entretien avec M. Maiga le Lundi 22 Janvier 2018.

Je rassemble les élèves de différents niveaux dans une salle et je leur dispense une leçon, souvent pour deux classes, quelques fois pour trois classes. Cela dépend de ma disponibilité. Le niveau de compréhension est très faible. Je fais, quelques rares fois, des devoirs en commun mais à quoi bon d'en faire si je ne peux pas les corriger ? Le jour où je vais à Diré pour des réunions avec le Directeur du CAP ou d'autres autorités, j'informe les élèves qu'ils peuvent rester à la maison jusqu'à ce que je revienne.

... je fais ce que je peux et c'est tout. Il n'y a pas de contrôle. Finir le programme ou pas cela n'a pas d'importance ! L'année scolaire finit là où je m'arrête, c'est tout !

Parfois je peux faire deux années pour donner le niveau d'une classe à certains élèves et je ne parviens pas à boucler le programme. Je ne me soucie pas de terminer le programme mais de donner un certain niveau aux élèves selon mon rythme, c'est tout ! Je suis tantôt dans les classes, je ne peux pas !

Bien sûr..., ils sont tous⁷¹ au courant de cette situation, ils ne font rien, qu'est-ce que je vais faire ! Je fais ce que je peux pour les enfants ! Et puis, il n'y a pas d'avancement, pas de titularisation, pas de formation, tu travailles comme cela seulement. Ce pays- là ! Les enseignants ne veulent pas venir ici parce qu'ils ont peur de se faire tuer n'importe comment ! Et si les autorités vous encourageaient à rester en vous donnant un salaire conséquent, mais non ! Ceux qui viennent sont pressés de repartir et demandent aussitôt une mutation. Et le Directeur de CAP, sans chercher à comprendre notre situation, mute l'agent. Mais le plus souvent, ce sont les patrons⁷² du Directeur du CAP qui lui imposent la mutation. Si la note vient d'en haut ! Qu'est-ce qu'il peut faire ? Il libère l'enseignant. Il se cherche, comme on le dit. Parfois, on vous dit que c'est le parent d'un député ou le cousin d'un politicien et l'école est abandonnée à son sort.

⁷⁰ Propos de » BT, 35 ans, directeur-enseignant

⁷¹ - Il s'agit des autorités.

⁷² - Faisant allusion aux autorités en dessus du DCAP

Dans le discours de Monsieur Maiga, il fait ressortir les difficultés auxquelles il est confronté dans l'exercice de ses fonctions de Directeur et d'enseignant. Malgré sa volonté d'aider les apprenants dans un processus d'apprentissage chaotique, il se sent impuissant face aux difficultés que présente cette impossible mission. Une remarque s'impose c'est un désappointement dans la noble mission qu'il a la volonté de mener pour l'intérêt des apprenants, une cruelle démotivation que lui impose l'indifférence des autorités scolaires face à la crise que traverse son établissement, le manque de satisfaction aux droits les plus élémentaires du travailleur. Il dénonce le rôle joué par les politiciens les mutations arbitraires des enseignants. Il reconnaît humblement son incapacité à encadrer efficacement les élèves « *Je suis tantôt au bureau, tantôt dans les classes, je ne peux pas !* ». Son discours dénonce l'implication des autorités dans les mutations arbitraires des agents par népotisme. Il est soucieux de l'avenir des apprenants qui constituent une « génération sacrifiée » pour des intérêts égoïstes des responsables et des politiciens.

Le deuxième entretien a concerné le directeur du 1^{er} cycle de Kampoudjè dans le CAP de Madougou. Kampoudjè est situé à 38 km de Douentza et à 120 km de Koro, chef-lieu de cercle. Le 1^{er} cycle de Kampoudjè a ouvert ses portes en Octobre 2009, avec six classes. Depuis l'année 2011, il est dirigé par le « Directeur-enseignant » Monsieur Kamoko.

Entretien avec Monsieur Kamoko le 02 février 2018

J'ai été muté dans cette école pendant qu'elle était sur le point d'être fermée, faute d'enseignants. Depuis lors la situation n'a pas évolué. Chaque année, le CAP m'envoie un élève-maître stagiaire pour 7 à 8 mois. Voilà comment j'essaye d'assumer les deux fonctions depuis huit ans.

Nous pratiquons le système de la double –division. Je donne au stagiaire les classes d'orientation et moi, je prends les autres classes tout en assumant la fonction de Directeur d'école.

Alors je fais des va-et-vient dans les classes de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, et 4^{ème} années. Pour le reste, l'école est laissée à la charge des populations qui recrutent un ou deux volontaires qui s'en vont au bout de trois à quatre mois parce qu'ils ne sont pas payés. A défaut, je me bats seul, je gère à ma façon, les enseignements et la direction. Je signale qu'à cause du terrorisme, l'école était fermée l'année scolaire passée. J'ai ouvert le 7 Janvier 2018.

Les difficultés sont nombreuses, je suis fatigué, on ne reconnaît pas les sacrifices consentis, on est laissé à soi-même. Parfois je reçois des menaces de mort de la part des jihadistes. On les connaît tous ici. Vraiment je suis fatigué et c'est pour cela que je veux déposer une demande d'autorisation pour aller étudier à l'ENSUP⁷³.

En plus, nous ne parvenons jamais, je veux dire avec le stagiaire, à faire la moitié des programmes d'enseignement. Nous le faisons pour ne pas laisser les enfants à leur sort car ils ont, eux aussi, le droit d'aller à l'école, d'apprendre à lire et à écrire.

Aucun conseiller de Madougou ne connaît où se trouve l'école de Kampoudjè. Cela signifie que nous ne sommes pas importants aux yeux de la structure dont nous relevons.

⁷³ - Ecole Normale Supérieure

Il y a une démotivation de la part de ce « Directeur-enseignant » face aux difficultés qu'il rencontre dans l'exercice de ses fonctions mais aussi et surtout face à l'indifférence des autorités scolaires qui ne proposent aucune solution à ses problèmes sont les pierres d'achoppement de ce discours. La situation perdure depuis huit ans et n'est pas résolue. Cela montre, à suffisance, non seulement l'indifférence des autorités scolaires face au bon fonctionnement de cette école et par-delà, le manque d'intérêt pour l'avenir de ces enfants maliens qui, une fois bien formés, pourraient contribuer, sans nul doute, au développement du pays.

Les exemples des écoles fondamentales de Babaga et de Kampoudjè prouvent que le phénomène de directeur-enseignant existe et pourrait s'accroître si les autorités ne prennent aucune disposition efficace. Ces écoles ne sont que des parties visibles de l'iceberg.

En plus de sa fonction de Directeur, le « Directeur-enseignant » doit préparer les leçons pour les différents niveaux d'enseignement, assurer les cours, les évaluer, corriger les copies et reprendre chaque jour ce travail harassant. Il va, sans nul doute, privilégier certaines activités au détriment d'autres. Or l'éducation est une activité noble pour être bâclée par un seul individu. La réalisation de ces deux fonctions par une seule personne relève d'une pure fantaisie. Une analyse approfondie permettra de relever ses forces et ses faiblesses pour juger de son efficience et de son efficacité pour le système éducatif.

IV- Forces et faiblesses du Directeur-Enseignant

4.1 Forces

Tableau II : Quelques forces du directeur-Enseignant

Volonté personnelle : la volonté personnelle du « Directeur-enseignant » d'assurer ces deux fonctions lui permet de vivre une expérience personnelle.
Développement du sens de responsabilité et de l'esprit de sacrifice.
Présence physique qui constitue une assurance à certains égards.
Scolarisation des caches démunies.
Collaboration appréciable avec la communauté ou avec les collectivités qui essayent de tout faire pour les maintenir même si elles ne les secondent pas.

4.2 Faiblesses

Tableau III : Quelques faiblesses du directeur-enseignant

Incapacité de respecter le planning scolaire : absentéisme du « Directeur-enseignant » pour sa participation aux réunions avec les autorités scolaires et tout autre déplacement. Ces activités l'obligent à fermer son établissement, ce qui constitue une perte de temps.

Au plan didactique : inaptitude du « Directeur- enseignant » à assurer les cours dans toutes les classes et dans toutes les disciplines.
Inaptitude à achever les programmes d'enseignement ; programmes inachevés.
Insuffisance voire manque d'évaluations des disciplines enseignées : le « Directeur-enseignant » est dans l'incapacité d'assurer des évaluations régulières des matières enseignées.
De la crédibilité des résultats scolaires : les résultats scolaires sont peu crédibles.
Inefficacité de la gestion solitaire des ressources éducatives.
De l'autorité : incapacité du « Directeur- enseignant » d'asseoir son autorité sur tout l'établissement scolaire.
Incapacité physique à assumer efficacement les deux fonctions.
Sur le plan pédagogique : faible niveau des connaissances chez certains pour une meilleure appropriation des contenus d'enseignant à leur niveau
Impréparation notoire à pouvoir assumer les fonctions de directeur et d'enseignant. Cette situation est consécutive à l'absence d'outils et d'orientation dans l'exercice de leur fonction.
Complexification des tâches par l'enseignement ou l'intervention à la fois concomitante et simultanée au niveau de deux cohortes différentes.
Incapacité de respecter le planning dans la production des différents rapports à la hiérarchie de tutelle.

Les tableaux ci-dessus présentent de nombreuses faiblesses du « Directeur- enseignant » dans l'exercice de sa mission d'administrateur et d'enseignant que lui impose le manque du personnel dans son établissement. Ces Faiblesses sont d'ordre pédagogique, didactique, déontologique intellectuel, temporel et physique. Malgré sa compétence, sa bonne volonté et sa disponibilité, le « Directeur-enseignant » ne pourra jamais exercer efficacement la fonction de Directeur et celle d'enseignant. Il peut être efficient parce qu'il débute une année académique, mène des activités pédagogiques et administratives mais il serait inefficace parce qu'il n'atteint jamais les objectifs fixés à cause de nombreuses difficultés auxquelles il est confronté. Il ne pourra jamais atteindre des résultats scolaires avec des programmes inachevés, la non réalisation des évaluations. Après les pratiques de la double-vacation, de la double-division, l'expérience du « Directeur –enseignant » est, sans nul doute, la dernière initiative malheureuse qui tend à décrédibiliser le système éducatif malien dans un contexte d'intégration africaine et de globalisation.

V Synthèse et discussions

La situation du directeur-enseignant au Mali est consécutive à plusieurs raisons. Au nombre de ces raisons ; il y a une mauvaise planification des ressources humaines en fonction des

besoins réels des établissements, le laxisme dans la gestion du personnel enseignant de la part des autorités scolaires, les mutations arbitraires d'agents pour des raisons autres que celles de l'éducation, la politisation de la gestion des ressources éducatives, le refus de certains agents de servir dans des zones rurales, l'insécurité grandissante dans les régions du Nord du Mali et le manque d'intérêt porté pour l'acte d'enseignement.

Ce manque d'intérêt s'explique en premier lieu par l'absence de rigueur dans le choix des hommes.

La présence dans le corps des enseignants d'individus sans référence académique est source d'insécurité. Elle ouvre la porte à toutes espèces de déboires. En fait, celui qui n'a pas appris ne peut pas faire apprendre aux autres des connaissances ou des techniques quel que soit l'outillage sophistiqué qu'on puisse lui donner. En règle générale et en terme de transposition didactique, la transformation du savoir savant en savoir enseigné est une mission « hyper-professionnelle » qui ne peut être réussie que par des pédagogues dotés d'armatures intellectuelles conséquentes.

Quand l'œuvre pédagogique est confiée à des enseignants au rabais, la transposition devient a-didactique en d'autres termes, ce serait la déformation du savoir savant en savoir enseigné qui à son tour est mal approprié.

La fonction cumulative de directeurs et d'enseignants dans les écoles est préjudiciable à la qualité des enseignements dispensés. En terme de temps de travail, il y a forcément une réduction de la présence du directeur/ enseignant. Cette situation s'explique par le fait que les parents d'élèves comme des particuliers (chercheurs par exemple) fréquentent les écoles pour diverses raisons (payement de la coopérative, recherche d'informations). Chaque cas de figure fait l'objet d'une « interruption des cours ». En partant de l'hypothèse que les cotisations sont payées de façon diverses et en des moments différents, il est clair que cette préoccupation prendra le dessus sur la dimension pédagogique à un moment donné. C'est dans cette optique que Traoré (2011, page 88) écrit que dans une :

« ... situation d'apprentissage, il est difficile d'être au four et au moulin. C'est dire donc qu'un directeur – enseignant est toujours inefficace dans une des tâches. En effet, il ne peut pas porter au même moment la casquette de directeur et de l'enseignant. S'il dispense un cours en tant qu'enseignant, il ne peut en aucune manière régler les tâches administratives (rencontre avec un parent d'élèves, perception d'une cotisation) et revenir au cours. »

En fait, la fonction de directeur-enseignant ne masque pas cette ré-organisation interne du travail. Il y a à ce niveau une répartition tous azimuts des tâches administratives et des tâches pédagogiques. Absorbantes et débordantes, elles laissent moins de place à la supervision des enseignants qui relève du ressort du directeur-enseignant. Or selon Diakité (2015 page 96) : *« L'enseignant n'est pas un dieu-dictateur, il doit être un éducateur, un démocrate à l'écoute de son peuple, de sa classe. Il doit veiller au bonheur de sa classe et ce bonheur passe par une gestion de classe responsable. »*

C'est dire ici que l'agir en classe en tant que pédagogue est difficilement assimilable avec les vives sollicitations administratives émaillées de procédures, d'audition, de gestion matérielle et financière. Parlant de l'ambivalence du travail des chefs d'établissement, Dutercq, Y. (2012) montre que c'est un travail décisionnel valorisant certes mais qui s'avère le plus

insaisissable, car fait de réflexion, et le plus difficile à préserver, car nécessitant pour l'administrateur à prendre du recul contrairement à la plupart des autres tâches qui exigent présence et disponibilité.

Ainsi l'enchevêtrement directeur- enseignant dans les écoles fondamentales est un cul-de-sac pour un encadrement rigoureux et une évaluation conséquente des apprenants. L'efficacité de cet acteur est tout à fait limitée. Une preuve en est donnée à travers les analyses de Traoré (2015 page242-243) s'agissant du cas de Tessit :

«

- *Les élèves de la septième année et de la huitième année passent toujours en classe supérieure sur la base des notes des disciplines liées aux lettres (dictée-questions, rédaction, récitation, lecture), histoire et géographie.*
- *Les cours de mathématique, physique- chimie, anglais, éducation physique ne sont pas dispensés ;*
- *Il y a une forte concentration des élèves en neuvième année. Cette situation s'explique par le fait que ceux-ci doivent passer des examens nationaux. Or la commune sera fort logiquement à sa troisième année⁷⁴ sans DEF⁷⁵ »*

De façon hyperbolique, il conclut que la situation est l'expression d'une fracture pédagogique⁷⁶.

L'enchevêtrement dont il est question est en contraste avec les discours officiels qui voient en ces chefs des agents du changement. En rapport avec le changement, Tilman et Nouria (2001) dans une œuvre capitale : « Piloter un établissement scolaire-Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école » déterminent un certain nombre de caractéristiques liées à la culture de l'innovation qui doivent déterminer les chefs d'établissement novateur. Il s'agit entre autres de l'anticipation sur les problèmes, l'interprétation ouverte des règles administratives, le déploiement d'une pensée systémique, l'usage et la mobilisation des références théoriques. Ces principes clés sont-ils possibles dans un contexte de pléthore de tâches et même de néo alphabétisme ? Les directeurs-enseignants peuvent-ils assumer un tel rôle quand ils sont dépourvus de la matrice même de leur fonction qui est la formation ? Tout laisse à croire que les directeurs-enseignants en l'absence d'un cadre normatif et réglementaire reste dans un imbroglio difficile à gérer et dans lequel l'institution scolaire va peiner à décoller. A ce niveau, la peinture de Tonnang Madio (2015 p 17) reste vivace de l'attitude de ces administrateurs qui ne sont ni formés, ni rompus à la tâche : « Dans le fonctionnement de l'école, aucune valeur n'est privilégiée. Pas de principe de fonctionnement, pas d'objectif, pas d'action, pas de projet d'école. »

⁷⁴ -Parlant de la période 2012-2015

⁷⁵ - Diplôme d'Etudes Fondamentales. Il correspond au BEPC

⁷⁶ - Il définit la fracture pédagogique comme l'ensemble des situations inadéquates d'apprentissages qui créent d'abord des difficultés d'appropriation des contenus du savoir scolaire et conduisent ensuite inéluctablement vers un type d'échec scolaire.

Conclusion

Le bon fonctionnement des établissements scolaires repose sur la disponibilité, l'engagement et la qualité des ressources humaines qui la composent. Il incombe aux planificateurs et aux administrateurs scolaires de les répartir selon les besoins des structures éducatives pour une plus grande efficacité de l'acte d'enseignement. La mauvaise répartition de celles-ci engendre une gestion calamiteuse des établissements scolaires, faite de colmatages, d'improvisations et de cumul de fonctions avec pour corollaire la banalisation de l'acte d'enseignement, les programmes d'enseignement inachevés, la baisse des niveaux et les échecs scolaires récurrents des apprenants. Ce tableau sombre, dans lequel est plongée l'école malienne entrave l'efficacité de l'enseignement, amènent certains directeurs à consentir des sacrifices surhumains pour faire fonctionner l'établissement dont ils ont la charge.

La fonction de directeur- enseignant est ardue et complexe car elle s'exerce sur des personnes dont l'avenir dépend du sérieux de l'enseignant dans sa tâche. Or l'enseignant assume un ensemble de tâches plus ardues les unes que les autres : préparation et exécution des leçons, évaluation des disciplines, correction des copies. Ces activités requièrent une base solide de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être de la part de celui qui exerce l'acte d'enseignement qui ne pourrait se réaliser ni par amateurisme ni sur la base d'improvisations encore moins en l'assimilant avec la fonction de directeur.

Le directeur-enseignant reste donc ce manager aux fonctions éclectiques et prégnantes. Le travail d'innovation dont il doit être porteur s'amointrit et est phagocyté par une myriade d'attentes des apprenants qui restent difficilement comblées à cause de l'énormité des tâches.

Références bibliographiques

- Barrère, Anne. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris : Presses universitaires de France.
- Baudrit, Alain. et Rich, Joël. (dir.). (2013). *Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires* [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, 15. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no15.pdf>
- Diakité Samba (2016) *Les larmes de l'éducation, contribution à l'éthique professionnelle en enseignement*, Québec, Differance Perenne.
- Ducros, Celia. et Amigues René. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.96>
- Dutercq, Yves. (2012). La nouvelle légitimité des chefs d'établissement en France. *Formation et profession*, 20(3), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a4>
- Grellier Yves, CRDP de l'Académie de Lyon : « Profession : chef d'établissement ; éducation et management » in *Education & Management n°18 Vive les paradoxes CRDP de l'Académie de créteil*, avril 1997.
- Lugaz Candy et De Grauwe Anton (2006) : *Ecole et décentralisation (Résultats de recherche en Afrique francophone de l'Ouest)*, Paris, IIPE.

- Ministère de l'Education Nationale. Mali (2005), *Le Guide pratique de l'administrateur scolaire*, Bamako, CNE.
- Tilman. Francis et Ouali Nouria. (2001) *Piloter un établissement scolaire-Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, DeBoeck Université, Bruxelles.
- Tonnang Madio Marie. Solange (2015) *La fonction de chef d'établissement au Cameroun*, Paris, l'Harmattan
- Traoré Idrissa Soïba (2011) *Ecole et Décentralisation au Mali, des logiques d'appropriations locales aux dynamiques de conquêtes de l'espace scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- Traoré Idrissa Soïba (2015) Ecoles et contexte de la crise sécuritaire dans les régions du Nord du Mali, des figures de traumatismes à l'abandon et à la déperdition, in RUCAO, Numéro 44-45 Abidjan.

Enseignement Supérieur et Recherche Scientifique au Mali : Gouvernance, Réformes et Perspectives

Dr Djibrilla Alhadji CISSE, Mariam COULIBALY, ENSup, D.E.R Histoire et Géographie-
Bamako : djibril33@hotmail.com, mamci2002@yahoo.fr, tel : 0022378874307 /
0022365635575

Résumé

Depuis une dizaine d'années, le système d'enseignement supérieur du Mali est confronté à une expansion accélérée de ses effectifs dans un contexte de réformes qui ont pour objectif explicite d'en moderniser le fonctionnement. Cette accélération a été due en grande partie à la mauvaise gestion du flux des étudiants et à la création d'établissements d'enseignement supérieur privés afin de satisfaire la demande sociale dans un contexte de restriction budgétaire. Les différents diagnostics menés ont tous abouti aux grandes conclusions suivantes : absence de qualité, inadéquation de la formation et de l'emploi, absence d'autonomie, insuffisance d'infrastructures d'accueil, insuffisance de personnel enseignants particulièrement de rang magistral, faible implication des partenaires locaux, manque de vision et de stratégie.

Dès lors se posent les questions suivantes : Comment assurer un enseignement de qualité ? Comment assurer la compétitivité des produits de cet enseignement ? Comment satisfaire la demande du marché d'emploi ?

L'ouverture du campus universitaire de Kabala, la création de l'université de Ségou, la création des missions universitaires de Sikasso, de Gao et de Tombouctou, la généralisation du système LMD, l'adhésion à l'assurance qualité, sont entre autres solutions proposées pour faire face à la gestion du flux étudiant et à la faiblesse de la gouvernance. Mais suffisent-elles à inverser la tendance ?

La méthodologie porte essentiellement sur l'exploitation des textes législatifs et réglementaires enrichie par une recherche documentaire. Le présent article s'articule autour des principales caractéristiques de l'enseignement supérieur, des déterminants de la crise, des réformes institutionnelles et juridiques et, enfin des perspectives.

Mots clés : enseignement supérieur, faiblesse de la gouvernance, financement insuffisant, infrastructures obsolètes, personnel qualifié insuffisant, réforme institutionnelle.

Abstract

For the past ten years, Mali's higher education system has been facing an accelerated expansion of its workforce in a context of reforms whose explicit objective is to modernize its functioning. This acceleration was largely due to mismanagement of student flows and the

creation of private higher education institutions to meet social demand in a context of fiscal restraint. The various diagnoses conducted have all led to the following major conclusions. : lack of quality, inadequacy of training and employment, lack of autonomy, lack of reception facilities, lack of particularly high teaching staff, low involvement of local partners, lack of vision and strategy.

The following questions arise: how to ensure quality education? how to ensure the competitiveness of the products of this education? how to satisfy the demand of the job market?

The opening of the Kabala university campus, the creation of the University of Ségou, the creation of the university missions of Sikasso, Gao and Timbuktu, the generalization of the LMD system, adherence to quality assurance, is one of the solutions proposed to deal with the management of student flows and weak governance.

But are they enough to reverse the trend?

The methodology focuses on the exploitation of legislative and regulatory texts enriched by a literature search. This article focuses on the main characteristics, the determinants of the crisis, the institutional and legal reforms and, finally, the perspectives.

Key words: higher education, insufficient funding, insufficient qualified staff, obsolete infrastructure, institutional reform, weak governance.

Introduction

Dès son accession à l'indépendance en 1960, le Mali affichait d'importantes ambitions de mise à niveau de ses secteurs social et économique. Pour ce faire, plusieurs programmes ont été mis en œuvre pour permettre l'émergence économique du pays.⁷⁷

C'est ainsi qu'il a créé des grandes écoles dans tous les secteurs socio-économiques, de manière à se doter en cadres de qualité, en nombre suffisant et à moindre coût. Ces grandes écoles ont accompli pleinement leurs missions en assurant la formation de cadres de haut niveau non seulement pour le Mali mais aussi pour plusieurs autres pays de la sous-région.

A partir des années 90, les effectifs étant devenus pléthoriques, ces établissements avaient cessé de fonctionner comme des grandes écoles et s'étaient transformés en véritables facultés sans en avoir le statut.

Ce qui a poussé les autorités à créer l'Université qui est un établissement Public à Caractère Scientifique, Technologique et Culturel, dotée de l'autonomie financière et de la personnalité morale. Créée par la *Loi N°93-060 du 8 septembre 1993* sous l'appellation Université du Mali, elle n'a effectivement ouvert ses portes qu'en 1996, en partie à partir de grandes écoles existantes.

Le changement de nom intervient avec l'*Ordonnance N°02-056/P-RM du 05 juin 2002* qui crée l'Université de Bamako en lieu et place de l'Université du Mali. En 2006, compte tenu des besoins exprimés par les acteurs et partenaires, une nouvelle Loi a été adoptée, créant l'Université de Bamako sous une nouvelle formule. Son décret d'application porte les références *N°06-115/P-RM du 16 mars 2006* et fixe l'organisation et les modalités de fonctionnement de l'Université de Bamako. Placée sous la tutelle du Ministre chargé de

⁷⁷ Citons à titre d'exemple : le PRODEC, le PRODEJ, le PRODESS et le PASAOP

l'enseignement supérieur, l'Université de Bamako constitue l'unique université publique du Mali. Exclusivement installée dans le district de Bamako, elle comprend sept structures de formation et de recherche dont cinq Facultés et deux Instituts.⁷⁸

Les Facultés sont :

- la Faculté des Langues, Lettres, Arts et Sciences Humaines « FLASH » ;
- la Faculté des Sciences et Techniques « FAST » ;
- la Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie « FMPOS » ;
- la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques « FSJP » ;
- la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion « FASEG ».

Quant aux Instituts, ils sont :

- l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée « ISFRA » ;
- l'Institut Universitaire de Gestion « IUG ».

Les difficultés auxquelles l'Université de Bamako fait face vont de pair avec le faible niveau de développement général du pays. Elles se résument comme suit :

- faiblesse des infrastructures (pédagogiques et celles de communication)
- insuffisance d'enseignants qualifiés (les assistants constituent 78% du personnel enseignant)⁷⁹.

Aujourd'hui, le Mali dispose de 5 universités publiques dont une à Ségou pour 11 universités privées, 9 Instituts d'Enseignement, 4 établissements publics (Grandes Ecoles) pour 135 établissements privés d'enseignement supérieur (Rapport de l'entrée universitaire, 2016-2017).

Il ressort de la *Loi N°93-060* que les missions et charges assignées à cette institution résident dans ses fonctions de **formation supérieure générale et professionnalisée, de recherche** et de promotion de la recherche scientifique et technologique ainsi que **la diffusion des connaissances et de la culture**. Cependant, certaines de ces missions restent à actualiser et à adapter au rythme des mutations de la société.

Concernant la recherche qui est la deuxième composante de l'activité universitaire, les résultats de l'étude bibliométrique consacrée à l'Afrique et rapportés dans le récent rapport d'étude de Waast (2002) révèlent que l'Afrique a perdu en quinze ans des « parts de marché » dans l'arène des publications mondiales.

Selon un article instructif d'Edmung Zingu (Afrique du Sud) publié en 1995, il a été enregistré dans les bases de données que dans le monde entier le nombre de publications en Amérique du Nord constitue 38.4%. L'Afrique au sud du Sahara, y compris l'Afrique du Sud, a seulement représenté à 0.9% de statistiques de publications. Qu'en est-il du Mali ?

Conscient de cet état de fait, le gouvernement du Mali a initié une nouvelle réforme, entrée en vigueur dès la rentrée universitaire 2011-2012, qui visait à promouvoir un système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique axé sur les besoins de l'économie malienne et contribuant de façon dynamique à l'accès à l'emploi des jeunes diplômés. La réforme doit conférer une plus large autonomie aux établissements d'enseignement supérieur et ceci, aux plans pédagogique, scientifique, culturel et administratif.

Dès lors se pose la nécessité de conduire une profonde réflexion autour des préoccupations dont le contenu et la pertinence renvoient aux interrogations suivantes :

⁷⁸ 1 ROCARE, 2007, Pratiques d'évaluation des apprentissages à l'UB : forces et faiblesses

⁷⁹ Idem.

Quelles sont les caractéristiques et les déterminants de la crise de l'enseignement supérieur au Mali ? En tenant compte, d'une part, de cette crise et, d'autre part, des nouvelles exigences du contexte mondial, quelles sont les réponses nécessaires à l'amélioration du système en termes de qualité de prestation, de gouvernance, de financement et de conception des programmes ?

Cet article se propose de répondre à ces questionnements indispensables à la compréhension de la problématique. La méthodologie adoptée est essentiellement qualitative et axée sur l'exploitation des textes législatifs et réglementaires enrichie par une recherche documentaire. Il est structuré en quatre points présentant respectivement les caractéristiques de la crise de l'enseignement supérieur, ses déterminants, la faiblesse du pilotage et de la gouvernance, l'encadrement juridique, et les approches de solutions en termes de perspectives.

1. Les Principales caractéristiques

Selon A. Vinokur (1995), « *il n'est pas toujours aisé de se référer à des normes précises ou tout simplement à un consensus pour caractériser les dysfonctionnements, les déséquilibres, les inefficacités ou la crise d'un système d'enseignement* ». L'analyse que nous proposons, fondée sur les informations tirées de la revue littéraire florissante sur la question, révèle que la crise de l'enseignement supérieur au Mali est à l'image de celle de l'Afrique francophone. C'est une crise multiforme qui peut être appréhendée à travers des éléments qui sont soit des inputs pour le système (quand ceux-ci représentent les conditions d'étude), soit des indicateurs de performance du système, soit des indicateurs de pertinence par rapport à l'environnement socio-économique. Ainsi, tenterons-nous de présenter quelques faits saillants des manifestations de cette crise.

1.1.Des effectifs pléthoriques

L'institution a été officialisée par la loi N0.93-060 de septembre 1993, mais n'a été matérialisée qu'en 1996. En 2000, 19 714 étudiants et 538 enseignants occupaient les 9 campus. En 2010, l'université de Bamako comptait plus de 88 000 étudiants (ISU 2012). Pour l'année académique 2016-2017, les statistiques des Universités du Mali font ressortir quatre-vingt seize mille sept cent quatre-neuf (96.749) étudiants (sans prendre en compte ceux des grandes écoles) encadrés par quelques mille trois cent (1300) enseignants, toutes catégories confondues⁸⁰. Le ratio est passé d'environ 74 étudiants pour 1 enseignant en 2013 à « 1 pour 51 étudiants » en 2017 laissant tout de même apparaître un déficit d'encadrement criard⁸¹.

1.2. Les faiblesses dans les conditions d'encadrement

1.2.1. L'encadrement

Les conditions d'encadrement peu satisfaisantes se caractérisent par l'insuffisance numérique des enseignants par rapport au nombre sans cesse croissant d'étudiants et la faible insertion des institutions d'enseignement supérieur aux réseaux mondiaux de recherche. L'insuffisance du nombre d'enseignants porte également sur les fortes disparités entre les enseignants de rang magistral et les assistants, disparités qui rendent problématique l'encadrement des mémoires et l'avenir des troisièmes cycles.

⁸⁰ Rentrée Universitaire, 2016-2017

⁸¹ Idem

En 2017, le ratio enseignants/étudiants fait ressortir un déficit d'encadrement criard. Par exemple c'est à l'USJPB qu'on a le plus faible taux d'encadrement, soit un enseignant pour 117 étudiants. Quand on rapporte le nombre d'étudiants au nombre d'enseignants de rang magistral, la situation devient encore plus critique. A l'USJPB chaque enseignant de rang magistral doit encadrer plus de 1995 étudiants contre 850 à l'USSGB, 500 à l'ULSHB et 74 à l'USTTB.

Pour la même période, dans le domaine de la recherche, le ratio Assistants et Maîtres Assistants/Enseignants de rang magistral est de 2 à l'USTTB avec 153 Maîtres de Conférences et Professeurs contre 7,15 à l'USSGB où il n'y a que 27 enseignants de rang magistral sur effectif total de 177 enseignants. Pour l'ULSHB et l'USJPB (hormis l'ISFRA), le ratio est respectivement de 2,96 et 5,68. L'absence d'un cadre structuré pour les formations doctorales constitue un frein à l'accroissement et au renouvellement du corps enseignant.

1.2.2. La condition enseignante

De façon générale, la condition enseignante en Afrique est un problème récurrent qui mine la fonction en général et l'enseignement supérieur en particulier puisqu'elle touche aux conditions de vie des enseignants. En effet, le niveau relativement bas des salaires des enseignants et la chute continue de leur pouvoir d'achat sont autant de facteurs de démotivation des enseignants qui de façon naturelle conduisent ces derniers à privilégier d'autres activités plus rémunératrices.

Il est vrai que beaucoup d'efforts a été fourni pour l'amélioration des conditions de vie des enseignants au Mali (*Ordonnance N°2017-036/P-RM du 27 septembre 2017* portant statut des enseignants-chercheurs de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, le *Décret d'application N°2017-0850/P-RM du 9 octobre 2017* et sa grille indiciaire), mais très en deçà de leurs homologues de la sous-région. Et au même moment avec l'harmonisation des diplômes et des programmes, la compétition devient une réalité.

Dans ces conditions, la communauté universitaire n'a su que perdre toute motivation, ce qui a eu pour conséquence directe la baisse de la qualité de l'enseignement et la chute des taux de réussite. La lutte syndicale au sein des universités, reléguée désormais dans une posture essentiellement défensive du pouvoir d'achat et des garanties statutaires, a été détournée de son rôle qu'elle aurait pu jouer dans l'amélioration des conditions de travail et d'étude.

1.2.3. Insuffisance pédagogique

Au sujet de la stratégie d'enseignement, les échanges et observations d'activités indiquent un fait préoccupant : le très faible pourcentage d'enseignants formés en pédagogie, spécifiquement en docimologie. La majeure partie des enseignants sont des spécialistes dans leurs disciplines respectives et difficilement comme des pédagogues. Ce constat se confirme par la composition du corps enseignant de l'Université de Bamako, dominé à plus de 70% par les assistants détenteurs de DEA ou de DESS. Un plan de formation continue des enseignants qui pourrait améliorer la qualité des ressources humaines est en instance d'élaboration, argumentent certains responsables de l'Université de Bamako. Très peu d'acteurs du monde universitaire apprécient positivement les pratiques d'évaluation dans cet établissement. Certains étudiants avisés sur les principes de la docimologie n'hésitent pas à qualifier les pratiques à l'Université de Bamako de « caduques, théoriques et non démocratiques ». La question de démocratisation de l'évaluation est systématiquement rejetée par la majeure partie des enseignants questionnés, y compris les jeunes enseignants formés dans les universités

occidentales modernes et expérimentées. L'approche livresque d'évaluation domine dans l'élaboration des consignes⁸².

1.3. Insuffisance d'Infrastructures

L'insuffisance des infrastructures constituent de véritables défis et non des moindres de l'enseignement supérieur. Elle se traduit en particulier par des capacités d'accueil très limitées (salles de cours, de TD/TP), le faible équipement des bibliothèques (qui est un problème récurrent pour les étudiants), le manque de restaurants universitaires, l'absence de connexion Internet et la non-informatisation des bibliothèques.

L'Université du Mali a été créée sur l'existant des grandes écoles, du lycée et de l'EHEP de Badalabougou. Elle n'a donc pas bénéficié d'infrastructures suffisantes, encore moins adaptées aux gros effectifs universitaires.

Malgré les travaux d'extension, de réhabilitation et parfois de constructions nouvelles réalisés ces dernières années, les structures universitaires en sont toujours réduites à la location de salles de classe et d'amphithéâtres complémentaires. Le site de Badalabougou qui avait été pressenti comme lieu privilégié d'implantation des nouvelles infrastructures universitaires est encore encombré par des bâtiments publics ou privés qui n'ont rien à voir avec la vie universitaire.

Le Mali octroie chaque année 17,3 milliards de FCFA au titre des bourses pour les étudiants et dépense 658 millions de FCFA pour la location de bâtiments servant de salles de classe. Pour accueillir cet effectif, 15 immeubles ont été loués par l'État en plus des infrastructures publiques disponibles. Cette somme permettrait de construire 40 salles de cours de 50 places chacune soit 2000 places au total (CNAES-CP, 2014).

Comment en finir avec ces étudiants qui faute de place suivent les cours à la fenêtre et prennent le sobriquet effréné de « maliens de l'extérieur » ? Pour l'année universitaire 2016-2017, l'effectif des étudiants est de 96749 étudiants répartis dans les 19 structures d'enseignement supérieur public y compris les facultés, Instituts pour seulement 44 008 places disponible.

Sur le volet hébergement, en 2018, le Centre national des œuvres universitaires (CENOU) dispose, de nos jours, des capacités d'accueil de 6848 dont les 2 768 lits déjà disponibles plus les 4 080 places de la cité universitaire de de Kabala, laquelle abrite d'ailleurs le siège de la direction générale du CENOU.

1.4. L'inadaptation des offres de formation

L'une des difficultés de l'enseignement supérieur au Mali est l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Le sentiment général par rapport aux offres de formation dans nos structures de formation supérieure peut se résumer à un manque de compétitivité des diplômés et à un manque d'articulation entre la formation et le marché de l'emploi.

Les universités sont mieux placées pour fournir la main-d'œuvre nécessaire à mesure que la mobilisation pour la mise en place des économies du savoir gagne du terrain sur le continent.

⁸² ROCARE 2007, Pratiques d'évaluation des apprentissages à l'UB : forces et faiblesses

Dans le domaine de l'emploi, il existe un décalage entre le système universitaire et le marché de l'emploi hors des campus. Traditionnellement, les universités africaines préparent les étudiants à occuper des emplois du secteur public en négligeant les besoins du secteur privé. Mais étant donné que la population du continent ne cesse de croître, le secteur public aura du mal à satisfaire une demande croissante d'emplois.

Et même si les diplômes universitaires ont été un préalable à l'obtention d'un emploi dans le secteur public, les compétences requises n'ont jamais été ni spécifiées ni enseignées. Par conséquent, la formation a tendance à se soucier davantage des tâches bureaucratiques et de procédure que des activités novatrices : un handicap pour les employeurs tant du secteur public que du secteur privé.

Bien que cette situation soit propice à la réorientation vers des carrières dans le secteur privé qui peut présenter des avantages tels que de meilleures perspectives d'emploi et des salaires plus élevés, ce secteur est généralement d'une taille trop petite pour supporter à lui seul cette transition. Avec comme résultat le chômage ou des emplois informels, même pour des diplômés du supérieur.

La pertinence de l'enseignement supérieur au Mali et ailleurs en Afrique francophone occidentale, tant du point de vue du contenu des programmes que de leur finalité constitue une préoccupation majeure car l'inadaptation des formations au marché du travail n'est pas le seul fait de la faiblesse des systèmes productifs à créer des emplois, mais aussi de la déconnexion de ces formations aux réalités socioéconomiques.

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de la formation pour permettre au système d'enseignement supérieur d'être apte à devenir un acteur stratégique du développement durable, la mise en œuvre du Programme de promotion et de renouvellement des ressources humaines de l'Université sur la période 2007-2017 s'est poursuivie. Il s'agit, selon ledit document de programme, de former 660 enseignants pour un coût global de 18.017.280.000 francs comprenant à la fois les soutiens aux laboratoires.

2. Les déterminants de la crise

Les caractéristiques de la crise de l'enseignement supérieur qui viennent d'être relevées sont dues à un certain nombre de facteurs qui les déterminent. Il s'agit notamment des facteurs économiques, institutionnels et sociopolitiques.

2.1. Les facteurs économiques

La crise de l'enseignement supérieur en Afrique de façon générale et du Mali de façon particulière est avant tout d'ordre économique. En effet, le fonctionnement de ces institutions, c'est-à-dire l'offre d'éducation et l'accès à cette éducation impliquent un coût qui paraît être une contrainte majeure. Lorsque nous nous focalisons sur les statistiques disponibles, nous pouvons isoler deux facteurs économiques qui relèvent soit des ressources allouées aux universités et leur mode de gestion, soit de l'environnement propre aux étudiants et aux enseignants.

2.1.1. Le mode de financement des études

Le mode de financement des études supérieures au Mali tout comme en Afrique francophone, est aussi un facteur explicatif de la crise qui mine ce secteur. Les bourses et aides sociales, autrefois expression de l'État providence dans la plupart des pays d'Afrique, ne sont plus qu'un souvenir dans nombre de pays et constituent souvent l'objet de revendications et donc de grèves. Aujourd'hui la bourse n'est plus automatique et son obtention fait l'objet de critères pointus difficiles à respecter. Nous avons des boursiers, des demis boursiers et des non boursiers.

Dans un environnement où la pauvreté est rampante, l'absence de moyens financiers nécessaires pour financer des études explique les mauvaises performances enregistrées dans les différents établissements.

La Banque Mondiale finance présentement le Projet d'appui au développement de l'enseignement supérieur (PADES) qui est un projet initié par le Gouvernement pour mettre en œuvre toutes les innovations et mutations dont notre système d'enseignement supérieur a besoin afin de relever tous les challenges auxquels il fait face. Le financement est assuré par un prêt à des conditions avantageuses pour le Mali. Le bémol à ce niveau est que la gestion financière se fait conformément aux procédures de la Banque mondiale dont le rythme de décaissement est en général lent.

2.1.2. L'insuffisance des budgets alloués et charges sociales élevées

Un des enjeux majeurs pour les systèmes d'enseignement supérieur est de pouvoir réguler au mieux la politique des aides sociales. En effet, explique-t-on au niveau du ministère de tutelle, d'année en année, l'enveloppe financière allouée aux bourses d'études (sur la base de critères de performance, de scolarité, de genre et de niveau de vie des parents) et aux trousseaux (accordés à tous les étudiants régulièrement inscrits) n'a cessé de gonfler avec l'augmentation du taux d'admission à l'enseignement supérieur et surtout la non-détermination d'un ratio « enveloppe des bourses/budget du secteur ».

En 2017, selon le rapport de la rentrée universitaire, les bourses accordées aux étudiants dépassent les 20 milliards du fait du nombre d'étudiants qui ne cesse d'accroître. Elles étaient de 18.536.713.000 FCFA en 2013 alors qu'en 1994, avant la création de l'Université du Mali, elles étaient de 3 milliards de FCFA, soit 13 % des dépenses courantes (MESRS, 2012). À ce stade d'évolution des choses, le déséquilibre budgétaire entre le social et l'académique sera insoutenable, sans compter les effets collatéraux de dégradation de la qualité des enseignements, prévient-on.

Les heures supplémentaires constituent un autre goulot d'étranglement et une source permanente de conflits. En 2017, elles plafonnent autour de 2 milliards. En 2014, sur une dotation initiale de 2.885.978.000 FCFA destinée au recrutement d'assistants, 2.141.825.000 francs ont été soustraits pour éponger les arriérés d'heures supplémentaires. Sur une prévision initiale de plus 400 assistants, on ne pourrait finalement recruter qu'environ 130 (CNAES-CP, 2014). Cette situation perdure depuis 2010.

A ce rythme, le volume des bourses représentera dans cinq ans 25.270.058.000 FCFA, ce qui sera insoutenable pour l'État. Si les résultats du baccalauréat s'amélioraient et que les conditions d'inscription à l'université et d'allocation des bourses demeuraient inchangées, cette augmentation de 1.346.869.000 FCFA/an pourrait être multipliée par deux à l'horizon 2018. Le volume des bourses pourrait être alors d'environ cinquante milliards (50.000.000.000 de FCFA), ce qui serait un vrai challenge pour l'État (CNAES-CP, 2014).

2.2. Les facteurs institutionnels

Si les facteurs économiques que nous venons d'évoquer ont mis en évidence l'écart croissant entre les ressources et les besoins comme facteur explicatif de la crise de l'enseignement supérieur au Mali, les défaillances institutionnelles participent également pour une bonne part à cette crise. Parmi les dysfonctionnements d'ordre institutionnel qui depuis l'amont constituent des facteurs de crise de l'enseignement supérieur, on peut retenir au moins deux et pas des moindres.

2.2.1. Les faiblesses institutionnelles dans l'orientation des étudiants

L'orientation académique est une tâche dont l'intérêt s'exprime à la fois dans le souci de réguler les flux d'entrée des étudiants et dans le souci d'affecter les étudiants dans les différentes formations en fonction de leur profil et de leur capacité. En ce sens, elle a une influence certaine sur les performances des étudiants dans les différentes filières. Malheureusement en Afrique et notamment pour le cas du Mali, au lieu de privilégier les procédures d'orientation pour définir la filière que devra suivre un étudiant, on a tout simplement ignoré cette procédure pour laisser la liberté de choix aux étudiants.

2.2.2. La déconnexion des institutions des réseaux mondiaux de recherche et la faible coopération sous-régionale

Une des faiblesses de l'enseignement supérieur du Mali reste son manque de dynamisme en matière de coopération sous régionale et sa très faible connexion aux réseaux mondiaux de recherche. La coopération au niveau régional dans le domaine de l'enseignement supérieur est très limitée et les formes visibles restent : Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), le Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire (PTCI), le Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), le Centre ROCARE Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education

Ces faiblesses institutionnelles sont donc autant de facteurs qui expliquent la crise actuelle de l'enseignement supérieur.

2.3. Les facteurs sociopolitiques

On ne saurait faire fi des facteurs socio-politiques dans la crise de l'enseignement supérieur. En effet, l'université africaine a souvent été un enjeu politique de taille et que nombre de problèmes en son sein sont du ressort des conflits politiques. Les grèves qui y sont souvent organisées et les années blanches qui se sont succédé ont généralement leur genèse dans les problèmes politiques que ces pays connaissent. L'interférence politique dans la gestion des structures universitaires est régulière et se manifeste très souvent dans la nomination des recteurs, des doyens et des directeurs au mépris des textes réglementaires.

À cela il faut ajouter la mauvaise gouvernance qui caractérise ces pays et dont la conséquence est la mauvaise définition des priorités, reléguant l'enseignement supérieur, dont le rôle est pourtant reconnu par tous, au second plan.

3. La faiblesse du pilotage, de la gouvernance et Reformes

L'analyse de l'évolution du cadre institutionnel et les différentes réformes initiées permettent d'avancer que l'enseignement supérieur a connu beaucoup de transformations depuis son avènement. Très souvent, ces transformations ou ces réformes n'ont pas permis de réaliser le saut qualitatif que suscitait l'intérêt de leur mise en œuvre, faute d'objectifs clairement définis dans une loi d'orientation. Elles n'ont permis ni l'amélioration de la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur, ni son développement en tant que processus irréversible car l'enseignement supérieur est resté, depuis sa création, confiné à Bamako (à l'exception de l'Université de Ségou) alors qu'il aurait pu être décentralisé pour lui offrir les opportunités d'un vrai développement.

L'enseignement supérieur se caractérise par leur manque d'autonomie, la mauvaise gestion de leurs ressources financières, matérielles et humaines et par l'absence d'évaluation de la qualité ; toutes choses de nature à détériorer le climat social et favoriser la dégradation de la qualité des produits du sous-secteur. C'est pourquoi en septembre 2011, le gouvernement a adopté quatre projets d'ordonnance portant création des « Universités de Bamako » ainsi des décrets fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement. La même année, l'Assemblée nationale a adopté le projet de loi relatif à la ratification des ordonnances du 28 septembre 2011 créant les quatre nouvelles universités de Bamako.

Cette réforme est la concrétisation de cette volonté politique du Gouvernement afin d'améliorer le rendement du sous-secteur de l'enseignement supérieur et renforcer sa contribution à l'édification de l'économie du savoir et à la réalisation des objectifs du développement du pays. Les objectifs de cette scission sont :

- l'amélioration de la gouvernance des effectifs ;
- l'adaptation des programmes de formation aux besoins réels du marché de l'emploi, besoins actuels et besoins futurs ;
- l'augmentation de l'utilité économique et sociale de l'université ;
- la création d'un véritable espace d'enseignement et de recherche pour notre développement.

Ainsi, l'université de Bamako dont l'effectif atteint 80 000 étudiants en 2010-2011, est remplacée par 4 universités :

L'Université des Lettres et des Sciences humaines de Bamako créée par l'Ordonnance N° 2011-019/P-RM du 28 septembre 2011 et le Décret N° 2011-736/P-RM du 3 novembre 2011 fixe son organisation et ses modalités de fonctionnement.

Les structures de formation et de recherche de l'Université des Lettres et des Sciences humaines de Bamako sont : la Faculté des lettres, des langues et des sciences du langage ; la Faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation ; l'Institut universitaire des Technologie (arts, métiers du livre, archives et communication). Cette université a un effectif de 25000 milles étudiants

L'université des Sciences sociales et de Gestion de Bamako créée par l'Ordonnance N° 2011-021/P-RM du 28 septembre 2011. Son organisation et ses modalités de fonctionnement sont fixées par le Décret N° 2011-731/P-RM du 3 novembre 2011.

Elle comprend deux facultés et deux instituts : la Faculté des sciences économiques et de gestion ; la Faculté d'histoires et de géographie ; l'Institut universitaire de Gestion ; l'Institut universitaire de Développement territorial. Elle encadre un effectif de 20000 étudiants,

L'université des sciences, des techniques et des technologies de Bamako (U.S.T.T.B) créée par l'Ordonnance N° 2011020/P-RM du 28 septembre 2011. Son organisation et ses modalités de fonctionnement sont fixées par le Décret N° 2011-740/P-RM du 3 novembre 2011.

Cette université est composée de trois facultés et d'un institut : la Faculté des Sciences Technique (FAST) la Faculté de médecine et d'odontostomatologie (FMPOS) ; la Faculté de pharmacie ; l'Institut des sciences appliquées. Cette Université abrite un effectif de 15 000 étudiants ;

L'Université des Sciences juridiques et politiques de Bamako créée par l'Ordonnance N° 2011-022/P-RM du 28 septembre 2011 et le Décret N° 2011-741/P-RM du 3 novembre 2011 fixe son organisation et ses modalités de fonctionnement.

Elle a en son sein les facultés suivantes et un Institut : la Faculté de droit public ; la Faculté de droit privé ; la Faculté des sciences administratives et politiques ; et l'Institut supérieur pour la Formation et la Recherche Appliquée (ISFRA). Elle enregistre le plus grand nombre d'étudiants soit environ 40000 étudiants.

A celles-ci, il convient d'ajouter **l'Université de Ségou** avec de nos jours trois facultés et un Institut : la Faculté d'agronomie et de médecine animale avec trois filières (agro économie, production et santé animale, hydraulique agricole) ; la faculté des Sciences Sociales (aménagement du territoire, communication des organisations, sociologie), la faculté d'ingénierie, l'Institut universitaire de formation professionnelle.

L'autre réforme du cadre juridique de l'Université porte sur une innovation pour l'autonomie, la responsabilité des universités et la diversification de l'offre de formation. Le nouveau cadre juridique des universités tient compte des exigences nouvelles. Ainsi des mesures innovantes ont été introduites au triple plan de l'ordonnancement juridique, des ressources humaines et des finances.

L'amélioration de la fonction gouvernance de l'université à travers la séparation de la fonction de Recteur d'université de celle de Président du Conseil de l'Université est une innovation majeure de cette réforme. Si le cadre juridique ancien faisait du Recteur, le Président du Conseil de l'Université, le nouveau cadre propose la séparation des deux fonctions. La Présidence du Conseil de l'Université est assurée par une personnalité nommée par Décret pris en Conseil des Ministres.

Le nouveau cadre juridique offre une autonomie aux universités dans la définition des besoins de recrutement, d'équipement et d'investissement, ainsi que de recherche de financement.

Cette réforme vise à améliorer la gestion et l'administration de l'enseignement supérieur, à adapter les dispositifs structurel, pédagogique et organisationnel aux besoins réels du

développement économique et social du pays. Ces universités vont répondre au problème crucial de la gestion des flux d'étudiants.

La création de ces Universités devra, au-delà de l'amélioration de la qualité de la gouvernance et de la gestion des effectifs d'étudiants, permettre d'améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des étudiants afin d'impulser une nouvelle dynamique dans l'enseignement, la formation et la recherche scientifique. L'une des solutions aux différents problèmes que rencontre ce sous-secteur est le système Licence-Master-Doctorat (LMD).

4. Les perspectives

Etant entendu que les résultats tardent à se faire sentir et que tous les diagnostics menés jusqu'ici s'accordent sur le déficit évident de gouvernance du dispositif, tant sur le plan des ressources humaines que celui des procédures et processus, quelques approches de solutions nous sont inspirées. Elles constituent les axes essentiels d'une politique efficace pour l'amélioration et la transformation de l'enseignement supérieur.

L'amélioration se fera à travers l'adoption de nouveaux textes législatifs et réglementaires et l'organisation d'une concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur.

Cette amélioration de la gouvernance suppose aussi le renforcement des capacités de gestion du personnel administratif des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique de même qu'un environnement institutionnel qui favorise et valorise la culture de l'excellence et de lutte contre l'imputabilité, stimule l'esprit d'initiative et le développement des capacités d'innovation et des outils modernes de gestion et de communication est indispensable. Pour cela, il convient de :

4.1. Assurer une bonne gouvernance et le renforcement des capacités

Pour une meilleure gouvernance, l'évolution des effectifs dans le secteur public devra être maîtrisée afin de la rendre compatible avec les moyens disponibles ou mobilisables. Ainsi, il convient de :

- maîtriser l'évolution des flux qui parviennent au supérieur pour éviter un accroissement difficilement gérable des effectifs étudiants ;
- mieux cibler les aides sociales envers les plus démunis et/ou les plus méritants ;
- limiter la durée des études supérieures pour éviter une accumulation des effectifs étudiants dans les établissements ;
- mieux orienter les étudiants vers les filières porteuses d'emplois et correspondant aux besoins de développement du pays.

Dans le cadre du renforcement des capacités administratives et pédagogiques du personnel de l'enseignement supérieur, il est prévu, l'élaboration et l'adoption des manuels de procédures ; la formation des responsables universitaires en gestion administrative et financière ; l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'établissement ; l'initiation d'un système d'information de gestion de l'enseignement supérieur, à travers le SIGE ; le renforcement des capacités dans l'utilisation des TIC.

4.2. Assurer le financement de l'enseignement supérieur

Les limites avérées des capacités de financement publiques dans le domaine de l'enseignement supérieur ont eu des effets négatifs sur la qualité de l'encadrement et le manque d'infrastructures. Elles nécessitent que soient identifiées et diversifiées de nouvelles sources de financement, condition essentielle à la transformation du système. Les éléments d'une telle réforme se résument comme suit :

- au niveau de la recherche, l'enseignement supérieur devrait y trouver une source précieuse de financement en jouant pleinement son rôle qui est d'être le socle de production des connaissances scientifiques nécessaires au développement des entreprises et des autres unités du système productif. Il s'agit donc de faire des institutions d'enseignement supérieur des producteurs de découvertes scientifiques dont la recherche en amont serait financée par les utilisateurs potentiels ;
- au niveau de l'enseignement proprement dit, les institutions d'enseignement supérieur doivent créer des interfaces entre elles et le monde du travail à travers la formation continue qui est incontestablement une source potentielle de financement de leurs activités ;
- au niveau des collectivités locales, la mesure appropriée consiste à impliquer activement les régions, qui accueillent des institutions d'enseignement supérieur, au financement de leurs activités grâce aux ressources engrangées par ces collectivités locales. La décentralisation de l'enseignement supérieur devrait ainsi tenir compte de la capacité de mobilisation de ressources des zones d'accueil où l'on doit implanter les centres d'enseignement et de recherche ;
- au niveau de la mobilisation des ressources, les universités et établissements peuvent mobiliser des ressources propres, complémentaires aux ressources publiques (du moment où les ressources externes (PTF) seront difficilement mobilisables en l'absence de politique à moyen terme réaliste, pertinente et soutenable financièrement), notamment en offrant des formations supérieures professionnelles attractives, des formations continues (diplômantes ou pas) ou encore des prestations d'expertise. Pour la réalisation de ce type d'activités génératrices de revenus se développe, une plus grande liberté d'initiative ainsi que des mesures incitatives, tant pour les fournisseurs que pour les clients de ces prestations, devraient être mises en place.
- au niveau du management, il convient de renforcer, par la transparence et les nouveaux systèmes d'information au sein des institutions d'enseignement supérieur, la gouvernance, la gestion administrative et financière et le management de l'enseignement supérieur.

4.3. Améliorer la condition enseignante

L'amélioration de la condition enseignante pour le maintien de l'équilibre de l'enseignement supérieur est fondamentale dès lors qu'elle conditionne la motivation. Une politique d'amélioration de la condition enseignante nécessite donc la revalorisation du statut des enseignants (même si elle a déjà fait l'objet de revalorisation) mais très en deçà des attentes du corps enseignant et comparée à la grille de certains pays de la sous-région.

Cette revalorisation ne peut produire les résultats attendus que si elle est maillée par des règles claires qui allégeraient la tendance des enseignants au cumul de fonctions.

Mais l'amélioration de la condition enseignante doit intégrer également les aspects qui sont liés à la qualité des ressources humaines. Ainsi afin de contribuer à l'accroissement de la pertinence de l'enseignement supérieur et de la recherche, la réforme doit-elle porter aussi sur

la production des ressources humaines aptes à offrir des programmes pertinents et reconnus internationalement en fonction des ressources financières des États.

4.4. Assurer l'Adéquation formation/emploi

Les systèmes éducatifs africains et les perspectives économiques sont indissociables. Les efforts visant à mieux les harmoniser nécessitent de la volonté politique, des investissements stratégiques et un système universitaire solide qui offrent des possibilités de créer des entreprises à forte intensité de technologies. Pour y arriver, les structures de l'enseignement supérieur devront revoir leurs profils, programmes et méthodes pédagogiques, ainsi que leurs activités de recherche.

Il faudra pour cela faire de la pensée critique et des compétences pour l'employabilité une partie intégrante de l'apprentissage et de la formation, offrir des modules de formation adaptés aux besoins de l'agriculture en mettant l'accent sur les technologies émergentes comme la biotechnologie, un secteur à croissance rapide et d'une grande pertinence, mais aussi de l'industrie et introduire des systèmes d'assurance-qualité. Si elles y parviennent, elles seront à l'avant-garde de la transformation souhaitée.

Pour ce faire, les autorités doivent œuvrer à la promotion d'un secteur privé d'enseignement supérieur par des mesures d'incitation fiscales et non fiscales.

4.5. Intensifier la pratique de l'Assurance qualité

L'assurance qualité va de pair avec la réforme du système LMD qui, s'inscrit dans un objectif d'amélioration de la qualité et de la pertinence des formations dans un contexte de massification des effectifs, accompagné d'une pénurie des ressources, en général, et des enseignants-chercheurs, en particulier.

De multiples nouveaux établissements ont été créés récemment, mais ils sont souvent encore fragiles et ils bénéficieraient d'être appuyés par un cadrage des attentes quant à la qualité des services.

A cet effet, l'assurance qualité doit fournir des normes permettant de distinguer les situations bonnes et acceptables des situations inacceptables en ce qui concerne à la fois les secteurs public et privé contribuant du coût à améliorer la confiance des parties prenantes concernant la qualité des diplômes du supérieur et qu'elle constitue une référence permettant d'entraîner les établissements vers une dynamique d'amélioration des pratiques. Elle permettra ainsi de créer la confiance nécessaire pour la reconnaissance mutuelle des diplômes, afin de stimuler la mobilité intra-région et vers l'extérieur.

4.6. Booster la recherche scientifique

Dans un contexte économique mondialisé, les systèmes nationaux de recherche sont appelés à intégrer des espaces scientifiques et techniques plus larges où les activités de recherche sont conduites conjointement par des équipes et des centres de recherche (publics et privés) organisés dans des consortiums et des réseaux de recherche compétitifs. En plus, le développement du système national de recherche nécessite à la fois une mobilisation des moyens humains et matériels consistants de la part de la collectivité nationale, mais aussi un renforcement des liens de partenariat et de coopération avec les autres pays, notamment ceux qui ont atteint un niveau de développement scientifique et technique avancé.

4.7. Adopter un système d'évaluation fiable

L'évaluation dans le système universitaire est capitale. A cet effet il convient de :

- mettre en place une structure chargée de l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement qui aura pour missions l'élaboration et l'administration des instruments d'évaluation en collaboration avec les établissements de formation et de recherche. En d'autres termes, l'exigence de qualité ne doit pas porter seulement sur les acquis des étudiants, mais aussi sur les pratiques pédagogiques des enseignants et les programmes d'études.
- renforcer les compétences des enseignants en techniques pédagogiques et en docimologie à travers des sessions de formation. En effet, le pays et la sous-région ne manquent pas de pédagogues et de docimologues avérés pour assurer une formation de qualité pour les enseignants des Universités et grandes écoles du pays. Aussi, plusieurs institutions partenaires étrangères peuvent être sollicitées pour leur appui dans la formation continue des enseignants sur place.

4.8. Développer les pôles universitaires régionaux

Dans le cadre des réformes engagées par le gouvernement, l'université de Bamako a été éclatée en quatre entités thématiques, en 2011, et une université régionale a été ouverte la même année à Ségou. Cette scission de l'Université de Bamako n'a pas pu résoudre à souhait les problèmes d'infrastructures, d'enseignants et d'encadrement des étudiants. C'est pourquoi, dans la nouvelle vision de diversifier l'offre de formation axée sur les besoins de l'économie locale, au regard des potentialités existantes, le développement des pôles universitaires régionaux constitue l'un des chantiers sur lequel le département de l'Enseignement supérieur s'est engagé à l'horizon 2013-2018.

Conclusion

Malgré les réformes réalisées à savoir la revalorisation du statut des enseignants, la déconcentration de l'université et l'entrée dans le système LMD, la crise persiste au point où la situation est décrite comme un univers de désolation. En effet, la croissance rapide des effectifs et la crise socioéconomique ont plongé l'enseignement supérieur dans une crise profonde et complexe qui a eu pour conséquences la dégradation des infrastructures et des équipements, la baisse sensible de la qualité de la formation et de la recherche, l'aggravation du chômage des diplômés, la fuite des cerveaux, etc.

Malgré le caractère multiforme de cette crise, la situation ne reste pas pour autant figée car des solutions sont envisagées et la sortie de crise est possible si les pouvoirs publics mettent un peu d'imagination et surtout une réelle volonté politique pour rendre effective la refondation souhaitée dans un contexte mondial où le savoir est devenu l'enjeu majeur du développement.

L'accent devra être mis sur l'amélioration du cadre global du dispositif national d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, à travers les actions ci-après: l'amélioration des capacités de gouvernance, la valorisation continue des conditions de vie et

de travail des enseignants et des chercheurs, la maîtrise des dépenses sociales en faveur des étudiants, le renforcement des capacités d'accueil, le renforcement des capacités administratives et pédagogiques du personnel de l'enseignement supérieur, l'amélioration de la qualité des enseignements, l'intensification des TIC et des cours à distance, le développement des pôles universitaires régionaux et la mobilisation de financement pour la recherche.

Références bibliographiques

- ABDELKADER, A., (2002), « *En Afrique, l'enseignement supérieur sacrifié* », Le Monde Diplomatique, mars 2002, 20p.
- BANQUE MONDIALE, (2010). *Le système éducatif malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*. Banque Mondiale, Washington D.C, Département pour le Développement Humain de la Région Afrique/Pôle de Dakar. 194 p.
- CAMES, (2014), *Appui à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les pays de l'espace CAMES. État des lieux dans les pays de l'UEMOA*. Ouagadougou : CAMES, 151p.
- DIAKITE, D. 2000 : *La Crise scolaire au Mali*, Nordic Journal of African Studies 9(3): 6-28 (2000), 23p.
- EURY, X., 2002, *La crise de l'Enseignement Supérieur en Afrique Subsaharienne : Analyse économique des causes et voies possibles de redressement*, Dijon : Thèse pour le Doctorat ès Sciences Économiques.
- KRUGMAN, P., 1974, *L'éducation et les problèmes de l'emploi dans les pays en développement*, BIT, Genève, p.1-26.
- LOUA, S. 2015, *Financement de l'enseignement supérieur malien*, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako Département des Sciences de l'éducation, 8p.
- LOUA, S. 2012, *Efficacité interne de l'enseignement supérieur malien*, Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (I.S.P.E.F.), Université Lumière Lyon2, 307p.
- MAKOSSO, B., 2006, « *Enseignement supérieur en Afrique francophone : crises, réformes et transformations. Étude comparative entre le Congo, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso* », À paraître, Dakar : CODESRIA, 130 p.
- MICHEALA, M., 2014, *Vers l'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur des pays d'Afrique francophone de l'Ouest : Expériences récentes et perspectives d'évolution*, (IPE-UNESCO), 50p.
- MOSHE, J., THISSE, J.F., 1997, « *Faut-il réorganiser l'enseignement supérieur ?* », Revue économique, 48 (3), mai : 569-577.
- Ministère de l'Education Nationale du Mali : *Etude relative à l'élaboration des Orientations de Politique Nationale en matière d'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique*. Rapport Final Novembre 2005-72 p.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : *Rapport de la rentrée universitaire 2016-2017*-26p.

- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : *Rapport général de la Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement Supérieur au MALI*, 2014, 149p.
- NIANG, S., 1998, « *Les universités africaines et la mondialisation* », in UNESCO, Enseignement Supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives, Dakar : UNESCO, BREDIA, 683P.
- ORIVEL, F., 1995, « *Problèmes et perspectives des systèmes éducatifs* », in Michel Vernières (ed), Ajustement-Education-Emploi, Paris, Economica, p.185-222.
- REESAO (2008) : *Guide de formation du LMD : à l'usage des institutions supérieures d'Afrique francophone*. Accra, 108 p.
- ROCARE, 2007, *Les pratiques d'évaluation des apprentissages à l'Université de Bamako : Forces et Faiblesses*, 39p
- Union Economique et Monétaire Ouest Africain : *Elaboration de la Politique Régionale en Matière d'Enseignement Supérieur de l'UEMOA*. Rapport Final. Septembre 2012.
- VINOKUR Annie 2005. *Pouvoirs et mesures en éducation*. Paris, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, 331 p.

L'INVERSION DU SUJET COMME FACTEUR DE MISE EN RELIEF DANS *LES SOLEILS DES INDEPENDANCES D'AHMADOU KOUROUMA*

CAMARA Mohamed
Université Alassane Ouattara, République de Côte d'Ivoire.
mohcame@yahoo.fr.

Résumé

Le présent travail aborde l'inversion du sujet selon des critères syntaxiques, sémantiques et discursifs. Elle se définit comme une distorsion morphologique et syntaxique des termes de l'énoncé. La phrase française est composée d'un agrégat de mots ou d'expressions qui se suivent selon des normes canoniques bien définies. Cependant, l'ordre canonique de l'énoncé peut être violé par des constructions phrastiques multiformes. L'auteur tire profit de l'inversion en déterminant la singularité de son savoir-faire et l'originalité de son style. Cette distorsion syntaxique concourt à la diversité des mots ou des termes. Ainsi, les énoncés traduisent l'obsession de l'auteur et de l'idéologie qui sous-tendent son œuvre. La distorsion syntaxique et morphologique des mots sera appréhendée comme porteuse d'équilibre, d'harmonie, voire de mise en relief de l'énoncé.

Mots clés : inversion/ adverbe/ incise/ interrogation/ proposition subordonnée.

Summary

In our present work, the inversion of the subject is approached according to narrative and descriptive methods. It is defined as a morphological and syntactic distortion of the terms of the utterance. The French sentence is composed of an aggregate of words or expressions that follow each other according to well-defined canonical norms. However, the canonical order of the utterance is constantly violated by multiform AL phrasal constructions. The author takes advantage of the inversion by determining the singularity of his know-how and the originality of his style. This syntactic distortion contributes to the diversity of words or terms. Thus, the statements reflect the obsession of the author and his ideology that underlie his work. This syntactic and morphological distortion of the words will be apprehended as a carrier of balance, harmony, and even highlighting of the utterance.

Keywords: inversion, adverb, incise interrogation subordinate clause.

INTRODUCTION

La phrase française est une unité fonctionnelle et significative de termes qui se relayent dans une logique bien établie. Les mots s'enchaînent selon des normes rigoureuses de composition. Toutefois, des tournures syntaxiques atypiques apparaissent fréquemment dans nos communications quotidiennes. Tel est le cas de l'inversion du sujet. Elle concourt à la qualité, au renouvellement et à la diversité de l'énoncé. Cette distorsion syntaxique est constante dans le maniement du style de l'écrivain. Elle identifie et interprète la spécificité et l'authenticité de l'art et des objectifs de l'écrivain. L'auteur véhicule une originalité littéraire qui lui convient et influe sur l'architecture syntaxique de l'énoncé. L'inversion du sujet telle qu'elle est pratiquée dans l'œuvre *Les Soleils des Indépendances* est révélatrice des préoccupations significatives et de l'idéologie de l'écrivain Ahmadou Kourouma. La distorsion syntaxique, aux antipodes des normes canoniques de la phrase française, met en relief la singularité et les spécificités de l'élégance littéraire de l'auteur. Dès lors, les différentes missions assignées à l'inversion du sujet dans l'énoncé peuvent être facteur d'harmonie, d'équilibre et de mise en relief. C'est dans cette perspective que nous analyserons d'abord, l'inversion du sujet impulsée par un adverbe, ensuite, nous examinerons le cas de l'inversion du sujet dans les propositions incisives et les propositions interrogatives, et enfin, nous explorerons le cas de l'inversion du sujet en proposition subordonnée.

1- Inversions du sujet impulsé par un adverbe

L'inversion du sujet est souvent provoquée par les constituants de certains adverbes dans l'énoncé. Elle se manifeste dans la proposition indépendante ou la proposition principale. La présence de ces adverbes au début de l'énoncé modifie qualitativement le sens du discours.

(1) Sans doute, est analphabète ce Fama comme la queue d'un âne. P.39.

En (1), l'inversion du sujet est commandée, selon Monneret, (1999 :68) par la position préverbale de l'adverbe « sans doute » dans l'énoncé. Et le Bidois(1952,358) justifie l'inversion à la fois par les caractéristiques syntaxiques du contexte et par des considérations d'ordre psychologique et logique. Mais l'inversion du sujet devient quasi inapplicable si l'adverbe se trouve en position postverbale. En ce moment, on aura l'occurrence suivante.

(2) Ce Fama est sans doute analphabète comme la queue d'un âne.P9

Dès lors, la position post verbale de « sans doute » est effective dès l'instant où l'adverbe se trouve rattaché au verbe. Ainsi, la présence de « sans doute » en(1), en début de phrase est-il le motif principal de cette inversion. Elle est qualifiée, dans ce contexte, d'inversion absolue par Le Bidois (1952) et Jonare (1976), cités par Lahousse (2003). Et l'adverbe, comme son nom le spécifie, est l'appendice du verbe ; c'est dans cette optique que Bonnard (1973 : 180) souligne que l'adverbe est au verbe ce que l'adjectif est au nom, c'est le mot destiné à lui servir de complément. La corrélation entre les deux termes du discours amène l'adverbe à dépendre ou à se soumettre au verbe. Il se trouve postposé au verbe, c'est-à-dire qu'il est placé après le verbe auquel il se rapporte. L'antéposition de "sans doute" se manifeste par une inversion syntaxique, ce qui fait dire à Le Bidois et al (1971 :20) que certains adverbes (le cas de sans doute) chargés de sens se placent en tête de phrase. La place de « sans doute » est très fluide dans l'énoncé. Elle offre une pluralité de possibilités, de mouvements et de libertés.

(3) Ce Fama est analphabète sans doute comme la queue d'un âne

L'adverbe jouit d'une commodité plus féconde en se situant en tête de phrase en (1) ou entre les termes de la phrase en (2) et (3).Le sens d'un adverbe ,de l'avis de Lahousse (2003),varie selon qu'il est en position initiale ou dans une position à l'extérieur de la phrase, en position initiale, l'adverbe est le thème ou le topique de la phrase, tandis que, dans une position à l'intérieur de la phrase, c'est un véritable circonstanciel qui qualifie le prédicat. Cette liberté a pour effet d'infuser une véritable contrariété que l'on éprouve dans une situation équivoque,

relativement à la position syntaxique de "sans doute". La phrase fait allusion en(1) à la cécité intellectuelle de Fama. Il ne possède aucun parcours scolaire. Il a les compétences limitées en lecture et en écriture et, le plus souvent par manque d'apprentissage. Dès lors, Fama ne peut prétendre à un rôle politique et économique dans son pays. Dans certains énoncés, l'inversion du sujet peut être favorisée par un adverbe qui joue le rôle de complément circonstanciel.

(4) Ainsi, dans les yeux de Salimata, éclatèrent le viol et le sang p.41.

L'exemple (4) renvoie à la manière dont le procès se déroule et fonctionne comme un adverbe de phrase. Il introduit une conséquence, une précision ou une explication que subit dans sa conscience et dans sa chaire, la pauvre Salimata. Molinier (2012 : 122) affirme même que ce type d'inversion du sujet induit nécessairement une interprétation de l'adverbe « ainsi » comme adverbe de phrase. Dans son emploi grammatical, en début de phrase, le verbe et le sujet, introduits par l'adverbe « ainsi », sont généralement inversés. Il donne son rythme à l'énoncé et l'organise en un tout cohérent. En outre, l'adverbe « ainsi », en début de phrase, peut être suivi par une virgule.

(5) Ainsi, dans les yeux de Salimata, le viol et le sang éclatèrent

En début d'énoncé et suivi d'une virgule, « ainsi » se comporte comme un complément circonstanciel. Et les phrases (4) et (5) sont les traces de la mobilité de l'adverbe. Wagner et al (1962 : 932) soulignent que les circonstanciels (comme *ainsi* en début de phrase suivi de la virgule) sont des compléments de phrases ; c'est-à-dire qu'ils sont syntaxiquement non nécessaires à la phrase et sémantiquement portent non pas sur un élément mais sur l'ensemble de la phrase.

Puis, cette inversion se justifie par la charge affective, émotionnelle et une motivation personnelle qui influent l'ordre canonique de la construction syntaxique. Cette motivation offre à l'énoncé une envergure d'homogénéité, de profondeur et de fluidité. Dubois et Lagane (1989 :147) affirment que l'inversion utilisée par l'auteur s'opère dans une intention stylistique.

Mais, « ainsi » en (5), est un adverbe séparé du reste de l'énoncé par une virgule. Il joue le rôle d'un adverbe circonstanciel qui n'est pas lié au verbe mais à la phrase toute entière. Il donne les circonstances de l'action exprimée par la phrase. Élément facultatif, il permet de préciser le contexte et d'affiner aussi l'action du verbe. Grevisse (1964 ,143) renchérit en

notant que ce sont souvent la mise en relief, l'harmonie et l'équilibre de la phrase qui assignent au complément circonstanciel (adverbe circonstanciel) la place qui lui convient, relativement au verbe et aux autres compléments.

Dans l'exemple (5), le viol subi par Salimata est une atteinte sexuelle à sa dignité de femme. Elle est contrainte par Tiecoura à un acte sexuel par la violence et sans son consentement. Cette pénétration non désirée et violente a occasionné des déchirures et des saignements. Borgomano (1998 :66) note que ce viol moyen d'humiliation, est une terrible infraction aux règles de la société. Les adverbes « sans doute » et « ainsi » favorisent l'inversion du sujet. Cette inversion est effective en raison de leurs positions en tête des énoncés. C'est le cas aussi dans les propositions incises et dans les interrogatives.

2-L'inversion du sujet dans les propositions incises et les propositions interrogatives.

L'inversion du sujet dans les incises et les interrogatives introduit des modifications syntaxiques dans l'ordre canonique de l'énoncé.

2.1-L'inversion en proposition incise

L'incise est une proposition indépendante ou principale insérée qu'on glisse à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition pour notifier qu'on rapporte les paroles ou les pensées d'autrui. Elle identifie le locuteur et permet de préciser les modalités ou circonstance de l'élocution.

(6) Bâtard de bâtardise. Se lamentait Fama. P.9.

(7) La soumission de la femme, sa servitude disait-on sont les commandements d'Allah. P.74

Les occurrences (6) et (7) englobent des inversions de sujet contenant des incises. Muller(2007,cité par Roig) souligne que l'inversion traduirait ainsi la volonté du locuteur de mettre en relief le sujet et, partant, l'élément X, affaiblissant par ce biais le sens du verbe qui n'a dès lors plus le statut de « liant ». En (6), l'incise est "se lamentait Fama". Elle est construite autour du verbe "se lamenter" et du syntagme nominal sujet "Fama". En (07), l'incise est "disait-on". Elle est construite autour du verbe dire, un verbe de parole et du pronom personnel sujet "on". Ces incises sont très courtes. En (6), l'incise "se lamentait Fama" est située à la fin de la phrase et se termine par un point d'exclamation. La phrase qui la précède est "bâtard de bâtardise". En (7), l'incise coupe la phrase en deux. Cette phrase est "la soumission de la femme, sa servitude sont les commandements d'Allah". Selon Monneret

(1999 :71), l'inversion du sujet contenant une incise est une construction considérée comme un marquage explicite du décrochage syntaxique et énonciatif signifié par l'incise et normalement indiqué par l'inversion du sujet. Les propos rapportés mettent en relief l'élégance, l'esthétique et l'originalité littéraire de l'écrivain. Les incises « se lamentait Fama » et « dit-on » sont orientés selon un tryptique bien précis.

D'abord, elles mettent en relief la fluctuation syntaxique, la liberté d'autonomie, l'impression de vivacité contrairement aux autres expressions de l'énoncé. Dès lors « se lamentait Fama » et « dit-on », considérés comme des propositions indépendantes ou principales, arrivent à se mouvoir d'une position à une autre sans pour autant rompre l'intégrité sémantique de la phrase. Ensuite, ces incises renferment des verbes de type déclaratif, c'est le cas du verbe dire dans "dit-on". Enfin, les sujets de ces verbes sont constamment renversés. On remarque l'antéposition respectivement des verbes « se lamenter » et « dire » devant les syntagmes nominaux sujets « Fama » et « il » dans les occurrences (6) et (7).

Les postpositions des sujets « Fama » et « il » aux verbes « se lamenter » et « dire » peuvent être interprétées comme une marque d'assurance, de conviction et de confirmation de la proposition incise. Riegel et al (1994 : 256) soulignent que le sujet de la proposition incise, inséré à l'intérieur ou placé à la fin d'un passage au discours direct ou indirect libre, est toujours postposé, qu'il soit pronominal ou nominal (l'inversion complexe étant exclue). Dans l'exemple (6), les propos tenus par Fama sont des actes qui constituent une grave atteinte à la dignité humaine. A travers des propos agressifs, il exprime un vif mécontentement envers les colons et les institutions de son pays qui sont les reflets de sa déchéance morale, sociale, financière et psychologique. Dans l'exemple (7), l'énoncé fait état de la dépendance totale de l'épouse envers son époux. Les époux, sous le prétexte de principes religieux, relèguent leurs épouses à la soumission, à la servitude et à la résignation dans leur foyer. Borgomano (1998 :28) dénonce le sort réservé aux épouses qui n'ont pas la force de se dresser contre les règles de la société traditionnelle et moderne. L'inversion du sujet dans les propositions incises s'avère une contrainte syntaxique. Il en est de même dans les propositions interrogatives.

2.2-L'inversion du sujet dans les propositions interrogatives.

"La phrase interrogative est un type de phrase qui correspond directement à une perspective énonciatrice, ou plus précisément pragmatique, à un type d'acte : l'acte de questionner. Celui-ci s'oppose aux deux autres types d'actes fondamentaux que sont l'assertion et l'ordre".

Monneret (1999 : 191). Elle sert à poser une question. A l'écrit, elle se termine par un point d'interrogation et à l'oral, elle a une intonation montante.

(8) Les malinkés ont la duplicité : sont-ils des féticheurs ? sont-ils des musulmans ? p.87

Contrairement à la phrase assertive où le sujet est antéposé au verbe, dans la construction interrogative, les deux sujets « ils » sont postposés aux deux verbes « être ». Cette inversion est réalisable en l'absence de termes ou de locutions interrogatives. Dans ce cas, le syntagme nominal sujet est un pronom personnel et non un nom propre ou un nom commun.

(9) *Sont les malinkés des féticheurs ? *Sont les malinkés des musulmans ?

Dans l'occurrence (9), la substitution des pronoms personnels « ils » par les syntagmes nominaux "malinkés" rend l'énoncé agrammaticale et phonétiquement incommode. Riegel et al (1994-251) notent que l'inversion nominale s'applique aux sujets proprement nominaux tels que les pronoms qu'elle postpose tels quels à la forme verbale simple ou complexe ; infinitif compris. L'énoncé (9) fait allusion ici à la cohabitation de deux systèmes antithétiques. L'organisation religieuse islamique et l'organisation traditionnelle qui a pour corollaire les pratiques fétichistes. Bien que vivant dans un espace exclusivement musulman, le fétichisme influence considérablement le quotidien des habitants. La population qui attribue des pouvoirs mystiques au féticheur, lui voue une administration, un respect et surtout une crainte révérencielle.

(10) Qu'était devenu Fama ? Un charognard

Le morphème « que » se trouve en tête de l'énoncé. L'interrogation dans l'énoncé (10) porte sur le constituant qui est le mot interrogatif « Que ». La structure interrogative concerne le nominal "charognard" qui est le syntagme nominal attributif du sujet Fama. L'utilisation de la particule « que » et l'inversion simple du sujet Fama postposé au verbe « être devenu » sont des éléments apparents et perceptibles de l'énoncé interrogatif. L'énoncé envisagé sous la forme de type interrogatif répond réellement à une valeur assertive.

(11) Fama était devenu un charognard

L'interrogation en (10) a valeur d'une assertion positive car la question posée n'attend pas de réponse. Cette réponse connue est donnée immédiatement dans l'exemple (11). Cette forme de question est une interrogation rhétorique ou interrogative oratoire. C'est une figure de style qui consiste à poser une question n'attendant pas de réponse, cette dernière étant connue par celui qui la pose. Le syntagme nominal "charognard" symbolise la reprise à l'interrogation de l'occurrence (10). Le morphème interrogatif "que" acquiert avec le verbe devenir une relation de proximité qui crée un pacte affectif entre les deux termes. L'exemple (11) évoque le sort misérable de Fama. En effet, de lignée princière, il se retrouve fréquemment dans les cérémonies funéraires où il est réduit à la mendicité. Tel un charognard, il est à la recherche des occasions de profit dans les tristes manifestations publiques ou privées. Il suscite une forte désapprobation, car il est toujours prêt à profiter du malheur des autres. Ainsi, la question de l'exemple (10) est une assertion déguisée. Elle a une valeur affirmative et a pour effet de communiquer les impressions de l'auteur.

3- Inversion du sujet en proposition subordonnée

L'inversion du sujet est le plus souvent assujettie à des actes de subordination. Et cette subordination en grammaire française, selon Arrivé et al (1986 :640) introduit l'idée d'une relation dissymétrique entre deux phrases, dont l'une reçoit sa fonction de l'autre sans réciprocité.

(12) C'est dans les obsèques et funérailles que travaillent les vieux. P.20

(13) Il y avait une semaine qu'avait fini Koné Ibrahima. P41.

Dans la subordination inverse, les syntagmes nominaux « les vieux » et « Koné Ibrahima » sont relégués à l'extrémité des énoncés (12) et (13). Monneret et al. (1999 :71) Soulignent que ce type de construction possède visiblement une valeur stylistique et se caractérise par une remarquable souplesse syntaxique. Dès lors, l'emploi du conjonctif « que » confirme l'inversion du sujet et son rejet à la fin de l'énoncé en lieu et place de « les vieux travaillent » en (12) et de « Koné Ibrahima » en (13). On aura l'inversion par l'entremise du conjonctif "que" : « que travaillent les vieux » en (12) et « qu'avait fini Koné Ibrahima » en (13). Ainsi, l'inversion du sujet dans les énoncés (12) et (13) est dictée par la mise en œuvre de l'utilisation spécifique du conjonctif « que ». Le renversement de l'ordre canonique syntagme nominal (SN) et syntagme verbal (SV) par l'entremise du conjonctif « que » confère à

l'énoncé une signification particulière. Riegel et al (1994 : 478) affirment que le conjonctif "que" apparaît comme la conjonction de base par la diversité de ses emplois que par son aptitude à remplacer n'importe quelle autre conjonction dans une subordonnée coordonnée. Ainsi, les énoncés (12) et (13) contiennent deux membres totalement distincts.

Dans l'énoncé (12), on aura : Le premier membre est : les vieux travaillent
Le second membre est : c'est dans les obsèques et funérailles

Dans l'énoncé (13), on aura : Le premier membre est : Koné Ibrahima avait fini
Le second membre est : Il y avait une semaine.

Ainsi on aura :

(14) <u>Les vieux travaillent</u>	<u>dans les obsèques et funérailles</u>
Premier membre	Second membre
(15) <u>Koné Ibrahima avait fini</u>	<u>il y a une semaine</u>
Premier membre	Second membre

Dans l'inversion du sujet, les seconds membres (14) et (15) sont énoncés par anticipation à la place des premiers membres de (14) et de (15).

Les seconds membres de (14) et (15) représentent les propositions principales et les premiers membres de (14) et (15) représentent les propositions subordonnées. Le conjonctif « que » sert ici à inverser l'ordre canonique de la phrase et à instaurer une subordination inverse. Bailly (1965 : 208) avoue que la phrase conjonctive est un obstacle à l'ordre progressif cher aux français, puisque mis à part le cas du conjonctif sujet, elle suppose toujours une anticipation c'est-à-dire une rupture de l'ordre logique. Le processus de subordination aboutit à la transition de la phrase simple à celle de la phrase complexe. A sa suite, Littré (2004:3065) appelle cette forme de phrase l'hyperbate. Selon lui, c'est une figure de rhétorique qui consiste à intervertir, à renverser brusquement l'ordre naturel du discours pour exprimer une violente affection de l'âme. L'hyperbate consiste à intervertir l'ordre syntaxique des mots ou groupes de mots de la composition de l'énoncé dans l'objectif d'extérioriser la fibre émotionnelle et ses sensibilités les plus profondes. L'inversion du sujet occasionnée par le conjonctif « que » met en relief l'accentuation du style de l'écrivain.

Conclusion

La langue française est composée de mots qui traduisent les pensées du sujet parlant. Mais, des distorsions syntaxiques et morphologiques violent souvent les normes canoniques établies. On les rassemble sous le vocable d'inversion. Ainsi, avons-nous analysé l'inversion du sujet par sa singularité et son originalité qui la dissocie de la norme canonique. D'abord, nous avons identifié et analysé les inversions du sujet favorisées par les adverbes. L'auteur construit ses phrases selon son style qui lui est propre et qui affecte considérablement les structures des termes de l'énoncé. Ensuite, nous avons mis en relief l'inversion due à la proposition incise et la proposition interrogative. Les énoncés répertoriés évoquent les différentes sensibilités de l'auteur et l'idéologie qui prédominent dans l'œuvre. Enfin, nous avons passé en revue l'inversion du sujet dans la proposition subordonnée. La forme d'écriture choisie par l'écrivain est l'expression d'un désir ou d'une volonté d'étaler les sensations et l'harmonie exprimées par les mots. L'inversion du sujet, perçue comme vecteur d'équilibre, d'harmonie, de mise en relief et du style de l'écrivain, a fait ressortir à travers les différentes parties les raisons qui les expliquent et les dimensions syntaxiques, morphologiques et sémantiques qu'elle évoque dans les différents énoncés.

Bibliographie

- Arrivé M. et al (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris Flammarion.
- Bailly Ch (1965), *Linguistique générale et linguistique française*, Berne Allemagne.
- Borgomano M. (1998), *Ahmadou Kourouma. Le Guerrier-griot*, Paris, Harmattan.
- Dubois J. et Lagane R. (1989), *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.
- Grevisse M. (1964), *Le Bon usage*, Bruxelles, Duculot.
- Kourouma A. (1990), *Les soleils des indépendances*, Paris, du seuil
- Lahousse K. (2003) « La complexité de la notion de topique et l'inversion du sujet nominal » in *Travaux de linguistique*, vol.2, N47, p111-136.
- Le Bidois G. et Robert (1971), *Syntaxe du français moderne T2*, Paris AJ Picard.
- Littré E. (2004). *Dictionnaire de la langue française*. Hachette. Paris

Muller C. (2007). « Les inversions du sujet et la structure de la proposition en français » in *Begioni, Univ. Charles De Gaulle, Lille3*.

Roig A. « 2014). *Au commencement se trouve parfois le verbe : l'inversion du sujet nominal et du verbe en français*, Univ. Charles De Gaulle, Lille 3.

Riegel M. et al (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.

Wagner R. et Pinchon J. (1962), *Grammaire du français classique et moderne*. Paris, Hachett

Les expressions liées à la perception du temps en godié⁸³

Damanan Joachim N'DRE

Maître-Assistant Département des Sciences du Langage et de la Communication (SLC) UFR
CMS : Communication Milieu Sociétés, Université Alassane Ouattara (UAO), Bouaké

Adresse : 01 BP v14 Bouaké 01, Côte D'Ivoire.

Adresse personnelle : 21 BP 5203 Abidjan 21 Tél. mobile : +225/03561359/09236655 Mail :
ndre-damanan@hotmail.fr

Résumé

Le présent article traite des expressions relatives à la représentation conceptuelle du temps en godié. Le temps est fondamentalement abstrait. Sa perception et sa conceptualisation sont alors fonction d'une re-catégorisation des concepts dont on se sert pour le représenter. Dans la langue, le temps se dit *táñi* et les expressions qui permettent de l'exprimer sont liées aux expériences quotidiennes de l'homme. Dans la journée, les différentes périodes que connaît le temps sont fonction de la position du soleil *jló* dans le ciel. Dans la nuit, rien ne sert de mesure pour comprendre véritablement le temps qu'il fait. Ainsi, alors que, dans la journée, c'est le soleil qui sert de mesure au temps, dans la nuit, c'est le temps lui-même qui sert de mesure à sa propre répartition.

Mots clés : métaphore conceptuelle, perception, compréhension, temps, période

Abstract

This article deals with expressions relating to the conceptual representation of godie time. Time is fundamentally abstract. Its perception and conceptualization are then a function of a re-categorization of the concepts used to represent it. In the language, time is said *táñi* and the expressions that allow to express it are related to the daily experiences of the man. During the day, the different periods of time depend on the position of the sun in the sky. In the night, nothing serves as a measure to really understand the time it is. Thus, while in the daytime it is the sun that serves as a measure of time, in the night, it is time itself that serves as a measure of its own distribution.

Keywords: conceptual metaphor, perception, comprehension, time, period

Introduction

⁸³ Le godié est une langue kru de Côte d'Ivoire (L. Marchese, 1983). Les langues kru sont réparties en deux sous-groupes : occidental et oriental. Le groupe occidental comprend les langues guéré, grébo, wobé, etc. Le groupe oriental comprend les langues bété, dida, godié, etc. (L. Marchese, 1989). Les langues kru sont rattachées, à l'intérieur du phylum Niger-Congo, au groupe nord Volta-Congo qui comprend aussi les langues gur et les langues Adamawa-Ubanguiennes (K. Williamson & R. Blench, 2000).

Cet article a pour but d'étudier les expressions relatives à la représentation conceptuelle du temps chez le Godié. Le temps, qu'est-ce que c'est ? « [...] Qui saurait en donner avec aisance et brièveté une explication ? [...] Si personne ne me pose la question, je le sais ; si quelqu'un pose la question et que je veuille expliquer, je ne sais plus. » Disait Saint Augustin dans Confessions, XI, 14, 17. Comme lui, nous non plus ne saurions dire ce que c'est que le temps. Nous savons néanmoins qu'en godié, il est désigné par le terme *tájñ*. Et qu'il existe des expressions liées à sa perception, à sa conceptualisation et à sa compréhension. Le terme *tájñ*, de façon générale, fait référence au temps réel ; c'est-à-dire le temps atmosphérique, comme dans l'énoncé suivant :

- (1) *tájñ jǎ plí*
 temps AUX passer
 Le temps est passé⁸⁴.

tájñ peut également faire référence au temps périodique, saisonnier ; c'est-à-dire le temps lié aux différentes cultures vivrières. Ainsi, peut-on dire par exemple :

- (2) *mèsī á tájñ à kò lā*
 bananes CONN temps 1.PL COP PART
 Nous sommes au temps des bananes ou c'est la période des bananes.

Le terme *tájñ* peut enfin référer au temps psychologique ; c'est-à-dire le temps que l'on se fait de la situation actuelle ou futur. C'est le cas de l'expression :

- (3) *tájñ jǎ té-mà*
 temps AUX dur-SUF.VERB
 Les temps sont durs, difficiles.

La langue regorge de nombreuses expressions sur la perception et la conceptualisation du temps. Dans le présent article, il s'agit d'exposer quelques unes de ces expressions et de les discuter. Ces expressions sont relatives aux périodes de la journée. Lesquelles périodes se mesurent à l'aide du soleil. Le soleil se dit *jló* dans la langue et les différentes activités humaines sont liées à lui. Elles peuvent commencer tôt le matin ; c'est-à-dire avant le lever du soleil. Mais elles ne peuvent se poursuivre sans lui. En effet, avant que le soleil ne se lève, les activités champêtres ont déjà commencé. Il faut devancer le soleil pour avoir une avance sur lui ; pour gagner du temps.

Le jour est meublé par quatre grandes périodes. Ce sont : ζῆπλί qui signifie *matin*, δέδī qui signifie *midi*, kūgb̃ qui signifie *soir* et sábō qui signifie *nuit*. Les différents points qui vont être développés dans le présent article, le seront à la lumière de ces périodes-là. Mais avant, nous voudrions situer le cadre théorique dans lequel nous souhaitons placer l'analyse.

1. Cadre théorique

Nous situons la présente étude dans une perspective générale de la linguistique cognitive (G. Fauconnier, 1984, 2002 ; G. Fauconnier & M. Turner, 2003 ; M. Johnson, 1987, 1992 ; G. Lakoff, 1987, 1993 ; G. Lakoff & M. Johnson, 1980, 1985 ; G. Lakoff & M. Turner, 1989 ; R.

⁸⁴ L'expression peut également signifier qu'il est tard, pour un rendez-vous dont on n'a pas respecté le temps convenu. Le locuteur d'une telle expression peut signifier ainsi à son interlocuteur toute son indignation face au rendez-vous manqué.

W. Langacker, 1986, 1987, 1991, 2000 ; L. Talmy, 2000 ; C. Vandeloise, 2003). L'approche retenue est celle de la métaphore conceptuelle. En effet, Toutes les expressions qui vont être discutées dans le présent article s'inscrivent toutes dans la dynamique de la métaphore conceptuelle (G. Lakoff & M. Johnson, 1980, 1985 ; G. Lakoff & M. Turner, 1989 ; G. Fauconnier, 2002). L'approche de la métaphore conceptuelle, en effet, fait référence à une représentation mentale que l'on se fait d'une situation réelle ou supposée. Il s'agit d'un processus linguistique et cognitif de re-catégorisation des concepts abstraits au moyen d'autres concepts plus concrets (G. Lakoff, 1993, 1997). Elle repose ainsi sur deux domaines conceptuels. Lesquels domaines se caractérisent par des propriétés de similarité. Autrement dit, la désignation d'un domaine conceptuel vis-à-vis d'un autre domaine conceptuel implique des rapports de ressemblance ou d'analogie. L'un des domaines est dit *domaine-source* et sert de fond lexical à un autre domaine dit *domaine-cible* (G. Lakoff & M. Turner, 1989). Comme disent G. Lakoff & M. Turner (1989) : « La métaphore consiste en une projection inter-domainiale, c'est-à-dire une projection d'une entité sur une autre entité relevant toutes deux de deux domaines conceptuels différents ». Elle permet en outre, comme nous le disions, d'employer des expressions dites concrètes et de les transposer vers des domaines plus abstraits. Bref, la métaphore est fondamentalement une opération sémantique de transfert (R. Jakobson, 1963). Le temps étant fondamentalement abstrait, sa perception et sa conceptualisation sont bien fonction d'une re-catégorisation des concepts dont on se sert pour le représenter. En godié, les expressions liées à sa perception et à sa conceptualisation puisent leurs ressources dans le vécu quotidien (G. Lakoff & M. Johnson, 1985). Pour tout dire, les concepts qui permettent d'exprimer le temps sont liés aux expériences quotidiennes de l'homme. Il peut s'agir des habitudes culturelles comme de certains faits en rapport avec les variables sensori-motrices. Les langues, nous semble-t-il, ont recours à des expressions métaphoriques pour indiquer le temps dans l'espace. Mais elles le font différemment, en fonction bien sûr des expériences collectives ou des habitudes culturelles de chaque peuple. C'est ainsi que, par exemple, là où les Français considèrent que *Le soleil se lève*, les Godiés disent que *Le soleil fait surface*, *Le soleil émerge*. Là où les Français disent également qu'*il fait nuit*, les Godiés disent que *le soleil est tombé*. Mais d'où émerge-t-il et où tombe-t-il ? Ce sont ces grandes questions que nous chercherons à élucider.

2. La période comprise entre ζῆπλί « *matin* » et δέδι « *midi* »

2.1 ζῆπλί

ζῆπλί « *matin* » est la période qui couvre l'intervalle compris entre six heures et neuf heures du matin. C'est généralement à cet intervalle que le soleil se lève. Dans la langue, le soleil ne se lève pas ; il fait surface et apparaît comme si quelque chose de mystérieux venait à nous surprendre dans notre béatitude. L'expression correspondante est :

(4) jló φā κώ wlō⁸⁵

⁸⁵ La position qu'occupe la particule dans l'expression en question est due à l'emploi de l'auxiliaire φā. en effet, dans la langue, l'emploi d'un auxiliaire dans un énoncé entraîne obligatoirement la permutation entre le verbe et la particule qui l'accompagne ou entre le verbe et son objet comme on peut l'observer dans les deux énoncés suivants :

- (1) kénī pī mēsī
 np préparer-INACC bananes
 Kéni prépare de la banane.
- (2) kénī jā mēsī pī

soleil AUX POST germer
Le soleil a émergé⁸⁶.

À la manière du poisson ou de tout autre animal aquatique qui sort de l'eau pour faire surface, le soleil également sort de quelque part et fait surface. Ce lieu d'où il sort est comparé à l'océan, à la mer. Autrement dit, tout porte à croire que, comme le poisson, le soleil aussi sort de l'eau. Ainsi, les attributs de l'être aquatique sont également accordés à l'entité « SOLEIL ». La position du soleil - à cet instant précis de son évolution dans l'espace - est à son plus bas niveau, le niveau où le ciel et la terre semble se confondre.-Bref, le soleil vient d'entamer sa course, à ce stade de son évolution dans l'espace. Il est loin de son point d'attraction. Ce faisant, ses rayons sont obliques et ne sont pas ardents. Les activités champêtres qui ont commencé déjà se poursuivre alors allègrement sans que l'on ne sente la moindre fatigue. Ainsi, quand le soleil montera d'un cran dans le ciel, l'on est à même d'aller très loin dans le travail. Parce que, quand *le soleil a fait surface* et qu'il poursuit sa course, alors il faut aller à son rythme, de peur d'être épuisé très tôt ; avant même que le travail ne commence véritablement. Quand, dans sa course, le soleil tend vers son point culminant, l'on dit que le soleil a atteint sa maturité et cela correspond à la période ζῆπλί-δεΞδί.

• **Remarque à propos du verbe employé dans l'expression en (4)**

Le verbe employé dans l'expression en (4) est une locution verbale. Il est composé de la base verbale *wlō* qui signifie « germer, sortir de terre, pousser » et de la particule de postposition *κώ* ; le tout signifiant « apparaitre, émerger, sortir de l'eau (de façon inopinée) ». Ainsi, par analogie au poisson ou à tout autre animal aquatique qui sort de l'eau pour faire surface, le soleil également sort « de quelque part » et fait surface. Ce lieu d'où il sort est comparé à l'océan, à la mer. C'est pourquoi certains attributs de l'être aquatique lui sont également accordés. Tout le sens de l'expression en (4) repose sur cette perception. Soulignons par ailleurs que les deux verbes *wlō* « germer, pousser » et *wlō κώ* « émerger, faire surface » renvoient à deux perceptions différentes dans la conceptualisation et la compréhension du temps. Le verbe *wlō* « germer, pousser » est employé à l'endroit de la lune et exprime une perception différente de celle qu'exprime le verbe *wlō κώ*. en effet, alors que le soleil émerge ou fait surface, la lune, elle, germe ou pousse, à la manière d'une plante. L'expression pour le dire est :

(5) *cō jā wlō*
lune AUX germer
La lune a germé ou la lune a poussé.

La lune est ainsi comparé, par analogie, à une bouture ou à une graine qu'on a enfoui dans le sol et qui finit par sortir sous la forme d'une plante. L'exemple suivant met en lumière cette perception conceptuelle de la lune comparée à une graine enfouie dans le sol ou à une bouture :

(6) *sáká-á bélō gòlù lānī a jā wlō*⁸⁷

np AUX bananes préparer
Kéni a préparé de la banane.

⁸⁶ L'expression signifie que le soleil a fait surface ou que le soleil est apparu.

riz-DEF np. planter-ACC MORPH 3.PL.OBJ AUX germer
 Le riz qu'a semé Bello a germé ou a poussé.

Comme la bouture qui germe ou la graine qui sort de terre sous forme de plante, la lune également sort d'un endroit comparé à la terre. Comme tout être vivant, par ailleurs, la lune meurt. Quand la lune disparaît dans le ciel après un cycle, on dit dans la langue qu'elle est morte et l'expression pour le dire est :

(7) ców jā kū
 lune AUX mourir
 La lune est morte.

Ainsi, dans la perception des entités du temps que sont le soleil et la lune, deux conceptions sont à retenir de ces deux entités. Tandis que la lune germe ou pousse, le soleil émerge ou fait surface. Alors que la lune meurt, le soleil, lui, tombe dans l'abîme. Tandis que le soleil réapparaît, la lune disparaît complètement dans le firmament et cela correspond à sa mort certaine. Quand elle meurt, c'est une autre nouvelle lune qui naît. Ainsi, il y a autant de lunes que de périodes qui les couvrent. Au contraire, le soleil est UN. Il suit son parcours normal de façon ininterrompue et continue ; alors que le parcours de la lune est discontinu.

2.2 ζῆπλί-δεΞdī

ζῆπλί-δεδī est la période intermédiaire entre ζῆπλί et δεδī. L'intervalle que couvre cette période se situe entre dix heures (10H) et midi (12H). A cet intervalle, le soleil atteint sa maturité et l'expression qui y est liée se dit dans la langue :

(9) jló jā glèé
 soleil AUX former (se dit des fruits)
 Le soleil est mature ou le soleil a atteint sa maturité.

Contrairement à la phase précédente, ici, le soleil s'approche résolument de son point d'attraction, son point culminant⁸⁷. À cette phase de sa course dans le ciel, ses rayons deviennent ardents et pesant pour le cultivateur. Le rythme du travail baisse considérablement sous l'effet du soleil brûlant et la fatigue se fait sentir. Il faut alors songer à se reposer avant même que le soleil n'atteigne le point culminant, là où ses rayons deviennent encore très ardents. En effet, le verbe glèè est un verbe-copule. Il s'emploie pour décrire ou qualifier l'état d'évolution cyclique d'une chose ou d'un être. Il est employé généralement à l'endroit de tout type de produit végétal comestible ou non. Dans l'énoncé en (10) ci-dessous :

(10) mágló-á bē lā glèē ā ná sò là
 mangues-DEF NEG PART former 2.PL PART creuser-OBJ PART
 Les mangues ne sont pas encore formées ; ne les cueillez pas !

Le verbe glèè signifie « être formé ». Or les fruits dont il est question dans cet énoncé ne sont pas encore à terme. Ils ne sont donc pas prêts à la consommation. C'est pourquoi il est

⁸⁷ La racine verbale wló peut également être accompagnée de la particule adverbiale zōn qui signifie « sous » ou « en-dessous ». Quand elle accompagne le verbe wló, la locution verbale wló zōn qui en découle signifie « sortir, se promener » comme dans l'énoncé ci-dessous : »

(3) zēplí júx-á jà wā bá sō wlō zōn
 matin enfants-DEF CNJ ils père deux sortir part
 Ce matin, les enfants sortent avec leur père.

⁸⁸ Le point culminant, c'est la position du soleil au zénith. Il est à mi-parcours de sa trajectoire dans le ciel.

demandé à ce qu'on ne les cueille. Le verbe glēè peut également être employé à l'endroit d'une personne. Ainsi, permet-il de faire état des aptitudes mentales ou physiques de la personne. S'adresser à une personne en ces termes :

- (11) ñ jā jī glēé
 2.SG AUX ADV former
 Tu es un adulte maintenant.

signifie, du point de vue sémantico-pragmatique, que cette personne agit comme un enfant alors qu'elle ne l'est plus. Le verbe glēè signifie alors « être mature », « être responsable ». Le verbe glēè peut enfin être employé à l'endroit des jeunes filles en âge de se marier, comme dans l'énoncé suivant :

- (12) lāgàn jā glēé
 np AUX former
 Lagan est mature.

Cet énoncé signifie que la jeune fille en question a atteint l'âge requis pour être femme au foyer. Le verbe glēè signifie alors « atteindre la puberté ». Employé pour qualifier l'état d'évolution du soleil, le verbe glēè attribue à celui-ci des fonctions proches de celles du produit végétal ou de l'être humain. La métaphore est donc très significative. L'expression jló jā glēé *Le soleil est formé ou le soleil a atteint sa maturité*, marque l'étape décisive du soleil vers son point culminant. À cette étape de sa course dans le ciel, le soleil est utile et rend service, comme le fruit consommable par sa fonction nutritive ou comme l'homme mature par ses actions. Sous ses rayons ardents, le linge est séché ; comme toute chose étalée sur le sol à cette fin. Sous ses rayons ardents encore, certaines plantes sont fanées. C'est pourquoi, on dit généralement que le soleil brûle par analogie au feu :

- (13) jló-á sīē jōkū
 soleil-DEF brûler-INACC corps
 Le soleil brûle (le corps).

Ainsi, comme le jeune homme adulte, capable d'aider ses parents dans toutes les activités réglementant la vie en société ou comme la jeune fille en âge de se marier pour la perpétuité de l'humanité, le soleil rend d'énorme service à l'homme et à la nature. La métaphore de la « maturité », qui lui est accordée dans l'expression jló jā glēé *Le soleil a atteint sa maturité*, apporte elle aussi une autre explication tout aussi plausible que la première.

3. La période repère : dédī « *midi* »

Nous considérons dédī comme la période repère. Le terme dédī en godié correspond à l'expression « MIDI » ou « ZENITH » en français. À cette période de la journée, le soleil est très haut et à mi-parcours de sa trajectoire dans le ciel. Il brille très fort et il est difficile, même impossible de lever les yeux pour le regarder sans qu'on ait mal aux yeux. C'est qu'il a atteint son point culminant et doit arrêter sa course momentanément pour la reprendre par la suite⁸⁹. L'expression pour le dire est :

- (14) jló jā wlú jlígò

⁸⁹ L'arrêt momentané de la course du soleil dans le ciel est une conception idéalisée de la réalité temporelle quotidienne chez le Godié. La forte pression qu'exercent les rayons du soleil sur le corps humain, conduit l'homme à se mettre à l'abri, à se reposer. Il restera ainsi jusqu'à ce que le soleil s'incline un tant soit peu. Cette expérience quasi-quotidienne a conduit le Godié à attribuer au soleil cette même réalité du repos dans sa course.

soleil AUX tête arrêter/debout

Le soleil s'est arrêté ou le soleil est debout.

Du point de vue perceptuel, cela signifie que le soleil est situé au-dessus de la tête verticalement et qu'il brûle ardemment le cuir chevelure. C'est donc le moment d'interrompre momentanément les travaux champêtres pour les reprendre de nouveau quand le soleil reprendra sa course. Conceptuellement, *dédī midi* est le moment sacré de la journée. C'est pourquoi, il faut respecter la sacralité du moment en marquant une pause. Le soleil s'étant arrêté, il va de soi que toute activité humaine le soit aussi. La nature et toutes les entités aussi respectent ce moment-là. Le repos est donc total pour tous les êtres vivants. Même le vent arrête de faire bouger les herbes et les feuillages des arbres. La force est donc du côté du soleil. La métaphore de l'immobilisme du soleil au-dessus de la tête fait appel à la notion de verticalité relativement à la position du soleil dans le ciel. La ligne verticale virtuelle, dont le soleil semble prendre appui dans le ciel se confond à la colonne vertébrale de l'homme. C'est pourquoi le soleil semble s'arrêter ou se mettre debout conceptuellement sur la tête de l'homme. La colonne vertébrale de l'homme semble aussi représenter virtuellement la perpendiculaire dont le sol semble servir de support. Nous comprenons dès lors le sens profond de la métaphore exprimée dans l'énoncé en (14) *jló jā wlú jligò*, littéralement : *Le soleil s'est arrêté sur la tête*. Cette métaphore signifie que le soleil est très haut dans le ciel et que sa position est comparable à celle d'une personne debout, immobilisée au-dessus d'une autre personne assise. L'expression ci-dessous le signifie bien :

(15) ā lá jligò-n là wlú

2.PL NEG arrêter-IMP-1.SG PART tête

Ne vous arrêtez pas au-dessus de moi !/Ne vous mettez pas debout au-dessus de moi !

Litt. : Ne vous arrêtez pas sur ma tête !/Ne vous mettez pas debout sur ma tête !

4. La période comprise entre *dédī* et *kūγβΦ*

Comme dans la période précédente, deux sous-périodes se dégagent également ici. Ce sont *kūγβΦ-dédī* et *kūγβΦ*

4.1 *kūγβΦ-dédī*

kūγβΦ-dédī est la période qui couvre l'intervalle compris entre treize heures (13H) et quinze heures (15H). Le soleil a repris sa course et les travaux champêtres peuvent reprendre. La vie est redonnée à la nature, à tous les êtres vivants ainsi qu'aux entités. Le vent peut faire bouger maintenant les herbes et les feuillages des arbres. Après son arrêt virtuel au point culminant, en effet, le soleil poursuit sa course dans l'après midi. Et quand il passe au-dessus de la tête, on dit dans la langue que *le soleil a franchi la tête* ou qu'*il l'a traversée*. L'expression pour le dire est :

(16) jló jā wlú tó

soleil AUX tête traverser/franchir

Le soleil est passé au-dessus de la tête.

Litt. : Le soleil a franchi la tête ou le soleil a traversé la tête.

Du point de vue cognitif, tout fonctionne comme si la tête est prise comme REPERE de la temporalité et qu'elle sert d'obstacle ou de barrière à la course-poursuite du soleil dans le ciel. C'est la perception du Godié dans la dynamique du mouvement du soleil dans le ciel. En tant qu'obstacle ou barrière, la tête sert ainsi conceptuellement de point d'attraction que le soleil devra négocier pour pouvoir continuer sa course dans le ciel. Quand il arrête sa course à midi, comme le dit l'expression en (14), c'est bien évidemment pour négocier son passage à une autre étape de la journée : celle de κῡγβ̃ « la soirée ». En effet, la première étape de sa course débute ζ̃επλί « la matinée » et s'achève à δέδι « midi ». δέδι est le point saillant de la trajectoire temporelle du soleil dans le ciel. Dans la perception du Godié donc, le soleil franchit ou traverse la tête comme l'on franchit une barrière ou traverse un court d'eau ou une autoroute par exemple. Ainsi, traverser une autoroute, avec un trafic dense par exemple, c'est comme si l'on franchissait une barrière :

- (17) jú-á jā sisìò kpòmū-á tó
 enfant-DEF AUX ADV route-DEF traverser
 L'enfant a déjà traversé la route.

La métaphore de la tête comme la barrière à franchir par le soleil pour poursuivre sa course dans le ciel trouve bien son explication dans le signifié du verbe employé.

4.2 κῡγβ̃

κῡγβ̃ est l'intervalle compris entre seize heures (16H) et dix-huit heures (18H). Le soleil achève sa course vers dix-huit heures. Le crépuscule annonce la fin de la journée et donc le départ définitif du soleil dans le ciel. On dit dans la langue que le soleil est parti :

- (18) jló jā mō
 soleil AUX partir/aller
 Le soleil est parti ou Le soleil est allé.

Le soleil étant parti, les travaux champêtres sont alors arrêtés définitivement pour le jour. L'expression jló jā mō *Le soleil s'en est allé* est une métaphore. Par cette expression métaphorique, l'on attribue au soleil encore une fois des qualités d'un être humain. Le soleil s'en est allé comme l'on part en voyage. Le soleil sera absent momentanément. Et, à peine qu'on l'ait constaté, qu'on le regrette déjà. Mais le soleil revient toujours, à la différence du voyageur qui part et qui peut rester. C'est cette certitude constante, du soleil qui apparaît et qui disparaît dans le firmament, qui conduit le Godié à employer certainement le verbe « aller » pour signifier son absence momentanée.

Remarque : L'expression godié jló jā mō correspond à l'expression française *Il est soir*. Mais n'ayant pas de verbe avalant (L. Tesnière, 1959), la langue ignore donc les expressions de type *Il peut, il fait chaud* qui sont rendues dans la langue, respectivement par :

- (19) nú 6lā (V. Godé, 2008 : 231)
 eau tomber
 Il pleut.

Litt. : L'eau tombe.

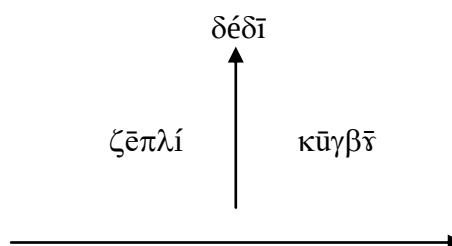
- (20) búbú jī (V. Godé, 2008 : 231)
 chaleur venir

Il fait chaud.

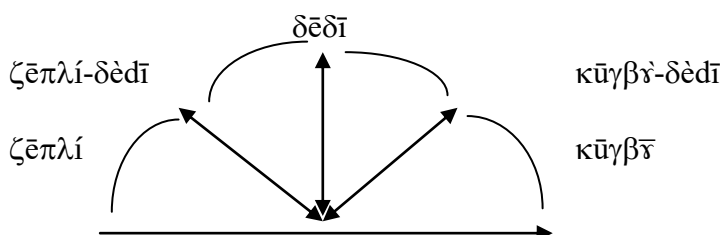
Litt. : Chaleur vient.

C'est pourquoi, les expressions françaises *Il est soir*, *Il est nuit* ne sauraient avoir de correspondants syntaxiques directs dans la langue.

On retiendra que le soleil gouverne le jour et ordonne sa répartition périodique. Il permet de le diviser en trois grandes périodes que sont : ζῆπλί « matin » δέδῖ « midi » et κῦγβῖ « soir ». Le schéma qui servirait de repérage spatio-temporel du moment est le suivant :



Le trait vertical sert de perpendiculaire et symbolise le centre de la terre. La flèche indique la position du soleil dans le ciel. Le trait horizontal symbolise le sol et sert de support au trait vertical servant de perpendiculaire. La flèche indique le mouvement directionnel gauche-droite du soleil dans le ciel. Les périodes ζῆπλί « matin » et κῦγβῖ « soir » étant subdivisées en deux sous-périodes chacune, à savoir : ζῆπλί et ζῆπλί-δεῖδῖ d'une part, κῦγβῖ et κῦγβῖ-δεῖδῖ d'autre part, nous obtenons en définitive, pour ces subdivisions, le schéma suivant :



Nous avons ainsi, grosso modo, quatre périodes journalières relatives à la position du soleil dans le ciel. En est-il ainsi de la période de la nuit ?

5 La période de la nuit

La nuit se dit sábō en godié. Elle est la période où le soleil a complètement disparu dans le ciel. La nuit intervient après que le crépuscule - phase intermédiaire entre le jour et la nuit - s'est annoncé. Autrement dit, le crépuscule annonce la fin du jour et le début de la nuit⁹⁰. Dans la perception conceptuelle du godié, ce n'est pas la nuit qui tombe ; comme nous avons

⁹⁰ En godié, la perception de la notion de « jour » ne cadre pas bien avec celle du français. En godié en effet, la période qui part de 5h du matin à 18H ou 18H30 le soir est appelé zèlí. Celle qui part de 18H30 à 4H du matin est appelée sábō. Le jour se dit jlṓw comme dans l'expression :

(a) jlṓw jlṓw k̄ā ó lá klíkáàðtē
jour jour COP POSS PART souffrance

A chaque jour suffit sa peine.

jlṓw couvre donc les deux périodes, à savoir zèlí et sábō. Ainsi, lorsque le soleil termine sa course et qu'il la reprend le lendemain, c'est le cercle est bouclé et que c'est un autre jlṓw jour qui se lève.

l'habitude de l'entendre en français, par l'expression : *La nuit est tombée*. En godié, c'est plutôt le soleil qui tombe pour faire place à la nuit⁹¹. L'expression pour le dire est :

- (21) jló jā 6lī
soleil AUX tomber
Il fait nuit

Litt. : Le soleil est tombé.

Le soleil est parti [jló jā mō] pour tomber [jló jā 6lī] dans l'abîme, laissant ainsi un vide que l'obscurité [cúcú] envahit aussitôt. C'est la nuit *sábō*. La période de la nuit et la période du jour constituent les deux blocs qui couvrent le temps ordinaire des 24H⁹². Le jour *zélí* est éclairé et le soleil lui sert de mesure pour diviser le temps. La nuit est obscure et rien ne lui sert de mesure pour diviser le temps. Ainsi, alors que *zélí le jour* est divisible, *sábō la nuit* est compacte, diffuse. Toutefois, deux termes servent d'indices de mesure pour comprendre, malgré cette compacité, le temps qu'il ferait respectivement. Ce sont *dōdōgā* et *zōzāndā*. À l'instar de *dēdī* qui signifie *Midi* ou *Zénith*, *dōdōgā* signifie *minuit* et indique que le temps est à mi-parcours de sa trajectoire dans la nuit. L'expression pour le signifier est :

- (22) tápī jā mó dō
temps AUX POST couper

Le temps s'est coupé ou le temps s'est divisé.

La position radiale du soleil au-dessus de la tête - qui marque la perpendiculaire virtuelle par rapport au sol pendant le jour - correspond à la coupure ou à la division du temps dans la nuit. On considère conceptuellement que le temps s'est divisé en parties égales. La première partie correspond à l'intervalle compris entre dix neuf heures (19H) et minuit (24H) ; la seconde correspond à l'intervalle compris entre vingt quatre heures (24H) et quatre heures (4H) du matin. Notons par ailleurs que l'idée selon laquelle la nuit est compacte cadre bien avec l'expression « la nuit est dense ou profonde » qui correspond dans la langue à :

- (23) sábō ylí
nuit gros
La nuit est profonde.

Litt. : La nuit est grosse.

Mais il y a également une autre expression précise pour signifier la profondeur de la nuit. Cette dernière expression, cependant, ne couvre pas toujours la même réalité perceptuelle que l'expression en (23). Cette expression est :

- (24) tápī jā mó trō-mā⁹³
temps AUX post approfondir-CAUS
Le temps s'est approfondi.

⁹¹ C'est même très logique de considérer que c'est le soleil qui tombe. Parce que le soleil est quelque chose de physiquement perceptible physique. Lorsqu'il n'est plus perçu, le godié considère qu'il est tombé ou qu'il a disparu ou qu'il a fait immersion (dans le langage des enfants) :

(b) jló jā kó mómlō
soleil AUX POST disparaître

Le soleil a disparu. / Le soleil a fait immersion.

⁹² Ces 24H sont réparties inégalement. Le jour est plus long que la nuit ; il couvre la période allant de 5H du matin à 18H le soir. Le jour compte au total 14H de temps. La nuit est plus courte que le jour. Elle couvre la période allant de 19H à 4h du matin et compte au total 10H de temps.

⁹³ Le verbe, c'est *trō-mā mó* « approfondir ». Il s'agit d'une locution verbale dont la particule postposée est mobile.

Elle signifie en réalité que la nuit est très avancée et qu'il ne serait pas souhaitable que l'on soit encore au dehors. L'expression situe le temps dans l'intervalle entre vingt trois heures (23H) et deux heures (2H) du matin. Tout fonctionne métaphoriquement comme si la nuit s'enfonçait davantage dans l'abîme. Elle serait comparée à un trou sans fond ou à une vallée d'où l'on ne saurait jamais sorti quand on s'y engouffre. Cela signifie que cette période de la nuit est dangereuse, angoissante. Le soleil ayant chuté depuis, tout est devenu très silencieux et très effroyable. L'on s'exposerait alors au danger quand on est encore dehors. La nuit donne l'impression que la vie s'arrête et qu'elle reprendra le lendemain de bonheur quand le jour se lèvera :

- (25) zèlí jǎ zē
jour AUX lever
Le jour s'est levé.

zōzāndā indique quatre heures (4H) du matin et est manifestement marquée par les derniers chants des coqs ; les premiers chants ayant lieu vers deux heures trente (2H30mn) du matin. En effet, à deux heures (2H) du matin, les coqs lancent un appel ou appellent pour informer que le jour va se lever :

- (26) kǎkǎ pā wǎl
coqs lancer affaire
Les coqs chantent.
Litt. : Les coqs lancent appel.

A quatre heures (4H) du matin, les coqs bavardent ou divaguent pour informer que le jour est très proche :

- (27) kǎkǎ gbā gbā nē kó
coqs parler parler PART POST
Les coqs bavardent.

Conclusion

Nous aurions essayé dans cet article de montrer l'importance de la valeur métaphorique des expressions liées au temps. Le temps est un bien précieux qu'il faut se garder de dépenser irrationnellement. Il nous tient à la gorge. Sans lui, rien ne peut se faire. C'est donc avec lui que tout se fait. Le soleil lui sert de mesure dans la journée. Les différentes étapes qu'il connaît sont fonction de la position du soleil dans le ciel. De toutes les étapes que nous avons citées, trois sont importantes dans la journée. Ce sont : le lever, la montée et la descente. Ainsi, le soleil, dans sa course, décrit une trajectoire de demi-cercle dans le ciel. Il se lève, monte progressivement, atteint son point culminant et descend résolument vers sa chute pour faire place à la nuit. La nuit, c'est la période où rien ne sert véritablement de mesure au temps. C'est une période très compacte où le temps, quand il est très avancé, on dit qu'il s'est approfondi. Quand on estime que le temps est à mi-parcours de son évolution dans la nuit, on dit qu'il s'est divisé. Ainsi, alors que, dans la journée, c'est le soleil qui sert de mesure au temps, dans la nuit, c'est le temps lui-même qui sert de mesure à sa propre répartition : *il se divise ; il s'approfondit*. Et dans la nuit, c'est le chant des coqs qui sert de repère pour comprendre que le jour s'annonce. Les quelques expressions que nous avons étudiées permettent de comprendre l'importance de la métaphore conceptuelle dans la langue.

Références bibliographiques

- FAUCONNIER Gilles, 1984, *Espaces mentaux: aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris, Éditions de Minuit.
- FAUCONNIER Gilles, 2002, "Metaphor, metonymy, and binding", In R. Dirven and R. Póring, eds., *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlin/ New York, Mouton de Gruyter, pp. 469-488.
- FAUCONNIER Gilles & TURNER Mark, 2003, *The Way We Think*, New York, Basic Books.
- GODÉ Victor, 2008, *Le dadjriwalé, langue kru de la Côte d'Ivoire*, Paris, Harmattan.
- JAKOBSON Roman, 1963, *Essais de linguistique générale: Rapports internes et externes du langage*, Paris, Les Editions de Minuit.
- JOHNSON Mark, 1987, *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning. Imagination and Reason*, Chicago: University of Chicago Press.
- JOHNSON Mark, 1992, "Philosophical implications of cognitive semantics". *Cognitive Linguistics* 4, pp. 345-366.
- LAKOFF George & JOHNSON Mark, 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press, Stanford, Stanford University Press.
- LAKOFF George & JOHNSON Mark, 1985, *Les métaphores dans la vie quotidienne* (Traduction de M. de Fornel en collaboration avec J.-J. Lecercle), Paris, Minuit.
- LAKOFF George, 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind ?* The University of Chicago Press, Ltd., London.
- LAKOFF George, 1989, "Some empirical results about the nature of concepts", *Mind & Language* 4(1-2), pp. 103-129.
- LAKOFF George, 1993, "The contemporary theory of metaphor", In A. Ortony, ed., *Metaphor and Thought*, 2nd. ed., Cambridge, Cambridge University Press, pp. 202-251.
- LAKOFF George, 1997, « Les universaux de la pensée métaphorique : variations dans l'expression linguistique », In Fuchs C. & Robert. S. (dir.), *Diversité des langues et représentations cognitives*, Gap-Paris, Ophrys. pp. 165-181.
- LAKOFF George & TURNER Mark, 1989, *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGACKER Ronald, 1986, « An Introduction to Cognitive grammar ». *Cognitive Science*, 10, pp. 1-40.
- LANGACKER Ronald, 1987, *Foundations of cognitive Grammar*, vol. 1. *Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER Ronald, 1990, *Concept, Image and Symbol: The cognitive basis of Grammar*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- LANGACKER Ronald, 1991, *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- LANGACKER Ronald, 2000, *Grammar and Conceptualization*, Berlin, de Gruyter.
- MARCHESE Lynell, 1983, *Atlas linguistique kru*, [Troisième édition revue et augmentée]. Institut de linguistique appliquée, Université d'Abidjan.
- MARCHESE Lynell, 1989, "kru", In: Bendor-Samuel, John (éd.) (1989), *The Niger-Congo languages* Lanham, New York/London, University Press of America, pp. 119-139.
- TALMY Leonard, 2000, *Towards a Cognitive Semantics*, Cambridge, M.I.T Press, 2 volumes.
- TESNIERE Lucien, 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- VANDELOISE Claude, 2003, *Langues et cognition*, Paris, Hermès.

WILLIAMSON Kay & BLENCH Roger, 2000, « The Niger-Congo languages, A classification and description of Africa's largest language », In: Heine, Bernd/Nurse, Derek (éds.) (2000). *African Languages – An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 11–42.

Abréviations

ACC	Accompli
ADV	Adverbe
AUX	Auxiliaire
CAUS	Causatif
CNJ	Conjonction
CONN	Connectif
COP	Copule
DEF	Défini
IMP	Impératif
INACC	Inaccompli
MORPH	Morphème
NEG	Négation
OBJ	Objet
PART	Particule
PL	Pluriel
POSS	Possessif
POST	Postposition
SG	Singulier
SUF.VERB	Suffixe verbal

SEXE ET LITTERARITE : POUR UNE RECEPTION LITTERAIRE DE LA SEXUALITE DANS *L'ETAT Z'HEROS* *OU LA GUERRE DES GAOUS* DE MAURICE BANDAMAN ET *D'ECLAIRS ET DE FOUDRES* DE JEAN-MARIE ADIAFFI

Dr TAI Hirigo Ignace,
Maître-assistant, UFR Langues, Littératures et Civilisations, Université Félix Houphouët-
Boigny Abidjan (Cote d'ivoire). Cell : +22505772107 / +22557655491/ +22541639600
E-mail : ignacetai@yahoo.fr

Résumé

Phénomène social empreint de tabou en Afrique, la sexualité a fait son entrée en littérature africaine sous la pesanteur de la censure. Le traitement de la thématique était alors de l'ordre du pudique. Aujourd'hui les souffles créateurs des nouvelles écritures l'ont libérée de cet étai et en ont fait une perle du jeu littéraire. La manifestation phénoménologique d'une telle littérisation du sexe est la problématique de ce travail qui s'inscrit sous le sceau de la stylistique et de la poétique. A l'analyse, la sexualité s'offre à travers un langage sensationnel par sa rectitude, sa crudité, son caractère érotique, pornographique et donc choquant mais aussi châtié, envoutant de par les ruptures syntaxico-sémantiques génératrices d'images littéraires. Par ailleurs, parce que irriguées par le merveilleux mythologique, *L'Etat Z'héros ou la guerre des gaous* de Maurice Bandaman et *d'éclairs et de foudres* de Jean-Marie Adiaffi, les deux œuvres-supports traitent la sexualité comme des indices de mythes cosmogoniques. En offrant ainsi à ces œuvres un air de poéticité, ces mythes participent aux jeux intertextuels qui font leur architecture.

Mots clés : fécondation, inattendu, intertextualité, littéarité, mythe, pureté, sexe.

Abstract

Social phenomenon built on taboo in Africa, sexuality has made its entrance into African literature under the weight of censorship that commanded this taboo. Today, the creative people of the new writings have freed it from this vise and made it a pearl of the literary

game. The phenomenological manifestation of such a literarization of sex is the problematic of this work placed under the seal of the stylistic and poetic. In analysis sexuality is offered through a sensational language by its rectitude, crudeness, pornographic character and therefore shocking by also chastised captivating by syntaxico-semantic ruptures generating literary images. Moreover because irrigated by the mythological marvelous Maurice Bandaman's *L'Etat Z'Héros ou la guerre des gaous* and Jean-Marie Adiaffi's *D'Eclairs et de Foudres* our two oeuvre-support treat the sexuality as indices of cosmogonic myths. By offering them an appearance of poeticity, these myths participate in their intertextual games.

Keywords: fertilization, intertextuality, literarity Sex, myth, purity, unexpected.

INTRODUCTION

L'entrée de la sexualité dans la littérature africaine a été caractérisée par l'auto-censure eu égard au tabou que constitue en général le phénomène dans les sociétés africaines⁹⁴. Ces dernières années, cependant, les écrivains africains ont décidé de briser les codes, de rompre en visière à la tradition. Des lors, l'écriture de la sexualité devient une écriture à découvert, qui s'offre dans toute sa nudité. S'inscrivant dans un style de rupture, de liberté scripturale, les mots exprimant la sexualité se livrent dans une sensualité et une subversion stylistiquement et sémantiquement remarquable. Cette vision scripturale où la censure est ostracisée permet une littérisation, au sens moliniéen du terme⁹⁵, du sexe. Ce dernier se reçoit donc comme fait littéraire c'est-à-dire un fait de style dont la saillance est porteuse d'empreinte significative. On aboutit ainsi à « *une particularisation, une singularisation de l'objet- texte littéraire en tant qu'il est modélisé dans le champ d'une œuvre.* »⁹⁶ De ce fait, la littérité de la sexualité devient une étape de validation du sexuel, réalité sociale, physiologique psychologique voire psychanalytique comme littéraire et donc susceptible d'être stylistiquement jaugé. Dans ce sens, parler de littérité de la sexualité ou l'étudier revient à s'interroger sur la manière dont l'acte verbal sur ce phénomène devient un acte d'art comme le dit Riffaterre ou encore Roman Jakobson ; à analyser les éléments qui montrent que le discours sur le sexe fonctionne comme un discours littéraire.

Au regard de ce qui précède, la réflexion veut répondre à la problématique du traitement stylistique de la sexualité dans les productions africaines contemporaines. S'appuyant sur deux œuvres d'Afrique noire francophone notamment *L'Etat Z'héros ou la guerre des gaous* de Maurice Bandaman et *d'éclairs et de foudres* de Jean-Marie Adiaffi, nous analyserons successivement les stimuli lexématiques, la symbolique du sexe dans le système signifiant et

⁹⁴ Il faut noter à ce sujet que dans l'imaginaire africain en général et particulièrement au sud du sahara, le domaine du sexe est tabou. Les choses du sexe ne se nomment pas disait Kalixthe Beyala (2003). La tendance est plutôt à la réserve, à la retenue. La conséquence d'un tel fait sur le plan littéraire est le traitement inhibé de la sexualité dans la littérature africaine des années 1950, 1960 (MONGO, Bédi, 1957, *Mission terminée*, Paris, Duchet/ chastel). Il faut attendre les deuxièmes moitiés des années 1970, 1980 (SONY, Labou Tansi, 1979, *La vie et demie*, Paris, Seuil ADIAFFI, Jean-Marie, 1988, *d'éclairs et de Foudres*, Abidjan, Ceda) pour que s'amorce véritablement la libération du traitement littéraire de la sexualité.

⁹⁵ MOLINIE estime qu'il n'y a pas d'objet littéraire et donc pas de littérité en soit mais qu'il y a plutôt littérisation dans des conditions particulières de réception. (Voir MOLINIE, Georges, 1998, *Sémiostylistique, l'effet de l'art*, Paris, PUF, p.91)

⁹⁶ Idem, p.82

la sexualité en tant que porte d'entrée de « l'hermaphrodisme littéraire » que constituent les œuvres. Les appuis méthodologiques seront non seulement la stylistique et la poétique mais aussi les théories de la sexualité de Sigmund Freud.

I -CRUDITE LEXEMATIQUE, RUPTURE ET STIMULUS STYLISTIQUE

Dans ses théories de la stylistique structurale Michael Riffaterre parle du contexte et de l'imprévisibilité comme de deux concepts fondamentaux dans la réception du discours comme empreinte de littérarité. Il perçoit le contexte comme « *la position et l'environnement d'un terme dans un texte* »⁹⁷. Quant à l'imprévisibilité Karl Cogard la présente comme une rupture inattendue du contexte. Elle est génératrice de fait de style.

A la lumière de ces concepts de Riffaterre et en appréhendant également le contexte au sens de circonstance, d'environnement (social, culturel, politique...), parler aujourd'hui de sexualité et de surcroît de façon crue, décomplexée est déjà en soi une rupture d'avec le contexte littéraire africain. Cette rupture du reste inattendue au regard du contexte social fait du discours sexuel un stimulus stylistique symptomatique d'un fait de littérarité. Sur le plan scriptural la rupture s'opère dans la façon dont la sexualité est exprimée par les auteurs notamment les combinaisons syntagmatiques qui, par effet cotextuel⁹⁸, génèrent des images saisissantes. C'est la rupture qui fait passer le traitement de la sexualité dans la littérature africaine, sous la pesanteur de la pudeur, du contexte d'une sorte de degré zéro de l'écriture à un inattendu langage cru et quasi poétique que nous analysons maintenant.

1- La crudité lexématique : La sexualité à découvert

Le concept de crudité désigne un choix scriptural qui, parce que guidé par la liberté et débarrassé de toute pesanteur liée au tabou et à la pudeur, respecte une certaine justesse et frise l'indécence, la pornographie. Le mot est d'une telle exactitude scientifique qu'il optimise la saisie dénotative. La fonctionnalité référentielle du langage est ainsi activée. Soient les exemples suivants :

« ...son premier conseil de ministre ne dura que sept minutes juste le temps de récompenser ses vieux compagnons de lutte...puis il consacra le reste du temps à plonger son sexe longtemps assoiffé entre les *cuisses* de ces femmes mariés, divorcées, veuves ou vieilles filles... Depuis de longues minutes, Gbagla Dodo appuie ses *fesses* de première dame sur le lit de la chambre conjugale. »⁹⁹.

« Par ta faute, le pays est détruit ! Mais tu t'en moques ! Pas un mot de regret, pas de remords ! au contraire tu étais en pleins ébats en pleine *jouissance*... »¹⁰⁰.

« ... sur ton sexe au beau milieu de ton *vagin* marécageux

⁹⁷ In COGARD, Karl, 2001, *Introduction à la stylistique*, Paris, Flammarion, p.83

⁹⁸ En stylistique structurale, qui est relatif à l'environnement textuel immédiat.

⁹⁹ BANDAMAN Maurice, 2016, *L'Etat z'héros ou a guerre des gaous*, Paris, Michel Lafont, p.54

¹⁰⁰ Idem, p.279

Je planterai un avocatier d'effluve »¹⁰¹.

Dans ces exemples l'on se rend aisément compte qu'il n'y a aucune retenue, aucune pudeur dans l'emploi des termes liés à la sexualité. En effet, les lexies *sexe, vagin, fesses, jouissance, cuisse, pénétrer* p.51, 54 sont des termes crus, directs, choquants et sans fioritures qui, en d'autres temps et circonstances, eut nécessité des substituts lexématiques plus euphémiques du genre : partie génitale (masculine ou féminine), plaisir ...

Par cette pratique imprévisible dans un contexte culturel africain marqué par la pudeur, les auteurs brisent la linéarité et confèrent ainsi à leurs œuvres une teneur littéraire et spécifiquement stylistique. Ce ressentiment de littérarité est aussi redevable à un trie lexical qui est moins impudique mais qui suscite l'appétit sexuel et qui est donc éminemment libidinal.

2- Le champ lexical de la libido

Le champ lexical est, en stylistique, un ensemble de mots que la langue regroupe pour designer une notion. Quant à la libido, elle se présente, dans l'épistémologie psychanalytique, comme une pulsion sexuelle qui correspond à la pulsion de nutrition désignée plus familièrement par le vocable faim¹⁰². La libido est généralement suscitée par un certain nombre d'éléments en rapport étroit avec la sexualité. Dans sa présentation des séquences sexuelles dans *L'Etat Z'héros*, Maurice Bandaman utilise un lexique très expressif de la libido comme dans les exemples suivants :

« Kanégnon avait réussi à entraîner la jeune fille dans la chambre. Il s'était mis à l'embrasser et malgré sa résistance, il avait commencé à la déshabiller ... Kanégnon se leva, son pantalon était légèrement descendu : Il avait desserré la ceinture et ouvert la fermeture du pantalon »¹⁰³.

« Pour le compte du musée de la république, le lit, le matelas, les draps et les taies d'oreillers(...) Ils avaient exceptionnellement été mis, dressés et repassés pour le repos présidentiel(...) Un repos garni, orné et embelli d'une belle biche au nez parfumé »¹⁰⁴.

« En vrai fils sorti du ventre de sa mère avant sa naissance, en vrai guerrier et bon tacticien, Kanégnon souleva Gbagla dodo, la projeta sur le lit, la plaqua contre le matelas, fit descendre son pantalon, étouffant les cris de la fille-terre, s'enfonça entre ses cuisses, rigides, raides, fermes y pénétra avec violence »¹⁰⁵.

Dans les différents passages, le vocabulaire est particulièrement constitutif d'une atmosphère hautement libidinale. Les descriptions sont, en effet, d'autant plus réalistes qu'elles mettent en scènes les objets sexuels que sont Kanégnon et Gbagla Dodo désignée aussi par des substituts périphrastiques (jeune fille, fille-terre) et métaphoriques (belle biche). La jeune fille exerce un telle attrait sur kanégnon qu'il a du mal à se retenir comme en témoignent les lexies :

¹⁰¹ ADIAFFI, Jean-Marie, 1988, *D'éclairs et de Foudres*, Abidjan, Ceda, p.41

¹⁰² FREUD, Sigmund, 1977, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard, p.17

¹⁰³ BANDAMAN, *L'Etat Z'héros ou a guerre des gaous*, p. 49

¹⁰⁴ Idem, p.47

¹⁰⁵ Idem, pp. 50-51

« entrainer », « embrasser », « déshabiller », « souleva », « projeta », « plaqua » et les expressions « pantalon légèrement descendu » ; « desserrer la ceinture » et « ouvert la fermeture du pantalon » p.49

Ces lexies et expressions empreintes d'érotisme et de sadisme montrent l'envie irrésistible de Kanegnon de satisfaire sa libido.

L'érotisme que la liberté scripturale de Bandaman exprime est aussi visible dans la présentation du cadre intimiste de la satisfaction de la libido à travers les lexies : « chambre », « lit », « matelas », « drap », « taie »...

Outre le lexique, la réception littéraire du discours sexuel est aussi le fait du discours contrasté et châtié des images littéraires.

3- Jeu des images : entre plaisir sexuel et plaisir littéraire

Le plaisir est un sentiment de joie, de satisfaction intérieure liée à un désir et surtout à son accomplissement. Parler de plaisir sexuel revient alors à associer le plaisir à la sexualité ou à l'atteinte du but sexuel. Subséquemment, dans sa théorie littéraire du plaisir du texte, Roland Barthes associe ce plaisir au texte littéraire.

Mieux, dans une image, il assimile le texte à la femme. Le texte excite, offre du plaisir en se dévoilant peu à peu, comme la femme le ferait, pour aiguïser l'appétit de son partenaire. Et comme, à défaut de se dévêtir, la femme peut traduire son érotisme par les endroits où son vêtement baille, le texte excite, amène à la jouissance par ses ruptures, ses irrégularités, la déconstruction de l'architecture réglementaire de la langue et de sa composante prosodique et métrique¹⁰⁶

. Ces ruptures, de par les impertinences syntaxico-sémantiques, sont porteuses d'images littéraires gages d'un régime de littérarité.

Celle que le corpus utilise le plus fréquemment dans l'expression de la sexualité est la métaphore. Elle se définit comme une impertinence sémantique imputable à une mauvaise organisation syntaxique. Considérons les exemples suivants:

« ...la mère de l'enfant souffrait sept jours et sept nuits durant, subissant sans discontinuer les assauts de Goli Gloin... »¹⁰⁷.

« En plus du vent soufflé par les arbres, il y avait le vent soufflé par les mains d'une jeune fille au regard appétissant et aux lèvres juteuses »¹⁰⁸..

« ...étouffant les cris de la fille-terre, s'enfonça entre ses cuisses rigides, raides, fermes y pénétra avec violence »¹⁰⁹.

¹⁰⁶ BARTHES, Roland, 1973, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil

¹⁰⁷ BANDAMAN, *L'Etat z'héros ou a guerre des gaous*, p.17

¹⁰⁸ Idem, p.47

« ...puis il consacra le reste du temps à plonger son sexe longtemps assoiffé entre les cuisses de ces femmes mariées, divorcées, veuves ou vieilles filles... »¹¹⁰.

Dans l'exemple 1 le contexte énonciatif ne cadre pas avec la lexie « assaut » qui est utilisée. En effet, le narrateur décrit les jours et nuits érotiques qui ont abouti à la naissance de l'enfant terrible Kanégnon. Or, l'assaut est, selon le dictionnaire, l'action d'assaillir, d'attaquer avec violence. L'absence d'affrontement dans la situation décrite est symptomatique d'un imbroglio sémantique générateur de l'image métaphorique. « Assaut » prend donc le sens de scène érotique violente marquée de sadisme.

Dans le deuxième exemple, les structures « regard appétissant » et « lèvres juteuses » présentent des ruptures sémantiques dues à une violation des microcontextes. Le contraste est si frappant, en effet, qu'à la lumière du microcontexte que constitue le nominal regard, le caractérisant adjectival « appétissant » n'est pas attendu, prévisible. L'imprévisibilité génère un fait de style et plus précisément une métaphore. Elle est imputable au désordre sémantique provoqué par la collision entre les deux lexies. Le *regard* est la manière d'orienter les yeux vers un objet pour le voir quant à « appétissant » il désigne ce qui donne envie (de manger par exemple). Le regard tel que défini n'étant pas consommable, la structure se désintègre sémantiquement. Un sens second naît des cendres de cette désintégration. Appétissant est donc resémantiser en « affriolant », « attirant », « séduisant ».

La deuxième structure fonctionne sur le même principe. L'item adjectival « juteuse » est imprévisible quand on regarde le microcontexte du nominal « lèvre ». Les lèvres sont définies en anatomie comme chacune des régions qui bordent la bouche intérieurement ou extérieurement. Elles sont assimilées, ici, à des substances végétales comme les fruits qui contiennent du jus c'est-à-dire un liquide souvent agréable à la consommation. La combinaison impertinente décharge l'adjectif « juteuse » de son sens dénotatif et le recharge en un autre, celui-là connoté de « agréable », « belles », qui suscite le désir.

En définitive, ces structures lexicales expriment le désir sexuel, la libido que suscite la femme en question. Elle est attirante, séduisante et donne envie d'être un objet sexuel au sens freudien du terme. Mais l'exprimer avec froideur eût enlevé au discours sa saveur esthétique, en revanche le détour figuratif, véritable stimulus stylistique confère au discours toute sa plénitude littéraire, soupape d'admission du plaisir textuel.

Les derniers exemples présentent des images érotico-orgiaques, pornographiques à coloration sadique. Dans les structures :

« S'enfonça entre ses cuisses, rigides, raides, fermes » « y pénétra avec violence...puis il consacra le reste du temps à plonger son sexe longtemps assoiffé entre les cuisses de ces femmes mariées, divorcées, veuves ou vieilles filles... »¹¹¹

¹⁰⁹ Idem, pp.50-51

¹¹⁰ Idem, p.54

¹¹¹ BANDAMAN, *l'Etat z'héros ou la guerre des gaous*, pp.53-54

La combinaison « sexe assoiffé » est impertinente sémantiquement parce que le sexe, organe reproducteur masculin (il s'agit ici de Kanégnon) ne pourrait être assoiffé au sens d'avoir soif c'est-à-dire avoir envie de boire. L'adjectif « assoiffé » a donc le sens « d'avoir envie ». mais une envie sexuelle une libido. Cette image métaphorique est doublée d'une image. Synecdochique. Le sexe de Kanégnon est, en effet, une partie de Kanégnon. Il s'agit donc d'une envie sexuelle exprimée par kanégnon. Parce qu'il traîne cette envie depuis « longtemps », il la satisfait sans vergogne, sans esthétique, sans finesse mais avec grossièreté et inélégance voire sadisme comme le montre l'expression imagée « plonger son sexe entre » sous-tendue par la métaphore verbale « plonger » qui donne l'impression que le sexe objet de la libido notamment celui de l'objet sexuel Gbagla Dodo est une cavité largement ouverte où règne une grande humidité.

Ce style obscène, pornographique est visible dans d'autres expressions métonymiques comme « s'enfonça entre ses cuisses » ; « y pénétra avec violence ».

Cette expression impudique, grossière et châtiée de la sexualité constitue aussi, chez les auteurs, un masque symbolique permettant au discours sexuel d'être stylistiquement plus rayonnant.

II- LE SYMBOLE, UN MASQUE DU SEXE

Le mot est l'outil, de base de la praxis stylistique et instance essentielle de la parole poétique africaine. En tant que parole forte et codée, parole de second degré, elle n'offre pas le mot dans son indigence sémantique notamment son acception dénotative. Pour lui donner plus de prégnance poétique, il s'enduit de valeurs nouvelles qui à un haut niveau de rentabilité résultent d'une rupture totale dans la relation d'analogie. De manière générale, ce phénomène bien connu dans le processus de littérisation sous le désignatif de symbolisation fonctionne sur la base de l'analogie souvent aisément perceptible dans la mise en relation. Cependant, lorsque la visibilité s'estompe du fait du volume de l'écart au niveau des sèmes, la symbolisation atteint une haute poéticité. A ce stade, elle s'attaque à la racine référentielle, sociologique du signe pour le poétiser. C'est au fer de ce niveau qui demande souvent l'assistance d'un maître initiateur que nous allons passer la sexualité.

1- Le sexe symbole de pureté.

Dans le vers : « Ne te dévêt pas devant les hommes petite fille vierge / Tu as tant de trésors convoités à mettre en lieu sûr »¹¹², les lexies « dévêt » (de dévêtir) et « vierge » nous plongent dans l'univers de la sexualité. En effet, se dévêtir, c'est se débarrasser de ses vêtements et donc mettre à nue son corps y compris ses parties intimes. Est, par ailleurs, qualifié de vierge l'objet sexuel qui n'a pas encore débuté les relations sexuelles. Saisir sémantiquement ces mots dans cette approche dénotative ou littérale au sens de Dante c'est-à-dire le premier niveau de lecture conduit inéluctablement vers une compréhension erronée du verset. Ce qu'il faut savoir en revanche, c'est que le texte d'Adiaffi est un poème au long cours tissé à l'image des milieux traditionnels africains où fleurit un parlé par image très

¹¹² ADIAFFI, *D'éclairs et de foudres*, p.15

caractéristique de la parole africaine. Ce mode de communication particulier est régenté par un univers que développent des mythes qui finissent par investir, façonner et poétiser la pensée. La parole s'emmitoufle ainsi d'un voile, d'un masque et se ferme aux néophytes. Seul l'initié illuminé qui comprend langage des choses peut accéder à une telle capacité imageante.

Le texte d'Adiaffi est moulé dans cette parole détournée, ce langage de second degré ancré dans des réalités mythologiques ou sociologiques. Ainsi, en observant les vers cités précédemment, aucune impertinence structurelle et sémantique n'attire notre attention sur la présence d'une image et pourtant, il y en a bien une. En effet, le premier niveau de compréhension des vers est donné par l'arrangement lexico-syntaxique. Il s'agit d'une jeune fille qui n'a pas encore connu l'acte sexuel à qui le poète demande de ne pas enlever ses vêtements afin de préserver sa virginité et ainsi être pure et fier. Mais cette première approche sémantique n'est, en réalité, que le symbole d'une autre approche que seule une analyse plus avertie peut saisir. En fait, le poète construit un rapport d'analogie entre « la jeune fille vierge », réalités linguistique et deux réalités extra-linguistiques liées au contexte sociologique : le poète lui-même et l'Afrique.

La non pratique sexuelle, la virginité dont parle le poète pour le compte de la jeune fille n'est en réalité que pour son propre compte et signifie la non divulgation des secrets de sa puissance car dans l'arène poétique africaine, les poètes se livrent à une véritable bataille en se montrant supérieur les uns aux autres et en se méprisant mutuellement. En cela, Adiaffi identifiait sa parole à « l'éclair » à la « foudre » aux « épines », aux « ronces », au « javelot », « au feu »¹¹³ ... quant à Zadi, sa parole est « huilée », « douce », « potable » mais aussi : « Fer de lance », « aiguillon du soir », « burin »,¹¹⁴

Dans une telle atmosphère de permanente tension, livrer ses secrets (perdre sa virginité) serait préjudiciable. Par ailleurs, pour l'Afrique perdre sa virginité équivaldrait à s'offrir aux spoliateurs, envahisseurs, prêts à la dépouiller de ses richesses.

Au total, le discours érotique, le discours de la sexualité utilisé par Adiaffi est un symbole, celui de la pureté, de l'honneur, de la sauvegarde de la puissance.

Au-delà de la pureté la sexualité est aussi symbole de fécondation.

2- Le sexe, symbole de fécondation

L'épistémologie de la stylistique structurale riffaterrienne donne à l'environnement immédiat du mot le pouvoir de conférer à ce dernier une prégnance stylistique.

Observable dans le vers : « Je lance ton sexe » de la page 44, ce concept se prolonge phénoménologiquement dans ceux qui suivent :

« Je me fais masseur de tes douleur Je me fais sœur de tes souffrances
Sur ton sexe à l'endroit encore fertile au beau
milieu de ton *vagin* marécageux je planterai un avocatier

¹¹³ ADIAFFI, Jean-Marie, 1988, *D'éclairs et de Foudres*, Abidjan, Ceda, p.58

¹¹⁴ ZADI ZAOUROU, Bernard, 2001, *Fer de lance*, Abidjan, Nei-Nether, p.98.

d'effluve »¹¹⁵.

« Une femme nue court tout

Osseuse derrière son sexe arraché à vif »¹¹⁶

Ces stances montrent à première vue une obscénité déconcertante du fait de l'utilisation du lexème « sexe » et de son substitut « vagin ». Au delà de cette impression cependant, l'on perçoit une surdétermination du lexème « sexe » eu égard à son imprévisibilité au regard des contextes immédiats matérialisés par les lexies « derrière », « lance », « planterai ». Cette organisation structurelle insolite, inattendue où les mots, engagés dans une véritable aventure, semblent atterrir dans les contextes par le pur des hasards, pulvérise le sens. Les vers sont alors incompréhensibles du lecteur non avertis car le sexe ne peut plus être appréhendé comme simple organe de reproduction ou de plaisir qui correspond à sa valeur dénotative. La grande valeur stylistique qu'acquiert le mot « sexe » est alors liée à l'environnement extralinguistique notamment sociologique, psychologique, religieux, philosophique dans lequel baigne le poète. Sur cette base et parce que par son isolement dans *d'éclairs et de foudres* le signe « sexe » n'appartient pas à un paradigme symbolique, il concentre toutes les charges symboliques et s'élève ainsi au rang de mot poétique. Il devient le symbole de la fécondation originelle du monde, de l'union ontologique. Il devient « l'œuf du monde » dont parle le mythe cosmogonique dogon et bien d'autres d'ailleurs à travers le monde comme les cosmogonies chinoise, égyptienne, finnoise...

III- SEXE, MYTHE ET INTERTEXTUALITE

La sexualité est aussi appréhendée, dans son traitement littéraire, comme point d'ancrage d'une organisation intertextuelle. Les œuvres du corpus sont construites selon la pensée littéraire africaine qui décloisonne les genres. Ces œuvres présentent donc des plateformes génériques composites. La réflexion s'intéressera à « l'hermaphrodisme littéraire » issue de la connexion mythe / roman d'une part et mythe/poésie d'autre part.

1- Sexe et composition intertextuelle dans *l'Etat Z'heros*

Dans *l'Etat Z'heros* on note un retour constant de la figure de la terre-mère. Le narrateur de l'histoire de Kanégnon, Akèdèwa, personnage mystérieux, transcendant, surnaturel est fils de la terre : « Je suis Akèdèwa, fils d'akèdè génie de la médisance et d'Assié, la Terre ! » p.9

La femme de Kanégnon, Gbagla Dodo est aussi fille de la terre :

« Kanégnon souleva Gbagla Dodo, la projeta sur le lit, la plaqua contre le matelas, fit descendre son pantalon, étouffant les cris de la fille-terre, s'enfonça entre ses cuisses, rigide, raide, ferme y pénétra avec violence »¹¹⁷

Cette figure de la terre-mère fait référence au mythe cosmogonique AKAN¹¹⁸ selon lequel l'accouplement entre la terre (Assié yaba) et le ciel (Gnamien kwamé) a donné

¹¹⁵ ADIAFFI, *D'éclairs et de foudres*, p.41

¹¹⁶ Idem, p.30

¹¹⁷ BANDAMAN, *l'Etat Z'héros ou la guerre des gaous*, pp.50-51

¹¹⁸ Groupe ethnique du centre-est et du sud-est de la cote d'ivoire. Il comprend les peuples Bron, Aschanti, Baoulé, Agni, Appolo, Alladjan, Abidji, ébrié, Abey...

naissance au monde. La création du monde selon ce mythe est donc le résultat d'un acte sexuel. Cet acte est d'autant plus symbolique qu'il est originel et matriciel.

L'évocation de la sexualité originelle fait ainsi entrer le mythe dans le texte romanesque. La codification générique du roman s'en trouve alors modifiée avec l'entrée des canons esthétiques du mythe que sont le merveilleux, l'extraordinaire, l'onirique, le sacré, le rituel.. dans cette interaction textuelle au sens où l'entendent les spécialistes Julia Kristeva, Gérard Genette et autres Mickael Riffaterre qui en parle comme laissant « *dans le texte une trace indélébile, une constante formelle qui joue le rôle d'un impératif de lecture et gouverne le déchiffrement du message dans ce qu'il a de littéraire* »¹¹⁹

Au regard cette pratique, la lecture du texte romanesque de Maurice Bandama est assujettie aux différents textes qui sont en interaction avec lui mais surtout, en ce qui concerne ce travail, au texte mythologique de la sexualité, de l'accouplement originel. L'intertextualité participe ainsi de l'esthétique compositionnelle de l'œuvre.

2-Sexe et composition intertextuelle dans *D'éclairs et de Foudres*

d'éclairs et de foudres est un texte poétique qui se présente comme un véritable parcours initiatique caractérisé par une coulée verbale où se mêlent les éléments cosmiques (ciel, terre, eau, air, feu, volcan kapokier, termites) dans une organisation imagée et symbolique remarquable. Le poète lui-même est conscient de la rudesse de sa parole :

« Que la rudesse des paysages et des scènes
Ne soient barrière au dialogue
Souhaité par cœur »¹²⁰ p.36

Cette tonalité est imputable à la structuration intertextuelle, de *D'éclairs et de Foudres* qui intègre le mythe génésique akan évoquant la sexualité primordiale comme étant au fondement de la création du monde :

« LA TERRE S'OUVRE SUR LE TROU
DU CIEL
ET LE CIEL ENFERME LA TERRE DANS
SON TROU »¹²¹

Dans cette structure imagée et donc marquée du merveilleux mythologique, les lexies « ciel » et « terre » représentent respectivement les objets sexuels Gnamien kwamé et Assié Yaba formant le couple primordial. Quant à la lexie trou, elle est la traduction métaphorique du sexe féminin destiné à recevoir la semence. Au total le verset qui ouvre l'œuvre est sémantiquement contrasté du fait du sacré mythologique qui transfigure les mots. La sexualité évoquée à travers les mots « ciel », « terre », « trou » parce qu'elle concentre toute l'énergie primordiale ayant présidée à la création de toute chose acquiert une haute poéticité. Par ailleurs, parce qu'il est révélateur d'un mythe qui s'encarte dans le texte poétique, il participe de sa structure intertextuelle.

¹¹⁹ In PIEGUAY-GROS, Nathalie, 1996, *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod, p. 21

¹²⁰ ADIAFFI, *D'éclairs et de foudres*, p.36

¹²¹ Idem, p.5

Dans son souci de créativité Adiaffi ajoute à ce mythe, un autre tel que le montre la strophe suivante :

« Et si le ciel s'accouple avec la terre par humeur
Incestueuse, crois-tu que c'est pour les beaux yeux
de ton malheur »¹²²

L'inceste est une déviation sexuelle qui ne porte pas sur l'objet ou le but sexuel de façon absolue mais sur le statut social et singulièrement familial de l'objet sexuel. Dans l'inceste, le père prend pour objet sexuel sa fille et vice versa et la mère prend pour objet sexuel le fils et vice versa.

Son évocation ici n'est pas la simple expression d'un phénomène social mais la volonté du poète de lui accorder une valeur stylistique majeure. Cette valeur qui rehausse sa littérarité lui est conférée par sa charge mythologique qui le sacralise. En effet, l'inceste est le signe annonciateur de l'entrée du mythe cosmogonique dogon dans le texte poétique. Selon ce mythe, un des fils d'Ammá, le dieu suprême, en l'occurrence le renard pale commet l'inceste avec sa mère. Révolté, il devient l'antipode du Nommo et symbolise le chaos. On comprend, dès lors, pourquoi la structure narrative du mythe qui interagit avec le poème dans sa structure intertextuelle présente un chaos, un malheur qu'exorcise le kapokier, le volcan, l'arc-en-ciel et les termites.

Au total, l'entrée du mythe dans l'organisation intertextuelle des œuvres se fait par le truchement d'un discours sexuel qui, par son sacré et sa symbolique, acquiert une haute poéticité.

CONCLUSION

Parce que la littérature s'abreuve dans l'âge de la société, elle s'empare de tous les phénomènes constitutifs de cette dernière y compris la sexualité. Véritable tabou, il y a quelques années elle est aujourd'hui objet de décontraction et de liberté scripturale. Nous en avons fait le constat à travers *l'Etat Z'heros ou la guerre des gaous* de Maurice Bandama et *D'éclairs et de foudres* de Jean-Marie Adiaffi. Dans ces œuvres, le discours sexuel, loin d'être la simple évocation d'un phénomène social, est traité avec une dextérité linguistique qui leur confère une de la littérarité. Le style est tantôt crue, direct et frise l'indécence, l'obscénité voire la pornographie, tantôt panaché, châtié par la force craquante des images métaphoriques, synecdochiques, métonymiques tantôt enfin il atteint une poéticité de haute lignée dans la mesure où les mots couvent sous le merveilleux mythologique. Parce qu'ils (les mots) sont justement des portes d'entrée de mythes ils participent du jeu intertextuel des textes romanesque et poétique.

¹²² ADIAFFI, *D'éclairs et de foudres*, p.6

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CORPUS

ADIAFFI, Jean-Marie, 1988, *D'éclairs et de Foudres*, Abidjan, Ceda

BANDAMAN, Maurice, 2016, *L'Etat Z'héros ou la guerre des gaous*, Paris, Michel Lafon

AUTRES OUVRAGES

BOHUI DALI, Joachim, 1988, *Maiéto pour Zékia*, Abidjan, Ceda

BARTHES, Roland, 1973, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil

COGARD, Karl, 2001, *Introduction à la stylistique*, Paris, Flammarion

CAUVIN, Jean, 1980, *La parole traditionnelle*, Paris, st Paul

FREUD, Sigmund, 1962, *Trois essais sur les théories de la sexualité*, Paris, Gallimard

FREUD, Sigmund, 2000, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Paris, Payot

JAKOBSON, Roman, 1984, *Une vie dans le langage autoportrait d'un savant*, paris, Minuit

MONGO, Beti, 1957, *Mission terminée*, Paris, Duchet/ chastel

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

SONY, Labou Tansi, 1979, *La vie et demie*, Paris, Seuil

SEDAR SENGHOR, Léopold, 1979, *Liberté 3, Négritude et civilisation de l'universel*, Paris, Seuil

ZADI ZAOUROU, Bernard, 2001, *Fer de lance*, Abidjan, Nei-Nether

Enfant et Education en Afrique noire traditionnelle dans l'œuvre de Pierre Erny

Alexis TOBANGUI, enseignant- chercheur à l'université de Brazzaville

alexistobangui@gmail.com

Résumé

Le domaine de l'éducation est pour toute société la pierre angulaire de la construction de son avenir. L'éducation traduit les tendances et les options présentes dans la société et en même temps elle constitue un processus de projection dans le futur (Pascal Mukene, 1988, p. 253). L'étude de l'éducation coutumière intéresse l'ethnologue, car elle l'éclaire sur les ressorts les plus intimes de la société traditionnelle. Mais elle concerne aussi le pédagogue, lui permettant de comprendre ce qui se passe dans la vie de l'enfant en marge de l'école et d'en tenir compte. L'ambiance orale dans laquelle se pratique l'éducation traditionnelle d'Afrique Noire impose inévitablement des limites dans la transmission du patrimoine. Bien sûr les maximes et les proverbes, les griots, certaines manifestations et cérémonies socio-culturelles aident à la sauvegarde de l'essentiel, mais est-ce suffisant ? L'objectif de cette étude est donc de tenter de comprendre la réalité d'une éducation particulière du monde africain en perpétuelle évolution. Cette étude s'interroge sur la manière dont s'intègre l'enfant d'Afrique dans son cadre socioculturel. Pour ce faire, une recherche documentaire s'est faite autour des œuvres de Pierre Erny qui traitent la question de l'éducation traditionnelle et de l'intégration de l'enfant dans la société africaine et les effets que la pédagogie des rituels produit au sein d'une institution éducative.

Mots clés : *Enfant, Famille, Education traditionnelle, Pédagogie, Rite.*

Summary

The field of education is for every society the cornerstone of the construction of its future. Education reflects the tendencies and options present in society and at the same time it constitutes a projection process in the future (Pascal Mukene, 1988, P.253). The study of customary education is of interest to the ethnologist because it sheds light on the most intimate springs of traditional society. But also concerns the pedagogue, allowing him to

understand what is happening in the life of the child on the fringe of school and take it into account. The oral atmosphere in which the traditional education of Black Africa is practiced inevitably imposes limits in the heritage. Of course, the maxims and proverbs, griots, certain socio-cultural events and ceremonies help to preserve the essential, but is it enough? The objective of this study is therefore to try to understand the reality of a special education of the African world in perpetual evolution. This study examines the way in which the child of Africa integrates into his socio-cultural context. To do this, a documentary search was made around the works of Pierre Erny which deal with the child in African society and the effects produced within of an educational institution.

Keywords: *Child, family, Traditional education, Pedagogy, Rite.*

Introduction

Le domaine de l'éducation est pour toute société la pierre angulaire de la construction de son avenir. L'éducation traduit les tendances et les options présentes dans la société et en même temps, elle constitue un processus de projection dans le futur (Pascal Mukene, 1988, p. 253). L'étude de l'éducation coutumière intéresse l'ethnologue, car elle l'éclaire sur les ressorts les plus intimes de la société traditionnelle. Mais elle concerne aussi le pédagogue, lui permettant de comprendre ce qui se passe dans la vie de l'enfant en marge de l'école et d'en tenir compte. Cette part d'éducation reçue dans le milieu d'origine a aujourd'hui très largement perdu sa cohérence, du fait même que la société qui lui servait de support change ses modes d'être, ses valeurs, ses conceptions de l'homme, et se donne de nouvelles institutions éducatives. Mais trop de choses s'éclairent par référence à l'éducation coutumière pour qu'on n'en tente pas une sorte de reconstruction Idéal-Typique.

En effet, Pierre ERNY, fait parti des chercheurs spécialistes de l'enfance, au point où personne ne peut faire une étude sur l'enfant africain sans faire appel à ses connaissances et à ses recherches. Ses livres: « *L'enfant et son milieu en Afrique noire* », « *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire* » et « *Essai sur l'éducation en Afrique noire* » pour ne citer que ceux-là, ont le mérite de dégager sur le point ethnographique les spécificités de l'éducation de l'enfant en Afrique coutumière, les diverses conceptions sur l'enfant ainsi que les attentes sociales auxquelles doivent se conformer leurs comportements et attitudes. Que peut-on retenir des travaux de Pierre Erny sur l'enfant et l'éducation traditionnelle de l'Afrique Noire ? Sur quelle base repose la pédagogie africaine traditionnelle ? Par ailleurs, comme le souligne Samba Diakite¹²³, la pérennité et l'avenir d'une communauté dépendent d'une relève. Pour nous Africains, quels sorts réservons-nous à nos enfants? Quelle est la relève de l'Afrique de demain? Telles sont les questions auxquelles cet article cherche à répondre en s'appuyant sur le témoignage de l'ethnologue et enseignant Pierre Erny.

L'objectif de cette étude est donc de tenter de comprendre la réalité d'une éducation particulière du monde africain en perpétuelle évolution. Cette étude intègre la question d'une socialisation dynamique en milieu juvénile dans les pays d'Afrique Noire. Elle s'organise

¹²³ Il s'agit notamment de Samba Diakite (2016), dans son livre intitulé : « *Les larmes de l'éducation : contribution à l'éthique professionnelle en enseignement*, Québec, Les Editions Différence Pérenne.

autour de trois pôles : l'école, la famille enfin, l'actualité de l'éducation traditionnelle. Pour ce faire, une recherche documentaire s'est faite autour des œuvres de Pierre Erny qui traitant la question de l'éducation traditionnelle et de l'intégration de l'enfant dans la société africaine en soulignant trois caractéristiques à savoir : le partage d'une culture commune, le partage des buts communs et un système d'interactions avec les autres membres du groupe en interdépendance. Il s'agit d'une part de synthétiser des idées, les expériences et les travaux de Pierre Erny qui peuvent nous éclairer sur les caractéristiques de l'éducation traditionnelle en Afrique Noire et sur la manière dont s'intègre l'enfant d'Afrique dans son cadre socioculturel. D'autre part, on s'interrogera par la suite sur la finalité et les effets que la pédagogie des rituels produit au sein d'une institution éducative.

1. Caractéristiques de l'éducation traditionnelle en Afrique Noire

Rappelons à juste titre que Pierre ERNY, fait parti des chercheurs spécialistes de l'enfance, au point où personne ne peut faire une étude sur l'enfant africain sans faire appel à ses connaissances et à ses recherches. Attiré par l'Afrique, il est alors, envoyé comme enseignant dans une école dans un milieu profondément traditionnel.¹²⁴ Il comprit dès lors que son devoir d'éducateur était de se tourner vers une étude systématique des influences que ces enfants subissaient dans le cadre de leur culture d'origine. Ces mots suffisent largement à expliciter les motivations de l'auteur ; d'où l'on en déduit que l'axe thématique de cet ouvrage se construit entre l'exigence d'expérimenter et de saisir les influences extrascolaires de ses élèves, et la volonté d'apporter des éclaircissements aux analyses pédagogiques de l'éducation en terre africaine. Nous avons posé la question à l'auteur afin de savoir, quel est l'ouvrage qui explicite le mieux l'éducation traditionnelle en Afrique ?

Il a indiqué les trois ouvrages précités, qui selon lui, se complètent. En effet, après la mise au monde, il reste l'éducation. Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par l'éducation qu'elle se perpétue dans son être physique et social.

René Hubert quant à lui conçoit l'éducation comme « *l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune...* »¹²⁵. Il s'agit d'un accouchement collectif qui prolonge l'enfantement biologique individuel (Joseph Ki-Zerbo, 1990)¹²⁶. L'éducation que l'enfant recevait était totalisante et polyvalente et se faisait essentiellement de façon orale. L'éducation traditionnelle en Afrique assurait le plein épanouissement mental, physique et intellectuel de l'enfant en même temps qu'elle assurait sa socialisation. L'enfant apprenait à l'école de la vie où tout adulte était plus ou moins un maître.

Par le terme « *éducation traditionnelle* », nous désignons celle qui prend en compte la richesse profonde du milieu africain. Cette éducation se fait généralement par la parole qu'accompagnent, l'observation, l'initiation, l'imitation, l'art et le jeu, la musique et la danse.

¹²⁴ Lire ERNY Pierre (1987), *L'enfant et son milieu en Afrique noire, essai sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot, p.9.

¹²⁵ René Hubert 1961, *Le traité de pédagogie générale*, Paris, PU F, p. 5.

¹²⁶ Consulter KI-Zerbo J, 1999, *Eduquer ou périr*, in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIX, n° 4, p. 699-711.

Elle tend à valoriser la cohésion, la solidarité, la primauté du groupe. Pour Pierre Erny, l'éducation traditionnelle en Afrique s'attache non seulement à faire acquérir à l'enfant les connaissances utiles à l'âge adulte, mais aussi à étendre son action à la formation de la personnalité. Les principales techniques éducatives utilisées sont : les contes, les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les rites d'initiation, etc. L'auteur voudrait souligner la responsabilité qu'a la famille étendue envers ses membres, celle de conduire l'individu jusqu'à sa maturité en l'éduquant dans la vie et pour la vie.

Pierre Erny¹²⁷ reconnaît qu'en Afrique Noire une grande partie de l'action éducative des adultes sur les enfants se déroule sans que ni les uns ni les autres ne s'en rendent vraiment compte. Même si l'enfant regardait, écoutait et reproduisait par lui-même, les adultes veillaient toujours à ce que la théorie soit suivie de la pratique. Le but était de former un être capable de subvenir non seulement à ses propres besoins, mais aussi à ceux de son clan et de la société, sachant que la vie de chacun n'avait de valeur qu'à l'intérieur des liens étroits du clan. Cette éducation servait aussi et surtout à véhiculer aux jeunes générations le respect et la pratique des rites, us et coutumes de la collectivité ; en particulier les interdits et les tabous dont la transgression entraînait les représailles quelquefois très graves.

Les contes sont enseignés aux enfants le soir, autour du feu et cela parce que la journée est réservée aux travaux divers. Leur contenu, très riche et très varié, touche à la fois à plusieurs disciplines : la langue, le langage, le chant, la zoologie, la psychologie, la morale, etc. Les contes jouent ainsi un rôle à la fois formateur (donnent à l'enfant un certain nombre de connaissances sur son environnement physique et social) et moralisateur (montrent souvent à l'enfant comment le mal est puni et le bien récompensé). Les légendes ont aussi un contenu très riche et très varié. A travers elles, l'enfant acquiert les connaissances diverses telles que transmises par les contes, mais en plus il apprend l'histoire de la famille, du clan, de l'ethnie, la localisation spatiale de celle-ci, les itinéraires suivis lors des migrations, les cours d'eau ou fleuves traversés, l'origine du monde, etc. L'enfant apprend ainsi à la fois la généalogie, l'histoire, la géographie, la cosmogonie. Les devinettes sont à la fois un jeu et un exercice d'esprit. Elles supposent une connaissance très large du milieu : noms des personnages illustres, les parties du corps humain et leurs caractéristiques, les caractéristiques des animaux et des plantes, les phénomènes naturels etc.

Il serait fastidieux d'entrer dans les méandres de toutes les descriptions et monographies sur l'éducation traditionnelle en Afrique Noire. C'est une éducation qui revêt un caractère collectif et social qui fait qu'elle relève non seulement de la responsabilité de la famille, mais aussi de celle du clan, du village, de l'ethnie. L'important ici, c'est le rôle social que chaque individu doit jouer. La compétition n'est pas découragée, mais doit s'exercer dans l'intérêt collectif. L'enfant étant considéré comme un bien commun, il est soumis à l'action éducative de tous ; il peut être envoyé, conseillé, corrigé ou puni par n'importe quel adulte du village. Il reçoit ainsi une multitude d'influences diverses, mais les résultats sont convergents du fait de la cohésion du groupe.

¹²⁷ Voir Erny P 1988, *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire*, Paris, Harmattan. L'auteur pense qu'en Afrique noire, les pratiques, les coutumes et les représentations qui entourent la venue au monde et la vie du nourrisson sont d'une richesse absolument débordante.

Nous pouvons parler d'une éducation pragmatique basée sur la participation active de l'enfant aux différentes activités du groupe¹²⁸. Il s'agit là d'une pédagogie du vécu où les adultes servent d'exemple et de cadre de référence à l'action des jeunes. L'accent est mis sur l'expérience et la théorie fait corps avec la pratique (principes de pragmatisme, de l'expérience et de l'exemple). L'éducation orale est donc occasionnelle et non institutionnalisée dans le sens de la systématisation. Elle a un caractère essentiellement informel¹²⁹. Elle est entourée d'interdits qui en font une réalité inviolable et marque de manière profonde les relations que l'homme établit avec la nature, avec la communauté humaine et avec le monde des invisibles. Les relations avec la nature se caractérisent par la crainte que l'homme a des forces naturelles telles que la foudre, le fleuve, les animaux ou les arbres sacrés, divinisés ou protecteurs du clan, etc. Les relations avec la communauté humaine se révèlent dans les pratiques rituelles, dont le but principal est d'insérer, d'intégrer l'individu dans sa société. Elles impliquent donc des devoirs vis-à-vis des autres et développent le sens du respect envers les anciens, l'esprit d'entraide, le sens de la responsabilité, de l'hospitalité, bref, elles préparent l'individu à la vie en établissant un ordre social dans la conduite à la fois collective et individuelle.

L'éducation est aussi considérée comme un facteur de changement social : Ici, l'éducation est continue et progressive¹³⁰. L'enfant, porteur de cette culture, devient alors l'élément transformateur de son héritage culturel et l'adapte à son contexte, à son milieu. Nous notons que la société « traditionnelle » africaine est entièrement tournée vers le maintien d'un équilibre ; la préoccupation majeure étant de subsister, elle tend souvent à bloquer l'innovation ; l'esprit magique joue un rôle fondamental ; la religion, le sacré sont présents dans les actes de la vie ; l'éducation, en particulier, participe du sacré. Ce processus de socialisation conditionne l'enfant à percevoir la vieillesse comme une culture positive, une marche tendue vers un plus - être. Comme le note Erny (1972, p.23) : « *Le parcours des âges est pour tous l'occasion d'un perfectionnement continu. Vieillir, c'est monter l'échelle et non la redescendre, la vieillesse joue un rôle important, en particulier sur le plan pédagogique.* »

Nous retiendrons également que, l'éducation traditionnelle africaine visait l'intégration harmonieuse de l'individu dans le groupe social, conformément au statut que lui assignait son sexe, son rang de naissance, la fonction sociale de ses parents. En réalité, avec la colonisation occidentale on a constaté des rapports très contrastés, pour ne pas dire antagonistes, entre l'éducation « ancienne » et la formation du monde « moderne ». Le tableau récapitulatif suivant nous permet d'avoir une certaine idée sur les éléments nous permet d'avoir une

128 Durkheim E.1989, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F, pp. 50-65.

¹²⁹ Voir notamment, Édouard Claparède, 2015, « *A quoi sert l'éducation ?* Lausanne, éd. Antipodes. À quoi ça sert ? Cette question, Claparède l'a posée tout au long de sa vie. Pour lui, l'éducation est utile pour contribuer à un monde plus égalitaire, plus juste et pacifiste. Mais c'est aussi à la réalisation d'une idée qu'il travaillera: "L'école sur mesure", tenant compte des besoins individuels des enfants "anormaux" jusqu'à ceux des enfants "surdoués".

130 Mungala A.S., 1978, « Quelques systèmes d'éducation de base en Afrique et leur impact sur la personnalité », in *Actes du VIIe Congrès Mondial de l'Association Internationale des Sciences de l'Education* (Gent, Belgique, 25-29 juillet 1977), Gent, p. 611-621.

certaine idée des éléments constitutifs de l'éducation traditionnelle et de l'enseignement occidental classique.

TABLEAU RECAPITULATIF

N°	EDUCATION TRADITIONNELLE	ENSEIGNEMENT OCCIDENTAL CLASSIQUE
01	L'EDUCATION SE DONNE PARTOUT	<i>Un lieu spécialisé</i> Ce lieu, par le type de construction, sa décoration, son emplacement, tend à se démarquer nettement du milieu ambiant.
02	L'EDUCATION SE DONNE TOUT LE TEMPS	<i>Un temps spécialisé</i> Séparation dans la vie de l'individu entre scolarité et vie active. Séparation dans l'année entre la période scolaire et les vacances Séparation dans la journée entre le temps scolaire et le temps passé hors de l'école.
03	L'EDUCATION EST DONNEE PAR TOUS	<i>Un personnel spécialisé</i> Personnel qui par son statut et souvent par son comportement est très différent de la population concernée.
04	L'EDUCATION EST ETROITEMENT LIEE AU MILIEU	<i>Tendance à se couper de la vie</i> En dépit de nombreux efforts pour que l'école ne soit t pas un corps étranger, un phénomène de coupure vident.
05	L'EDUCATION EST DIRECTEMENT AXEE SUR LES BESOINS DE LA SOCIETE	<i>Inadéquation avec les besoins de la société</i> Il y a le drame de tous ceux qui sont rejetés par le système : les déscolarisés. Presque aussi, dramatique, la difficulté d'accès a l'emploi de ceux qui sont arrivés au terme de leurs études.
06	L'INTEGRATION A LA PRODUCTION SE FAIT TRES TOT	<i>Coupure complète avec la production</i> Particulièrement nette ans les établissements techniques non rattachés au système de production.
07	LA FORMATION INSISTE SUR L'ESPRIT COMMUNAUTAIRE Esprit de coopération	<i>Fort accès mis à l'individu</i> Esprit de compétition.
08	L'EDUCATION CONCERNE TOUT LE MONDE	<i>Enseignement élitiste</i> On peut considérer la situation actuelle comme provisoire, mais même dans le cas d'une scolarisation à 100%, le système fonctionne comme un ensemble de

		filtres ;
09	L'EDUCATION A UN CARACTERE GLOBAL	Fort accent mis sur l'aspect intellectuel L'éducation physique et l'éducation morale sont négligées. A noter aussi la faible part du travail manuel ou le discrédit jeté sur lui.
10	LA SOCIETE EST TOURNEE VERS LE MAINTIEN D'UN EQUILIBRE Des sociétés dont la préoccupation majeure est de subsister. Donc TENDANCE A BLOQUER L'INNOVATION	Société tournée vers la conquête, la transformation du monde Une société dont la préoccupation majeure est de progresser. La tendance à innover et à céder est encouragée dans le monde des affaires. Mais l'école n'a suivi qu'avec beaucoup de retard.
11	L'ESPRIT MAGIQUE JOUE UN ROLE FONDAMENTAL	Primauté donnée à l'esprit scientifique
12	LA RELIGION, LE SACRE SONT PRESENT DANS TOUS LES ACTES DE LA VIE L'éducation, en particulier, participe souvent du sacré.	Tendance à la laïcisation des institutions et particulièrement des institutions scolaires Le religieux devient un domaine à part, réservé
13	LES PARENTS PRENNENT UNE PART IMPORTANTE A L'EDUCATION DES ENFANTS	Les parents restent assez en dehors de l'action de l'école Les parents prennent peu de part à l'instruction, mais ils continuent de jouer un rôle important dans le domaine de l'éducation.
14	LA VIEILLESSE EST PERÇUE COMME UNE VALEUR POSITIVE Rôle important en particulier sur le plan pédagogique	Vision péjorative de la vieillesse
15	LES RAPPORTS ENTRE DES ETRES SONT DES RAPPORTS PERSONNELS	Tendance à donner la primauté aux « rapports de marchandises » Cette tendance explique la dépréciation de la vieillesse : le vieux n'est pas « productif », « rentable ».
16	LES MODELES SONT ELABORES PAR LE GROUPE CONCERNE, ils émanent de lui. LANGUE POPULAIRE	Les modèles et système d'éducation sont importés , imposés de l'extérieur. Langue étrangère
17	LES CONNAISSANCES SONT TRANSMISES ORALEMENT	Enseignement oral et écrit avec une tendance à privilégier l'écrit.

Sources : le tableau récapitulatif de Paul Désalmand (1983), N'Guessan Konan-Dauré, *Histoires de l'Education en Côte d'Ivoire*, Abidjan, Editions CEda, pp.147-148.

Au regard des deux types d'éducation nous pouvons dire qu'aucun des deux systèmes éducatifs¹³¹ ne fonctionnent selon les modalités qui sont indiquées ci-dessus, dans un cas, l'éducation repose sur la famille élargie, dans l'autre, elle relève de l'institution bureaucratisée, il existe bien entendu des influences réciproques. En Afrique Noire, l'institution scolaire frappe au début par son caractère allogène, par la scolarisation forcée, par l'incompréhension quant à la durée des études. Nous n'en sommes plus là aujourd'hui, l'institution scolaire fait partie intégrante de la société, ses usages sont devenus des usages généralisés, ils ont perdu l'aspect allogène qui les caractérisait dans la première période de scolarisation. L'école n'est pas le seul lieu de l'éducation, ni même peut-être son lieu principal ; elle a, par contre, bénéficié d'un monopole croissant de transmission d'un savoir théoriquement « moderne ». Mais, au fil du temps, l'instrument de développement qu'a été l'école va lui-même poser des problèmes liés notamment à son coût et à son inadaptation.

Pour faciliter leurs apprentissages, les techniques telles que les contes, les légendes, les devinettes, les proverbes, les maximes sont exploitées à fond par l'éducation traditionnelle pour ériger la base d'une pédagogie authentiquement africaine, pédagogie qui serait une contribution de l'Afrique aux méthodes dites « nouvelles ». A travers un conte¹³² par exemple, on enseigne à l'enfant à la fois la langue (vocabulaire et phraséologie), l'art de conter (langage et rhétorique), les caractéristiques des animaux (zoologie), les comportements humains ou les conduites des hommes à travers celles des animaux (psychologie), le chant, le savoir-vivre en société (morale, civisme) etc. En participant activement aux activités et à la vie du groupe, l'individu s'y intègre socialement et culturellement. L'intégration culturelle fait de la personnalité un modèle, qui est l'expression d'une manière de vivre, de penser et d'être, propre aux membres du groupe. L'individu intègre les valeurs culturelles de son groupe et s'y conforme dans ses manières d'être et d'agir (principes d'adaptation, d'intégration, de cohésion).

Ce pendant, l'absence de l'écriture dans le système d'éducation traditionnelle a rendu difficile, et même impossible, la systématisation et la conservation des connaissances. D'où la disparition d'une bonne partie du patrimoine culturel africain. L'écriture est donc une valeur positive dont la pratique devra s'étendre et se généraliser à toutes les couches sociales des populations africaines grâce à la démocratisation de l'enseignement et aux actions d'alphabétisation. *L'éducation par la peur* ne conduit pas à une véritable formation de la volonté, du caractère et de la personnalité par le jeu d'identification, d'encouragement et de stimulation c'est-à-dire par une véritable structuration de l'intériorité, mais pousse l'individu à accepter passivement le rythme de son milieu. Le mysticisme peut paraître comme une pratique à laquelle l'Africain a recourt pour saisir et pénétrer les secrets de la vie et de la nature. D'où sa tendance à consulter les médiums, à recourir aux forces occultes pour

¹³¹ Il s'agit de rapporter la réalité pour mesurer les points de convergence et de divergence entre l'éducation en Afrique et en Occident.

¹³² Ici le terme conte est pris au sens propre du terme, désignant un récit imaginaire ayant trait à la réalité. Geneviève Calame Griaule le définit comme un " genre narratif en prose ". Elle précise ensuite que le conte est une fiction, qui relate des événements imaginaires, hors du temps ou dans des temps lointains. Certains contes prétendent raconter la réalité, des événements réels arrivés dans le village ou à des personnes connues. De manière générale, les contes sont inventés. Lire notamment Griaule, Marcel. *Méthode de l'ethnographie*. Ouvrage posthume publié par les soins de Geneviève Calame-Griaule. Publications de la Faculté des lettres de Paris, Presses universitaires de France, 1957. 108 pp

expliquer ou comprendre certains phénomènes susceptibles d'être appréhender grâce à la science et la technique.

En somme, la tradition est une composante de l'histoire. Elle porte en elle, malgré certaines résistances au changement, les germes subtiles de la modification, de la transformation qui font que les peuples doivent à tout moment ajuster au temps leurs idées, leur manière d'être et de faire. Les traditions à sauver sont donc celles qui favorisent les progrès ou qui ont le pouvoir de corriger les excès des sociétés à des moments d'égarement, de dérive. Selon Pierre Erny, la dynamique de la tradition ne se confond donc pas avec le passé qu'elle transcende et ne s'oppose pas au modernisme.

2. De l'éducation coutumière à la pédagogie rituelle selon Pierre Erny

Il ressort des différents travaux que, l'éducation peut être considérée dans sa *dynamique* première, comme instance de transmission d'un patrimoine ou d'un héritage d'une génération à l'autre¹³³. L'éducation traditionnelle apparaît comme un héritage, un bagage, un patrimoine que l'individu reçoit pour pouvoir s'insérer dans son groupe social. Grâce à l'éducation, l'individu est muni d'un langage, de références, d'un savoir-faire, d'un savoir-être, d'un ensemble de connaissances, d'un système de représentations, de techniques et de valeurs qui font que la continuité est assurée. L'éducation est aussi considérée comme un facteur de *changement social*. Elle a la capacité d'intégrer de nouvelles structures ou des éléments d'emprunts susceptibles d'améliorer certaines conditions d'existence des membres de la communauté. Dans cet environnement traditionnel, l'éducation coutumière vise la participation de l'individu dans le groupe, bien qu'il soit considéré par les aînés comme un mineur qui ne peut rien faire seul. Elle porte en elle les germes subtils de la modification, de la transformation qui font que les peuples doivent à tout moment ajuster leurs idées aux temps nouveaux, leurs manières d'être et de faire. L'enfant, porteur de cette culture, devient alors l'élément transformateur de cet héritage culturel et l'adapte à son contexte, à son milieu. L'enfant assimile petit à petit la philosophie¹³⁴ de l'existence de ses parents ou de son entourage immédiat et la fait sienne. Empiriquement, il apparaît que l'enfant suit le modèle qu'il a devant ses yeux : le père, la mère, les autres.

Dans cette ambiance familiale, les relations entretenues sont d'ordre fonctionnel, dans le but « *d'amener l'enfant à sentir que c'est à son lignage pris globalement qu'il doit s'identifier et de hâter sa participation à cet être collectif* ».¹³⁵ Ici, Les intérêts du groupe priment sur ceux de l'individu. Dans cet environnement traditionnel,¹³⁶ l'éducation coutumière vise la participation de l'individu dans le groupe, bien qu'il soit considéré par les aînés comme un

¹³³ Sur ce point, on peut aussi lire Joseph Leif et G. Rustin (1970), *Philosophie de l'éducation, Pédagogie Générale*, éd. Delagrave, Tome II, Paris.

¹³⁴ A ce propos, on peut lire notamment, Snynders G (1975), *Pédagogie progressiste : éducation traditionnelle et éducation nouvelle*, Paris, P.U.F.

¹³⁵ P. Erny 1987, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, p. 106.

¹³⁶ Lire notamment l'analyse de Kabombo Wadi : « Conservatisme et valeurs et anti-valeurs des traditions zaïroises », Communication présentée au Colloque national du CRPA sur le thème « valeurs et anti-valeurs des traditions zaïroises » (Kinshasa, 13-17 avril 1981) ; *ronéo*, 1981.

mineur qui ne peut rien faire seul. L'éducation traditionnelle¹³⁷ forme le moi social en socialisant l'éduqué au niveau émotionnel, génétique et psychologique. A mesure que l'enfant grandit, l'action éducative devient quelque peu plus explicite : on gronde, on défend, on stimule, on encourage, on explique, on sensibilise l'enfant à un idéal de conduite accepté par le groupe. Il y a à ce stade, un code précis de conduites permises, attendues et interdites. La place de l'enfant par rapport aux aînés, aux cadets et aux égaux, et la forme des relations avec eux et avec différents personnages parentaux sont définies par la collectivité depuis des générations. Les rites initiatiques marquent le passage de l'adolescence à l'âge adulte et l'éducation traditionnelle atteint son apogée par ces rites initiatiques. Cette étape rend les adolescents capables de porter le poids de la souffrance physique, de supporter les difficultés et de pénétrer les secrets de la vie nouvelle. Le résultat le plus important de l'initiation fait que le jeune qui en sort est un homme qui sait ce que les autres attendent de lui et ce qu'il peut attendre d'eux.

Pierre Erny constate par ailleurs qu'à chaque niveau d'éducation, correspond un mode de transmission : l'éducation informelle n'a pas d'écriture propre et le processus d'apprentissage n'est assujéti à aucune programmation stricte. C'est grâce à son ouverture que l'enfant apprend à se situer, à se conformer par rapport au groupe. L'éducation formelle est verbalisée : « *ne fais pas ceci, ne fais pas cela* » sans pour autant pouvoir justifier la raison pour laquelle il ne faut pas agir ainsi. Erny précise que l'éducation formelle est perçue comme naturelle, les systèmes formels sont tenaces, résistants au changement. Par conséquent, l'enfant est tenu d'obéir à ce qui lui est imposé.¹³⁸

03. Comment s'intègre l'enfant d'Afrique dans son cadre socio-culturel ?

Pierre Erny commence par analyser, dans la culture de certains peuples d'Afrique, les étapes de la vie. Ainsi, chez l'enfant noir on distingue trois étapes principales¹³⁹. En effet, durant la première période, l'enfant évolue de manière presque exclusive dans la sphère maternelle. Avant le sevrage, l'enfant n'a pour seul repère et référence que sa mère.¹⁴⁰ Par la suite, l'enfant est confronté à une autorité plus élargie et surtout à la confrontation des enfants de son âge et ceux d'une classe d'âge supérieure. Enfin, dans la troisième période dite d' « *âge de raison* », l'enfant prend conscience de sa place au sein de la communauté, de ses responsabilités, mais aussi des opportunités qui s'offrent à lui, comme des potentialités d'avenir. Par ailleurs, la puberté, marque l'étape de maturation sexuelle et donc la possibilité de procréer. Il faut aussi remarquer que dans le cadre socioculturel traditionnel en Afrique noire, l'âge ne constitue nullement un handicap dans la mesure où c'est l'âge qui détermine le statut et la position de l'individu au sein de la collectivité. Ainsi, la vieillesse marque en

137 De même A.S. Mungala dans son article « *Education traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales* » (1982) oriente son analyse au niveau des concepts, de la saisie théorique des valeurs fondamentales de l'éducation traditionnelle africaine vue dans sa totalité et dans la pratique du réel.

138 Voir Emile Durkheim E, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F, 1989, p. 50. Lire aussi P. ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, op.cit, pp. 19-30.

139 Il faut par ailleurs noter que cette tripartition n'est pas l'apanage de l'unique tradition africaine ; elle possède même un véritable caractère universel, dans la mesure où elle repose sur une analyse biologique de l'enfant. Ce qu'il y a d'original, c'est par contre les différentes étapes d'insertion sociale.

25. E. Durkheim, *Op.Cit.*, p.50-59.

quelque sorte l'accomplissement de l'individu et la réalisation de l'éducation par le rapport désormais clairement établi, entre l'individu et le transcendant.

04. La pédagogie des rituels

Dans ses travaux, Pierre Erny a présenté les différents rites coutumiers qui se pratiquaient dans nos différentes traditions africaines. Il s'est posé entre autres les questions suivantes : pourquoi les rites ? Quelle est leur importance ? Ou bien sur quelle base repose la fonction pédagogique attribuée au rite ? Autant de questions qui conduiront notre réflexion à partir de celles de notre auteur. Pour cette étude, nous partirons des rites eux-mêmes et des fonctions qu'ils remplissent : identification et reconnaissance de l'enfant au moment de son apparition, son intégration et sa participation dans la vie collective, puis nous nous interrogerons sur l'impact anthropologique auquel se réfèrent ces actions et ces gestes rituels.

Question : Peut-on parler d'une pédagogie en milieu traditionnel ? Comment caractériser la philosophie qui se dégage de ces modes d'apprentissage ?

Pierre Erny : « *La pédagogie est fondée sur une réflexion sur l'éducation. Or, on peut incontestablement dégager une telle réflexion, mais celle-ci ne prend pas la forme rationnelle intellectualiste qu'elle revêt chez nous. Les proverbes en particulier sont lourds d'une réflexion qui souvent revêt un caractère très universaliste. Nous sommes prisonniers des mots: pédagogie, philosophie, etc. On peut certes dégager une pensée symbolique -pratique des différentes formes d'apprentissage en particulier; là où celui-ci prend la forme, d'une "initiation", un mot qui recouvre des réalités en fait, très différentes, mais qui n'ont de sens que dans un contexte donné, une culture, un milieu* »¹⁴¹

Parler du rite ou des rites, c'est parler des différents mouvements d'initiations que les adultes appliquaient aux jeunes générations en vue d'une formation éducative coutumière. Ces rites commençaient à la naissance. Le groupe familial imposant un nom à l'enfant ; et ce nom lui donnait une identité, il n'était pas donné par hasard. C'est ce nom qui faisait de l'enfant un membre à part entière de la cité. Dans la tradition africaine, la signification du nom personnel va au-delà de la simple désignation. Il ne s'agit pas d'inventer une appellation, mais plutôt de découvrir, de déceler la seule dénomination juste, capable de définir *l'être-même* de l'enfant en fonction des critères d'appartenance. Soulignons aussi que le nom qu'on donne à l'enfant tire sa source dans l'au-delà, c'est-à-dire qu'il est toujours en dialogue avec les ancêtres pour signifier que telle ou telle valeur de telle personne doit se perpétuer. Cela nous amène à dire que l'enfant africain, ne naît pas vide. Il a toute une richesse de personnalité identifiée par des différents traits parfois contenus en vas clos. La pédagogie ici sera celle de la maïeutique qui est un art d'accoucher, de faire sortir l'enfant de son ignorance.

En effet, le monde adulte amène l'enfant à découvrir l'univers ou le cosmos et tout ce qu'il contient, savoir comment se fait l'évolution du monde. Ceci implique que non seulement le petit homme est intégré dans la société par rapport à la pensée, mais il émerge aussi des dynamismes divers qui font que sa participation soit intégrale. Elle touche toutes les dimensions : physiques, intellectuelles, morales, mentales et sociales. Plus l'enfant connaît les

¹⁴¹ Témoignage de Pierre Erny recueilli lors d'un entretien à son domicile à Colmar, le 14 août 2017.

réalités cosmiques, plus il est amené à agir sur le monde et à y participer activement dans les rôles précis qui lui sont propres. Il est aussi formé, initié à la vie artisanale, agricole et culturelle²⁰. Sur le plan social, il est la richesse par excellence, symbole de vitalité, d'abondance, de prospérité. Sa venue rappelle à tous que la vie continue, que le groupe familial se perpétue. Le fait même de l'identification de l'enfant au moment de sa venue fait qu'il est intégré dans le groupe ouvert à la vie sociale.

C'est donc un projet éducationnel¹⁴² qui se veut fondateur et créateur de la personnalité humainement mature ne saurait oublier cette analyse, puisque c'est dans la petite enfance que ce sont posées les premières assises de la personnalité, principalement à travers la présence et l'autorité morale de la figure maternelle. Pierre Erny souligne : l'autorité morale des mères reste toujours considérable même si les pouvoirs politiques voire judiciaires ne leur reconnaissent pas dans la plupart des cas, l'autorité légale. Ainsi, anthropologie et biologie, morale et métaphysique contribuent à la connaissance de l'enfant et donc à l'élaboration d'une pédagogie qui se veut capable de conduire le *petit* de l'homme à la personnalité désirée. Ainsi, l'auteur souligne la nécessité qu'il y a pour toute pédagogie à tenir compte de l'héritage de la petite enfance.

Pour Pierre Erny, l'une des finalités de l'éducation, c'est l'intérêt porté à la valorisation de la cohésion, de la solidarité et de la primauté du groupe. En d'autres termes à la vision commune et à l'avenir de toute la lignée que sur les réalisations personnelles. L'éducation valorise la cohésion du groupe. C'est le rôle social que chaque individu doit jouer. L'éducation tend à apprendre à l'enfant à se situer par rapport au groupe, à en respecter les règles et les valeurs, en un mot à se conformer au rôle qui lui sera assigné dans le grand groupe comportant les vivants, les morts. Ce n'est pas l'épanouissement personnel qui est valorisé mais la sécurité et la perpétuation du groupe. Le programme de cette éducation traditionnelle réside dans la conduite des aînés, l'enfant n'est pas abandonné à lui-même ; il a des modèles qu'il doit imiter et suivre. L'éducation traditionnelle met l'enfant en contact avec le naturel. Cette réalité lui donne un accès facile à la connaissance. C'est pourquoi, il maîtrise les choses qu'il touche, voit et parle. Ce contact avec la nature peut être une source de créativité et d'ouverture aux valeurs liées à l'environnement, à la société et à la vie.

Nous commettrions certainement une erreur de penser que toutes les pratiques du monde traditionnel d'Afrique Noire représentent une panacée, si nous imaginions qu'elles ne souffrent pas de limitations ou d'entorses¹⁴³. L'éducation traditionnelle tend parfois à former le moi social au détriment du moi réel, ce qui entrave l'autonomie et la créativité du jeune Africain. Vu la multiplicité des aînés et parents, l'enfant risque de vivre dans une instabilité relationnelle et dans une crise d'identification personnelle. Le caractère communautaire des sociétés africaines traditionnelles n'est pas toujours bien apprécié. Cheikh Anta Diop (1981) voit dans les structures sociales communautaires sécurisantes qui enlissent nos peuples dans le présent et l'insouciance du lendemain, l'optimisme, etc. Il convient également de dire que la

¹⁴² Lire également Dragoljue Najman, 1972, *L'éducation en Afrique. Que faire ?* Paris, Editions 2000.

¹⁴³ Sur ce sujet on peut lire l'ouvrage de Joseph Ki-Zerbo (ss. dir.), *Eduquer ou périr*, Unicef-Unesco, Editions de L'Harmattan, 1990.

peur de la sorcellerie et les rites propitiatoires montrent que l'inquiétude existe bel et bien chez les noirs africains à côté du stéréotype connu de la « gaieté »¹⁴⁴.

Les observateurs notent aussi le recours fréquent à des explications de type magique, interdits ou tabous, qui permettent certes de maintenir une harmonie dans la communauté, mais freine pour beaucoup les possibilités d'acquisition de connaissances, sur la base d'une saine curiosité et d'un esprit de recherche. Enfin, Malgré le dynamisme qui peut être lié à la participation effective aux activités de la société traditionnelle, on peut regretter avec le sage Moumouni qu'à ce niveau, l'éducation traditionnelle : *« n'offre ni cadre, ni support à des progrès ultérieurs par l'intégration et la généralisation graduelle de nouvelles expériences et connaissances »*. (Moumouni 1967, p. 38). **L'un des points essentiels de la pédagogie actuelle est d'encourager l'autonomie et l'initiative chez l'enfant, et ce, dès le plus jeune âge**, d'une part pour faciliter et motiver ses apprentissages et d'autre part pour favoriser son développement en tant que personne. La pédagogie actuelle s'appuie sur les principes de la pédagogie active. **Elle prône un apprentissage à partir du réel et du libre choix**. Les différents pédagogues expriment de diverses manières cette nécessité de favoriser l'expérience personnelle.

Conclusion

L'éducation africaine traditionnelle vise de prime abord la formation et la consolidation du moi social, mettant de côté le moi individuel. Bien que la liberté personnelle soit au centre de l'éducation pendant la première enfance, elle semble voler en éclat dans tout le processus d'intégration de l'enfant. On apprend à l'enfant à sacrifier sa liberté au profit du groupe. Son individualité n'est pas « respectée » ; sa liberté personnelle contrainte à promouvoir et à rechercher le bien social au détriment du bien personnel¹⁴⁵. Au lieu d'être un lieu où tout le monde y compris l'enfant s'exprime, la société traditionnelle africaine semble être un espace par excellence où les adultes tiennent en main le destin des jeunes, mettant ainsi de côté leur individualité et leur personnalité créatrice. Le style de vie traditionnel amène très souvent à fuir l'expérience de la solitude et de l'introspection; et engendre chez l'éduqué un désir accru de se faire des amis, d'adhérer à un groupe, un club pour ressentir le soutien des autres dans ses pensées, ses actions et ses dires. Par ailleurs, l'individu ne peut donc jamais se rendre autonome vis-à-vis de ses ascendants, qu'il doit craindre par peur d'être rejeté de la part de ses parents, ou d'être coupé du cordon ombilical qui le relie à son groupe et à la vie de son lignage. Ainsi, la fonction pédagogique des initiations était principalement d'amener l'enfant à une maturité comportementale qui devait se manifester à travers l'esprit de solidarité, la connaissance de la culture, la soumission à la loi, le partage, la dureté de l'existence.

¹⁴⁴ Lire Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Leblais et G.A. Legault (1997). *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 0011. Éthique.

¹⁴⁵ On peut lire avec intérêt, les résultats de recherche de **Gianna Pallante, 2008, dans son ouvrage intitulé « Droit à quelle éducation en Afrique? », Yaoundé : Presses de l'UCAC.**

Ce pendant l'éducation traditionnelle a ses limites. A ce propos, les analyses de Georges Balandier¹⁴⁶ et de Lê Thành Khôi,¹⁴⁷ nous paraissent très éclairantes : l'oralité intègre, l'écrit différencie l'éducation des autres activités sociales. Dans le premier cas, toute action éducative est en même temps une action économique, religieuse, politique, puisque c'est par l'observation, l'imitation, la parole, que le jeune s'instruit auprès des anciens. Dans le second cas, l'écrit consignait l'information dans des textes, la rend autonome et par là rend autonome l'apprentissage qui n'est plus lié à une action et à la présence d'un instructeur.¹⁴⁸ L'écrit favorise également l'esprit critique en mettant à sa disposition les opinions d'un grand nombre d'auteurs. La pédagogie traditionnelle africaine, outre qu'elle est répétitive, est également close parce qu'elle requiert la relation physique entre le formateur et l'apprenant dans une situation concrète, qu'elle exclut toute forme d'auto-éducation par des médias (livres, interne...), qu'elle ne s'ouvre pas aux courants internationaux. De plus, elle ne permet pas d'accumuler le savoir au-delà d'une certaine limite. Puisque celui-ci se transmet oralement, il est à la merci de la mémoire humaine et de la mort. Les sages gardiens des traditions n'y peuvent pas grand-chose. Ce n'est pas un hasard si la science s'est développée avec l'écriture. Enfin, il convient de dire avec Pierre Erny que, l'avenir de l'Afrique dépend en grande partie de la manière dont elle abordera les immenses problèmes que soulèvent l'éducation et la formation de sa jeunesse¹⁴⁹. Il ressort de ces contributions qu'éduquer vraiment, c'est d'abord reconnaître, accepter, placer l'enfant dans de bonnes conditions d'épanouissement. Aussi, pour comprendre ce qui se passe dans l'esprit et le cœur du jeune africain d'aujourd'hui il faut donc de toute évidence, tenir compte de l'ensemble des influences qu'il subi.

BIBLIOGRAPHIE

Balandier G., 1971 *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*, Paris, P.U.F.

Capelle J., 1990, *L'éducation en Afrique noire à la veille de l'indépendance*, Paris, Karthala.

Cheickh Anta Diop., 1965, *Nation, Nègre et Culture* éd. Paris, Fernand Nathan.

Claparède E., 2015, « *A quoi sert l'éducation ?* Lausanne, éd. Antipodes.

¹⁴⁶Lire particulièrement Balandier G, 1971, *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*, Paris, P.U.F.

¹⁴⁷ Lê Thành Khôi., (1965), *Éducation et civilisations, tome 2 : Genèses du monde contemporain*, Paris, Plon Gauthier - 2002 et « Dimension historique de l'éducation » in ***Revue Tiers Monde***, n° 22 pp. 335-356,

¹⁴⁸ On trouvera un exposé politique de ces problèmes, anciens mais toujours vivants, dans Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique, Maspéro, 1964* – Notons que l'ouvrage expose les enjeux fondamentaux de ce problème dans nos pays formellement indépendants depuis 1960.

¹⁴⁹Lire particulièrement Erny P., 2001, *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.

- Désalmand P., 1983, *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire, tome I : Des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan, éd. CEDA,
- Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault., 1997, *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Durkheim E., 1989, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F.
- Erny P., 1972, *L'enfant et son milieu en Afrique noire, essai sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot.
- Erny P., 1974, « Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne », in *Dossiers pédagogiques*, n° 11-12, pp. 18-32.
- Erny P., 1988, *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire*, Paris, Harmattan.
- Erny P., 1988, *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire*, Paris, Harmattan.
- Erny P., 2001, *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- Gianna Pallante., 2008, « Droit a quelle éducation en Afrique? », Yaoundé : Presses de l'UCAC.
- Hubert R., 1961, ***Le traité de pédagogie générale***, Paris, PU F, p. 5.
- Ki-Zerbo J., 1978. *Histoire de l'Afrique noire*. Paris, Édition Hatier.
- KI-Zerbo J., 1999, « Eduquer ou périr », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIX, n° 4, p. 699-711.
- Lê Thành Khôi., 1965, « Dimension historique de l'éducation » in *Revue Tiers Monde*, n° 22 pp. 335-356
- Lê Thành Khôi., 2002, *Éducation et civilisations, tome 2 : Genèses du monde contemporain*, Paris, Plon Gauthier.
- Legault G. A., Rada-Donath Alejandro., Bourgeault Guy(sous la direction de), 2000, *Éthique de société-éthique dans les sociétés démocratiques avancées*, Sherbrooke.
- Legault G., A, 2003 (sous la direction), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Sainte-Foy, PUQ.
- Leif J. et Rustin G. (1970), *Philosophie de l'éducation, Pédagogie Générale*, éd. Délagrave, Tome II, Paris
- Merle M., 1968, *L'Afrique noire contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Mollo S., 1970, *L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod.
- Moumouni A., 1964, *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspéro; Présence Africaine.

Mukene P., 1988, *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*, Suisse, Editions universitaires de Fribourg.

Mungala A.S., 1978, « Quelques systèmes d'éducation de base en Afrique et leur impact sur la personnalité », in *Actes du VIIe Congrès Mondial de l'Association Internationale des Sciences de l'Education* (Gent, Belgique, 25-29 juillet 1977, p. 611-621.

Najman D., 1972, *L'éducation en Afrique. Que faire ?* Paris, Editions 2000.

Ndongmo M., 2004, *Education scolaire et lien social en Afrique Noire*, Mbalmayo (Cameroun).

Pallante G., 2008, *Esquisse de l'histoire de l'éducation*, Yaoundé, Presses de l'UCAC.

René H., 1961, ***Le traité de pédagogie générale***, Paris, PU F.

Samba D., 2016, « *Les larmes de l'éducation : contribution à l'éthique professionnelle en enseignement* », Québec, Les Editions Différance Pérenne.

Snynders G., 1975, *Pédagogie progressiste : éducation traditionnelle et éducation nouvelle*, Paris, P.U.F.

SMS (Short Message Service) : Impact d'un nouveau style de communication sur le monde scolaire et éducatif en Côte d'Ivoire

KPANGUI Kouassi

Email: kouassikpangui@gmail.com

Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Résumé

Le SMS est une option disponible sur tous les téléphones portables ou sur tout autre appareil de communication muni d'un clavier ou de touches alphanumériques. Le SMS constitue un moyen de communication privilégié entre les différents utilisateurs de téléphones mobiles appelé aussi portables. Les utilisateurs de ce nouveau moyen de communication ont un vocabulaire propre à eux et souvent caractérisé par le non-respect des règles d'orthographe et de grammaire. En Côte d'Ivoire, parmi les utilisateurs du SMS figurent, en bonne place, les élèves et étudiants. Le constat général est que ce moyen de communication a un impact négatif sur le niveau des apprenants étant donné que ces derniers finissent par ne plus prêter attention aux règles d'orthographe et de grammaire ; nouvelle habitude rendant, du coup, le rendement intellectuel des apprenants ivoiriens très insuffisant. Cette façon de communiquer est un frein à l'acquisition d'une compétence linguistique véritable et finit par impacter négativement le monde scolaire et éducatif en Côte d'Ivoire.

Mots clés

SMS, textos, impact, style, communication, monde scolaire et éducatif, Côte d'Ivoire,

Abstract

SMS is an available option in mobile phones or on the other communication devices with an alphanumerical keys or keyboard. SMS constitute a privileged means of communication

among different mobile phone users. Users of this new means of communication have their own vocabulary that is often characterized by the non respect of orthography and grammar rules. In Cote d'Ivoire, among the SMS users, grammar and high schools students are mostly represented. The general remark is that this communication means has a negative impact upon the level of learners for, they no longer pay attention to orthography and grammar rules. This new habit leads Ivorian learners to a poor intellectual input. This way of communication truly restrains a linguistic competence acquisition and then impacts negatively school and education's world in Cote d'Ivoire.

Key words

SMS, text message, impact, style, communication, school and education world, Cote d'Ivoire

Introduction

Les SMS, entendez par là « short message service », dont l'équivalent en français est « service de message court » est une option disponible sur tous les téléphones portables. Sigle émanant de l'anglosaxon, le SMS est un style de communication qui permet d'envoyer des messages courts par téléphone mobile ou par le biais d'un ordinateur. Ce service est beaucoup utilisé comme moyen de communication par les usagers de la téléphonie mobile et de l'internet pourvu qu'ils détiennent un PC, une tablette tactile (ipad) ou un smartphone. Cette nouvelle méthode de communication est dotée d'un vocabulaire qui lui est propre et faisant souvent l'économie des règles d'orthographe et de grammaire. L'hypothèse de départ est que ce mode de communication, irrespectueux des règles régissant la langue française, finit par avoir des effets particulièrement négatifs sur le monde scolaire et éducatif. D'où les interrogations suivantes : quelles peuvent être les raisons du développement actuel du SMS en Côte d'Ivoire? En quoi le langage SMS influence-t-il négativement l'acquisition d'une orthographe et d'une grammaire correctes chez les apprenants ivoiriens ? Dans quel sens cette nouvelle manière de communiquer peut-elle avoir un impact négatif sur le rendement général des élèves et étudiants de Côte d'Ivoire et comment peut-on y remédier ? Dans une première articulation, l'article se propose de mettre en exergue les causes qui favorisent l'émergence et le développement rapide des SMS en Côte d'Ivoire, de façon générale, pour ensuite montrer, dans un second temps, l'impact négatif qu'a ce mode de communication sur le monde scolaire et éducatif en Côte d'Ivoire.

I. Les raisons favorisant l'émergence et le développement rapide des SMS en Côte d'Ivoire

Nous assistons au développement d'une nouvelle variété du français écrit, dont les objectifs évoluent vers une écriture immédiate, plus libre, désormais affranchie, mais aussi vers une écriture plus accessible car liée à un moindre contrôle. Cette nouvelle tendance scripturale est plus affective par l'expression des sentiments, des émotions, de la corporéité du langage, plus inventive par l'invention de néographies, de jeu de mots et de signes, et plus socialisante par la dominance de la fonction phatique liée à la multiplication des messages et au partage de codes communs. C'est ce qu'il conviendrait d'appeler le syndrome SMS. Cette ruée vers les SMS a des causes que se charge de révéler la présente section de notre article.

I.1. Les SMS comme moyen de discrétion et gain de temps

Le SMS ou texto permet d'envoyer presque instantanément un message à un autre possesseur de téléphone mobile d'une limite maximum de 160 caractères, comme on enverrait un e-mail ou une lettre, mais sur un format plus court. Les textos sont aujourd'hui un excellent moyen de communication. De par son contenu et sa rapidité, il surclasse presque tous les autres moyens de communications. Les populations et particulièrement jeunes ne s'en privent pas. Le XXI^e siècle est fondé sur la compétence, la rapidité. On est pressé. Au demeurant, cette réalité est traduite par une boutade très célèbre qui est la suivante : « le temps c'est de l'argent ». On veut, à tout coin de rue, gagner du temps, dire rapidement, envoyer instantanément ses pensées. Les lettres d'amour d'autrefois ont disparu. Les déplacements, les risques aussi. L'avantage du SMS est, avant tout, la discrétion et la « non-intrusion physique » auprès du destinataire. Il permet de poser une question, d'envoyer une information en allant à l'essentiel sans devoir appeler. Le message s'affiche ainsi directement sur le téléphone portable du récepteur du texto, et cela peut donner lieu à un échange de textos comme on s'échangerait des e-mails, par exemple. Voici, à cet effet, ce qu'une étudiante dans une grande école d'Abidjan, intervenant sur les antennes de *Radio Côte d'Ivoire* (RTI, 12.04.2017), a dit : « *La rapidité par exemple, le " je viens ", on peut mettre un " j " tout simplement, un " v " et " 1 ", ça fait " j v1 " ; ou un " coucou ", c'est deux " c ", " salut " ; " slt " ».* Un autre interlocuteur, élève, renchérit en ces termes : « *Aujourd'hui, avec les nouveaux téléphones portables, ça suggère des mots directement que nous voulons*

écrire. Bon, un exemple : En voulant écrire “ papa ”, tu écris une fois, tu mets le “ p”, le “ papa” sort. Il suffit de cliquer sur le mot seulement .Tout apparaît en même temps sur l’écran. C’est rapide et puis efficace».

Le second avantage des SMS réside dans la brièveté des messages: ce type de message écrit permet d’économiser des consonnes finales comme « s », « t » dans « pa » (pas), « salu » (salut) ; et les « e » dits instables : dir (dire), grav (grave), vit (vite). Aussi préfère-t-on écrire « Tu fè kwa ? » au lieu de « Qu’est ce que tu fais ? ».

I.2.Les SMS, synonyme de liberté et de cohésion sociale

Pratique, ludique et discret, le SMS est un court texte écrit, limité à quelques caractères échangés entre téléphones mobiles ou ordinateurs. Ces messages restent pour l’essentiel dans la sphère privée ; ils assurent une communication interindividuelle entre des partenaires qui se connaissent préalablement et possèdent un certain niveau d’intimité. La quasi-immédiateté de l’écriture-envoi et de la réception-lecture suggère une réponse tout aussi rapide. Mais si tout le monde peut envoyer des textos, les véritables adeptes de ce moyen de communication sont les plus jeunes qui le privilégient, parfois de façon excessive et abusive.

La liberté du langage SMS s’exerce sans réserves, sans restriction sauf pour les digrammes comme « fisik » et des ivoirismes comme «gbaka, gbégbé, akpani»¹⁵⁰ où les groupes consonantiques (les labio-vélaires / gb / et /kp/) sont quelquefois conservés. La grande liberté dont font preuve les usagers dans le traitement des graphies est hallucinante : presque tout semble permis dans les limites imposées par l’intelligibilité des formes employées.

En outre, la communication électronique vise à renforcer la cohésion d’un groupe, à accroître le sentiment d’appartenance à une communauté partageant désormais un code en rapport étroit avec une langue et une culture identitaires. Les messages textos sont ainsi devenus un moyen à part entière de contacter, voire de maintenir son réseau de proches. Ce

¹⁵⁰Gbaka, gbégbé, akpani appartiennent à ce que nous appelons « ivoirismes lexicaux ». Il existe des caractéristiques phoniques dans la prononciation des vocables issus des langues ivoiriennes. Ce sont donc ces traits phoniques du français pratiqué en Côte d’Ivoire que nous désignons par le terme « ivoirismes phoniques ».

mode de communication se présente, tantôt, comme une chance permettant aux jeunes publics de se réconcilier avec l'écriture. Bref, la communication électronique engage ses usagers dans un équilibre souvent relatif entre désir d'invention individuelle et respect de normes de communication partagées au sein d'une collectivité à géométrie variable.

I.3. Les SMS comme moyen privilégié pour économiser et gagner de l'argent

Le langage SMS est un moyen utile et économique de s'envoyer des messages. Le tarif appliqué aux messages SMS sont moins élevés que les appels téléphoniques ordinaires. Il y a des bonus et forfaits que les opérateurs de téléphonie cellulaire accordent aux abonnés, à leurs clients. Il existe même des compagnies de téléphonie cellulaire qui accordent une certaine quantité d'unités SMS convertibles en somme d'argent. Ce montant est utilisé par son bénéficiaire dans le cadre de ses appels téléphoniques ordinaires. Voici d'ailleurs quelques tarifs de SMS que nous donne l'un de ces opérateurs de téléphonie cellulaire ivoirienne :

- 42 F CFA le SMS, partout en Côte d'Ivoire,
- 78 F CFA le SMS, en Afrique, vers les filiales France Telecom,
- 103 F CFA le SMS, dans le reste du monde.

Le constat général qui se dégage au regard de tout ce qui précède est que les SMS concourent à l'essor de la communication. Désormais on peut transmettre des messages en quelques mots pour ne pas dire en quelques lettres, et en une fraction de seconde. Face à cela, des questions méritent quand même qu'on se les pose : Quelle est l'influence, l'impact qu'ont les messages textos sur le niveau intellectuel des élèves et étudiants pour ce qui est de la langue française en Côte d'Ivoire ? Les SMS ne mettent-ils pas en péril la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison des apprenants ivoiriens ? Le langage SMS n'est-il pas révélateur de l'incompétence de la part des apprenants ivoiriens ?

II. Les effets néfastes des SMS sur le monde scolaire et éducatif en Côte d'Ivoire

Un constat général montre que les SMS sont nuisibles. Cette nouvelle habitude influe sur le niveau des élèves qui se retrouvent entraînés à utiliser ce style SMS au cours des devoirs de classe et même dans le quotidien.

II.1. Les SMS comme source de distraction lors des leçons

Les méfaits des SMS dans le monde scolaire et universitaire en Côte d'Ivoire sont réels et nombreux. Les SMS ou textos regorgent de beaucoup d'inconvénients sur cette frange de la

population ivoirienne. Par exemple, les apprenants échangent clandestinement des messages ou textos au cours des leçons. Avec les SMS, en effet, il n'y a pas de bruit, et l'élève ne court pas le risque d'attirer l'attention de l'enseignant et de se faire ainsi repérer. Etant obsédé par les SMS, ce dernier n'a pas le temps de se concentrer et de suivre le cours qui a lieu. Les possibilités offertes par cet outil comme la messagerie électronique, les réseaux sociaux détournent très souvent leur attention. Cette nouvelle manière d'échanger, de communiquer nuit ainsi à leur réussite, éloignant les apprenants de l'objectif principal des études, compromettant, du coup, leur avenir.

II.2.Les méfaits des SMS sur la production intellectuelle des apprenants ivoiriens

La communication par SMS regorge de beaucoup d'inconvénients sur la production intellectuelle des apprenants, en général, et sur leur production littéraire, en particulier. Ce penchant pour les textos a une influence sur le niveau intellectuel des élèves qui se retrouvent en train d'utiliser ce style SMS au cours des devoirs de classe et même dans toutes leurs communications écrites.

II.2.1.Impact des SMS sur le vocabulaire et l'orthographe des apprenants ivoiriens

Si le vocabulaire peut s'appréhender comme l'ensemble des mots d'une langue, l'orthographe, elle, se présente comme l'ensemble des règles régissant l'écriture des mots d'une langue, la langue française en l'occurrence. Dans le monde scolaire et universitaire ivoiriens, ces deux domaines de la langue française sont menacés à cause de la montée grandissante de ce qu'il convient d'appeler le « syndrome SMS ».

II.2.1.1.Influence des SMS sur le vocabulaire des élèves et étudiants ivoiriens

Le vocabulaire utilisé, le plus souvent, dans les échanges des SMS des élèves et étudiants ivoiriens est chargé des termes tirés du nouchi. De fait, le nouchi est originellement un argot. C'est la langue des « loubards », des enfants vivant dans la rue et des habitants des quartiers populaires des villes de Côte d'Ivoire, usitée, aujourd'hui, par une bonne frange des jeunes Ivoiriens ; les élèves et étudiants ivoiriens n'en sont pas épargnés. Aussi, rencontre-t-on une kyrielle de termes nouchi dans les SMS de ces apprenants. Parmi les vocables les plus employés par ces derniers, on peut citer « go » (fille), « gnanhi » (femme mature), « gnaga » (palabre, bataille), « zo » (beau/belle), « souahé » (maudit), « malo/malonie » (malhonnêteté), « zahé » (ça a échoué), « glôglô » (coin, secteur), « môgô » (monsieur, gars), etc. Les messages SMS

sont aussi émaillés de mots anglais, de verlan et d'abréviations que seuls les adeptes et initiés de ce type d'expression écrite sont capables de comprendre. Tous ces parlars spécifiques donnent du fil à retordre à tout destinataire non averti des codes du SMS. Il y a là le problème de l'intercompréhension dû à un codage trop éloigné de celui enseigné et partagé, notamment avec des adultes extérieurs aux échanges communautaires. Par exemple, que signifie « kiss »(bisous), « kiffer » (aimer), « a donf »(à fond), « ouf » (fou), « tof »(photo), pour un non initié? La situation se complexifie davantage lorsque les abréviations sont doublées d'anglicismes comme dans l'exemple suivant :

« **Hbd** k du bonheur dans ta **life**. »

Voici d'ailleurs la réaction d'un de nos interlocuteurs, un agent de l'Etat, rencontré dans l'enceinte de l'Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire) sur ce phénomène social: « *Je n'arrive pas à décoder quantité de messages de certains de mes correspondants : Ils écrivent « HBD », « RIP » ou encore « Lol», En tout cas, je ne comprends rien de tout cela. Que signifient ces mots ?* »

Toutes ces abréviations dérivent, en effet, de la langue de Sheskespear et possèdent les acceptions suivantes : Ecrit par les internautes « HBD », « Hbd » ou encore « hbd », cette abréviation issue de l'anglais a pour signification « Happy Birth Day » et se traduit en français par « joyeux anniversaire ». S'agissant de la formule « Rest In Peace », elle a pour équivalente en français, « Repose en paix ». Quant à « lol », c'est un acronyme qui remplace l'expression figée anglaise « laughing out loud ». Cette expression signifie « éclat de rire, mort de rire, je rigole », en français. Ces termes sont en anglais. Comment alors le locuteur ivoirien dont la langue officielle ou la langue de communication est le français peut-il comprendre, déchiffrer et être à l'aise face à ces abréviations?

II.2.1.2. Influence du langage des SMS sur l'orthographe des apprenants ivoiriens

De plus en plus, l'échange des courriels personnels ou professionnels engendre des écritures fantaisistes. Le langage SMS influence négativement l'acquisition d'une orthographe correcte. Ce type de langage a donc une influence négative sur les écrits standards. On assiste alors à des simplifications orthographiques dans ces échanges électroniques. L'écriture texto regorge d'erreurs orthographiques. La typographie est tantôt déviante, tantôt exagérée. La multiplication de ces procédés d'écriture rend donc le message difficilement lisible, voire opaque, et réduit indubitablement le nombre de lecteurs possibles. Comment comprendre et

accepter des fautes même élémentaires de la part d'un élève ou d'un étudiant, qui, pour des raisons ludiques, d'économie et de brièveté, s'écarte de façon « délibérée » des édits grammaticaux ? La première chose qui saute aux yeux dans ce genre de textes est la profusion de graphies déviantes, non standard. Certaines graphies sont inattendues, voire complexes. Les normes du français écrit semblent disparaître au profit d'une création (ortho)-graphique, le plus souvent, fantaisiste. L'écriture électronique se présente, dès lors, comme une menace pour la maîtrise de la langue. La remarque que l'on fait est que la variation scripturale agit sur les productions langagières des rédacteurs de SMS. Cette variation dans l'écriture affecte ainsi les formes même du codage (ortho-) graphique du français normatif, et va bien au-delà des choix lexicaux, de la correction syntaxique et même de la cohésion discursive. On assiste donc à des types d'écriture plus ou moins contrôlés ou relâchés, plus ou moins normés ou transgressifs, plus ou moins conventionnels ou inventifs. Des enseignants ivoiriens du secondaire, de collège ou de lycée affirment même trouver cette mixité codique dans les copies remises par leurs élèves.

Des élèves et même des étudiants confondent les registres de langue dans leurs échanges oraux et les registres d'écriture dans leurs devoirs écrits. L'on assiste, en fait, à l'émergence d'une digraphie, voire d'une plurigraphie. L'écriture texto, produite le plus souvent, dans des contextes d'échanges rapides (textos, SMS, messagerie instantanée, blogs...), est déviante, à plusieurs égards. Elle a des répercussions négatives sur la qualité orthographique des écrits nécessairement normés de l'école et des écrits extrascolaires des apprenants. C'est une réalité qui met à nu leur non maîtrise de l'orthographe conventionnelle, et partant de là, de leur non maîtrise de la langue française elle-même. Une telle habitude dénote de la connaissance approximative des règles de la grammaire française de la part des apprenants ivoiriens adeptes des SMS ; ce qui fait qu'en écrivant, ils pèchent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels. Les exemples *infra* étayeront davantage nos propos :

- | | | |
|---------------------|-----------|------------|
| - « à bientôt » | s'écrit | « Ab1to » |
| - « à demain » | équivalut | « @2m1 » |
| - « à lundi » | devient | « @l'1di » |
| - « cacao » | donne | « KKO » |
| - « cassette » | s'écrit | « K7 » |
| - « café » | donne | « Kfé » |
| - « occupé » | s'écrit | « OQP » |
| - « qu'est-ce que » | devient | « keske » |
| - « quelqu'un » | s'écrit | « kelk1 » |
| - « quoi » | donne | « kwa » |

- « salut » s'écrit « salu »
- Les « e » dits instables disparaissent. On obtient alors dir(dire),grav(grave),vit(vite).

Le texte des SMS est très particulier dans la mesure où la simple reconnaissance des mots pose problème : l'orthographe est variable, la frontière des mots adaptable (liaisons, segmentation absente ou abusive, etc.). De façon générale, les textos ne répondent pas aux normes de l'orthographe française et dépeignent sur le rendement des élèves au cours des devoirs et des examens. En outre, les usagers des SMS sont obligés d'appuyer plusieurs fois sur les touches pour imprimer la lettre qui figure en deuxième ou troisième position sur celles-ci. On utilise bon gré mal gré un « e » à la place d'un « é ».

L'inclination pour les textos peut être également interprétée comme une fuite en avant des poids excessifs des normes orthographiques. C'est ce qu'exprime une jeune étudiante, interrogée sur ses usages des SMS : *« Les SMS ont contribué à baisser le niveau des élèves en grammaire et en conjugaison, Ils mettent en péril la maîtrise de l'orthographe ».*

II.2.2. Les distorsions grammaticales rencontrées dans les SMS des apprenants ivoiriens

Nous assistons au développement d'une nouvelle variété du français écrit, dont les objectifs évoluent vers une écriture immédiate, plus libre, désormais affranchie des édits grammaticaux traditionnels de la langue française ; ce qu'on peut appeler le syndrome SMS. Il est vrai qu'avec les SMS, les élèves et étudiants écrivent peu pour dire beaucoup, mais de quel écrit s'agit-il ? Un écrit peu rationnel en vérité. Dans le code d'échanges répétitifs avec un cellulaire, naît une syntaxe nécessairement minimaliste ; une situation que les enseignants du secondaire, voire du supérieur déplorent de plus en plus. De toute évidence, le secteur qui subit les plus profondes réductions et de transformations est celui de la morphographie lexicale et grammaticale, raison pour laquelle un interlocuteur, enseignant dans un établissement secondaire d'Abidjan, peut affirmer ce qui suit : *« Ce n'est pas du français, c'est n'importe quoi qu'ils écrivent parce qu'on n'arrive même pas à déchiffrer ce qu'ils disent, ça n'a pas de sens. L'orthographe est très difficile à déchiffrer. Donc, ça n'a même pas de sens, même ce qu'ils écrivent ».*

II.2.2.1. Utilisation fréquente et abusive des abréviations constatée dans les SMS des apprenants ivoiriens

Les amateurs des SMS ont leurs orthographes «nouvelles». Celles-ci procèdent d'inventions ou de simplifications graphiques quelquefois similaires aux abréviations observées dans les prises de notes. Et même avec ces abréviations traditionnelles ou classiques, il y a des règles. On a ainsi affaire à une écriture inventée ou abrégée non conventionnelle, ce, comparativement aux édits grammaticaux du français, en l'occurrence. Une élève dans un établissement secondaire à Abidjan, donnant son avis sur cette pratique à travers les antennes de *Radio Côte d'Ivoire*, pouvait s'exprimer dans des termes suivants : *« Souvent il y a des abréviations dans les devoirs. Les abréviations des SMS. Ça devient comme une habitude. Donc, on est comme habitué à abréger. Donc ça fait que souvent on se mélange. On oublie et puis on écrit ça. Les profs se fâchent, ils ne sont pas contents de ça. Ils nous demandent que si on doit poser la question, on doit écrire en toutes lettres ».*

Les usagers des SMS utilisent donc :

- « px » au lieu de « peux » dans je ou tu « peux » : « g px gagner », « tu px aller » ;
- et « vx » dans je, tu, voire il ou on « veut » : « g vx du pain », « on vx voir le prof ».

Parmi les abréviations les plus courantes rencontrées dans les SMS, figurent celles-ci :

- avs (à votre service),
- asv (âge, sexe, ville),
- ras (rien à signaler) ou encore mdr (mort de rire).

II.2.2.2. Absence des doubles lettres à travers les textos des élèves et étudiants ivoiriens

Les doubles lettres sont très souvent réduites à la forme simple. Les formes avec redoublement des consonnes que sont « l, p, c, t, d, voire s » disparaissent souvent dans les messages textos pour faire place aux formes simples de celles-ci. Les usagers des textos écrivent souvent «copérativ» ou «cordination » au lieu de « coopérative » ou « coordination ». On observe aussi ce qui suit :

- « Je tapel » pour « Je t'appelle » ;
- « Tu è aculé » pour « Tu es accusé » ;
- « Jet les morceaux » pour « Jette les morceaux » ;

- « Fèt l'adition » pour « Faites l'addition » ;
- « Je lè laisé » pour « Je l'ai laissé ».

II.2.2.3. Absence de majuscule ou abus de majuscule constaté dans les SMS des élèves et étudiants ivoiriens

Il y a des règles prescrites par la grammaire française concernant l'utilisation des majuscules et les minuscules. L'emploi de la majuscule repose donc sur des bases rationnelles. Malgré cet état de fait, on constate que beaucoup d'adeptes des SMS utilisent incorrectement les majuscules et les minuscules. Dans les écrits SMS, on constate un abus de la majuscule ou "majusculite". Son emploi devient de plus en plus ridicule. La majuscule est multipliée sans raison. Elle perd donc fatalement de son pouvoir. On veut qu'elle apporte de la clarté, elle provoque au contraire de la confusion. Mettre la majuscule à tous les mots équivaut à se passer de ses services : autant la supprimer. Les exemples *infra* sont loin de nous donner tort:

- « Bonjour A Tous Et A Toutes Les Amis. Aidé Moi A Souhaité Joyeux Anniversaire A Cette Femme.»
- « vs aV le tps pour un Kfé »

II.2.2.4. Absence d'apostrophe observée dans les SMS des apprenants ivoiriens

L'une des caractéristiques des textos réside dans l'absence des apostrophes aux places où elles devaient être. Les adeptes des SMS se passent royalement de ce signe orthographique (') qui marque l'élision d'une voyelle (ex.: l'amour; s'il veut). L'élision, est le fait de supprimer, dans la prononciation et l'écriture (une voyelle finale) devant un mot commençant par une voyelle (ou un h muet) en la remplaçant par une apostrophe (l'âme au lieu de : *la âme; l'homme au lieu de : *le homme). Cette disposition orthographique n'est pas observée par les amateurs de SMS. Les exemples *infra* sont loin de trahir nos propos :

- « Jespère ke ca va » pour « Jespère que ça va » ;
- « Il mapelé » pour « Il m'a appelé ».

II.2.2.5. Absence de « c » cédille constatée dans les SMS des élèves et étudiants ivoiriens

Il y a un manque criant de « c » cédille dans les messages SMS. Il est même parfois inexistant et remplacé par un « x ». Pour nous en convaincre, apprécions ce qui suit :

- Ca va.
- Unite reçu

- Ta recu ma carte?
- Xa px etre probable

II.2.2.6. Absence de ponctuation constatée dans les SMS des apprenants ivoiriens

Les messages SMS sont caractérisés par une absence notoire de signes essentiels et fondamentaux de ponctuation que sont le point, la virgule et le point d'interrogation. Soit l'exemple ci-après que nous notons **E**: « Ok pr 14 h 30/ 2 tte manièr on se voi 2m1 mat1 ta fai le devoir moa jsui à la pis biz a++ ». Il y a une absence notoire de signe de ponctuation dans cette production phrastique. Relativement aux édits grammaticaux du français concernant la ponctuation, il devait avoir un point après les séquences « Ok pr 14 h 30 », « 2 tte manièr on se voi 2m1 mat1 », « moa jsui à la pis », « biz », « a++ ». Il devait, en outre, avoir une virgule après « 2 tte manièr », « moa », et un point d'interrogation après « ta fai le devoir ». On obtiendrait alors en **E'** ce qui suit: « Ok pr 14 h 30. 2 tte manièr, on se voi 2m1 mat1. moa , jsui à la pis. Biz. a++ ». Ce qui donne la construction phrastique normale suivante: « Ok pour 14 h 30. De toute manière, on se voit demain matin. Moi, je suis à la maison. Bise. A plus (tard) ».

II.2. 2. 6. Fautes de conjugaison observées dans les SMS des apprenants ivoiriens

Les messages SMS sont également émaillés de nombreuses fautes de conjugaison. Les adeptes des SMS se passent royalement des « s » qui terminent les verbes qui suivent le pronom personnel de la deuxième personne du singulier « tu ». L'exemple ci-après est loin de trahir nos propos :

« Tu n'oublie__ pas 2 me dir ».

Les morphèmes graphiés « -ai » et « -ais »/« -ait » du futur et du conditionnel disparaissent, on rencontre donc des déviances qui, sous des apparences analogues, sont susceptibles d'interprétations différentes. Il y a aussi la tendance très marquée à substituer « é » aux diverses graphies « ai », « er », « ez », etc., équivalentes au plan phonétique.

Il y a, en outre, la disparition et la confusion des marques graphiques de la flexion verbale. Ainsi, à titre illustratif, on a :

- veu pour « veux, veut »,
- peu pour « peux, peut »,

- vien pour «viens, vient»,
- fai pour «fais, fait»,
- fair pour «faire»),
- pren et ses dérivés pour «prend», prends...».

II.3. Distorsions phonologiques à travers les textos des élèves et étudiants ivoiriens

Le langage SMS souffre de beaucoup d'ambiguïté parce que l'homophonie ou la paronymie est trop importante. Elle génère trop de contresens et oblige souvent le lecteur à un travail d'interprétation trop couteux et hasardeux. Pour ce qui est des effets paronymiques, on notera la confusion assez répandue entre « serais » et « saurais ». Les nuances et traits phonogrammiques ne sont pas non plus totales. Ainsi, certains allographes disparaissent. On écrit donc « o » à la place de « au » et « eau ». Le « i » prend souvent la place du « y », et vice-versa. Ainsi aura-t-on les constructions suivantes:

- « g vè o champ »
- « il bwa de lo »
- « g parl o policier »
- « ge fè des fotes si je vœux »

III. Ebauche de solution

Le constat général démontre que la communication par SMS a un impact négatif sur le niveau des élèves étant donné qu'ils ne respectent pas les règles d'orthographe et de grammaire. Toute langue évolue selon le niveau de développement de la société. Mais cela ne sous-entend pas qu'il faut la dénaturer au profit d'une tendance. Face à la décadence linguistique de plus en plus observée en Côte d'Ivoire, nous proposons les solutions suivantes: en plus de la lecture des bons ouvrages, nous recommandons et proposons que la grammaire française soit enseignée depuis l'école primaire jusqu'à l'université et dans les grandes écoles. Chaque élève, chaque étudiant, et même chaque citoyen ivoirien doit avoir un ouvrage de grammaire chez lui à la maison, dans son bureau, sur lui comme son « compagnon », voire son bréviaire de tous les jours. Il doit, nuit et jour, parcourir cet ouvrage afin d'assimiler les règles grammaticales qui y figurent et parfaire pour ainsi dire sa performance linguistique. C'est pour cette raison que nous nous opposons à la décision de supprimer la dictée des différents examens scolaires de Côte d'Ivoire. Quel que soit le nom qu'on donnera à cette suppression, nous estimons que la dictée doit être réinsérée dans les différents types d'évaluations scolaires, qu'elles soient nationales ou régionales. La dictée doit toujours faire

partie intégrante des matières les plus importantes à l'école et dans les différents examens de fin d'année. Et s'il faut de toute évidence aider les apprenants, amateurs des SMS, à construire et à stabiliser une (ortho-) graphe, cela peut passer par la reconnaissance et la pratique de procédés qui en révèlent les limites, les règles et les caractéristiques. Nous emboîtons alors le pas à Jacques David et Harmony Goncalves pour dire ce qui suit :

« Il nous semble dès lors nécessaire d'inscrire l'apprentissage de la production écrite dans une dynamique de l'écriture, de ses principes de codage, de ses propriétés internes et de ses contraintes externes. Pour ce faire, nous retiendrons toutes les activités qui associent la maîtrise des normes et l'étude des variantes de ce (ces) français écrit(s), l'élaboration de raisonnements en système et l'analyse des contextes d'émergence et de réception des textes qu'ils soient recodés, simplifiés ou augmentés de toutes ces marques d'expressivité, de la ponctuation la plus conventionnelle aux smileys les plus ludiques »¹⁵¹.

Que conclure ?

Le SMS ou texto, option disponible pour tous les téléphones est un moyen de communication entre les différents utilisateurs utilisant un vocabulaire propre à eux. Une nouvelle écriture est donc née avec le développement de l'Internet et du téléphone mobile, le « cyberlangue », ou « cyberlangage » constitue du coup un nouveau mode de communication écrite qui a rapidement conquis un large public, même s'il reste essentiellement jeune. Cependant, un constat général montre que ce nouveau mode de communication met en péril la maîtrise du vocabulaire, de l'orthographe, de la grammaire et surtout de la conjugaison. Il met du coup en danger la « préservation » de la langue. Tous ces éléments influent sur la structure syntaxique même de la phrase. Les SMS se présentent comme une menace pour la norme que la majorité des élèves et étudiants peinent à apprendre et dont ils s'éloignent largement parce qu'ils s'adonnent de façon incontrôlée à ce type de langage. Bref, le langage texto se présente comme une menace pour le système éducatif ivoirien. Il va donc de soi que les élèves doivent acquérir un ensemble de compétences scripturales, et donc orthographiques, sans avoir l'impression de confondre des savoirs scolaires et extrascolaires, d'opposer l'acquisition de procédures nécessairement conventionnelles à une quelconque invention (ortho-) graphique.

² DAVID, Jacques et GONCALVES, Harmony, « L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? », in *Le français aujourd'hui, Enseignement de la langue : crise, tension ?* 2007, Cairn.info, n°156, p.44.

Références bibliographiques

- ANIS, Jacques ; MARTY, Nicole (éds.), 2000, *Nouvelles Technologies et Lecture-Ecriture*, Paris, CNDP.
- ANIS, Jacques (dir.), 2001, *Parlez-vous texto ?* Paris, Le Cherche Midi.
- DAVID, Jacques, 2003a, *Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants*, *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), vol. XXIX-1, (pp.137-158).
- DAVID, Jacques, « L'écriture des collégiens de banlieue, entre pratiques singulières et normes scolaires », dans BERTUCCI M.-M. & HOUDARTMEROT V.(dir.), *Situations de banlieues enseignement, langues, cultures*, 2005, Paris, Institut national de recherche pédagogique, coll.«Éducation, politiques, sociétés».
- DAVID, Jacques et GONCALVES Harmony, « L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue? », in *Le français aujourd'hui, Enseignement de la langue : crise, tension ?* 2007, Cairn.info, n°156, (p39-47) [132 pages].
- FAIRON, Cédric, Sébastien Paumier, « Faites don de vos SMS à la science ».Un corpus pour l'étude du langage SMS.Coll.Cahiers du CENTAL, 2006, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- FAIRON, Cédric ; PAUMIER, Sébastien et al., « Le langage SMS : révélateur d'1compétence », in *Les cahiers du CENTRAL*, 2006, Université catholique de Louvain,(p1-9).
- FAIRON, Cédric ; PAUMIER, Sébastien et al. « Le langage SMS. Etude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête "Faites don de vos SMS à la science" », in *Cahiers du Cental* 3/1,2006a, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- FAIRON Cédric ;PAUMIER Sébastien et al., « Le corpus SMS pour la science. Base de données de 30.000 SMS et logiciels de consultation, CD-Rom », in *Cahiers du Cental* 3/2, 2006b, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- FAIRON, Cédric ; PAUMIER, Sébastien, 2-6 octobre 2007, *Un corpus de SMS est-il un corpus comme les autres ?* Université catholique de Louvain, Université de Marne-la-Vallée, 26^e Conférence sur Lexies et Grammaire,Bonifacio,(8 pages).
- GADET, Françoise, «Langue française, ton diaphasique fout le camp? », dans ROUSSEAU J. & DEMARTY-WARZÉE J. (éd.), *Les Cahiers du CIEP : « Français de l'avenir, l'avenir du français* », 2000, Paris, Didier&CIEP.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (2003), « L'écriture & les nouvelles technologies. Ce que les uns nous Apprennent de l'autre », S'écrire avec les outils d'aujourd'hui/Points de vue croisés (Communication à la journée d'études « Réseaux humains/Réseaux technologiques », 31 mai-1^{er} juin 2002, Poitiers, MSHS.
- PIEROZAK, Isabelle. « Approche sociolinguistique des pratiques discursives en français sur internet: "ge fê des fotes si je vœux" », *Revue française de linguistique appliquée*, vol.V, fasc.I, 2000, Paris, (pp.89-104).

PIEROZAK, Isabelle, « “Le français tchaté”: un objet à géométrie variable », *Langage et société* 104, *Ecrits électroniques, échanges, usages et valeurs*, 2003, Paris, P.U.F.

VÉRONIS, Jean et GUIMIER, de Neef É, « Le traitement des nouvelles formes de communication écrite », in SABAH G. (éd.), *Compréhension automatique des langues et interaction*, 2006, Paris, Hermès Science.

Sitographie

Que veut dire RIP ? [Sur le Web: <http://www.programme-tv.net/news/buzz/45499-que-veut-dire-rip/> publication, 2013, visité le 25 octobre 2017 à 10h 35min.

GAGNÉ, Gilles, « Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? », in Léo Gagné (Ed.), *La qualité de la langue après la loi 101*, Actes du Colloque, 30 septembre-3 octobre 1979, 1980, Québec, Editeur officiel du Québec.

[Sur le Web: <http://www.csif.gouv.qc.ca/publications/PubD103/D103-IIa.html>, visité le 14.11.2017].

ATALA 2004. *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (email, forums, chats, SMS, etc.)*. Journée de l'ATALA du 5 juin 2005. [Sur le Web: ligne : <http://up.univ-mrs.fr/~veronis/je-nfce/resumes.html>, visité le 15.11.2017].

ANIS, Jacques, « Communication électronique scripturale et formes langagières », in *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, 2003, Poitiers, 31 mai et 1^{er} juin 2002. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation, CNDP : 57-70.

[sur le Web : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document547.php>, visité le 14.11.017].

