

ANNALES DE LA FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
ARCIV N° 53/A 2023

SOMMAIRE

Edwige Damaris HAGBE
Language Use In EFL Classroom Conflict Situations: An Analysis Of Speech Acts
Yvon-Pierre Ndongo Ibara; Chevlay Kiba Koumou ; Sita Bambi
Teaching English Sound Discrimination At Secondary School
Kouadio Lambert N'GUESSAN
Gothicism And Post-Transitional Picturisation In Angelina N. Sithebe's Holy Hill (2007)
Ballé NIANE
L'espace dans *Kaburtu wa-nasītu an ansā* de Buṭayna al-'īṣā
Oumar DIËYE
L'enfer de Clément Marot : une poésie carcérale entre maux du cœur et mots de la consolation
Ibrahima DIOUF
Posture auctoriale et discours actoriel dans *Supplément au voyage de Bougainville* [1796]
de Denis Diderot et *Batouala* [1921] de René Maran : un postcolonialisme avant-gardiste
Coudy KANE
Une renaissance féminine : la présence des femmes dans l'œuvre d'Amadou Élimane Kane
Papa Bocar NDAW
Évocations et invocations de la nuit dans la poésie de Léopold Sédar Senghor
Georgette Thioune NDOUR
La femme africaine, une école personnifiée. Pour une méthodologie qui tient les deux bouts
de la tradition et de la modernité
El Hadji Abdoulaye SALL
Le théâtre traditionnel africain sur la scène du théâtre moderne occidental : de la réception
passive à la réception participative
Papa Saliou THIOUNE
Approche didactique dans *le wolofal* mouride
Cheikh Anta BABOU
Le miracle économique allemand : un modèle pour les pays d'Afrique subsaharienne
Mahamadou DIAKHITÉ
O paradoxo do ensino do português no senegal: entre exclusão e tentativas de inclusão
Mark Séraphin DIOMPY
Incorporação no candomblé ketú e nos mancanhas: caso de *untaayi*
Ngari DIOUF
Pratiques linguistiques de Sénégalais : choix de langue(s) de groupes socioprofessionnels
lors des rituels relationnels de salutation
Thierno LY
Analyse des pratiques éducatives non formelles au Sénégal : quelle approche didactique ?
Augustin NDIONE
Construire l'identité en wolof à travers les réduplications nominales

UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

ISSN 0850-1254

UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR



**Annales de la Faculté des
Lettres et Sciences Humaines**

ARCIV

ARTS, CULTURES ET CIVILISATIONS



NOUVELLE SÉRIE

N° 53/A 2023

FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

ANNALES DE LA FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES - DAKAR

N° 53/A - ARCIV

***Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Arts, Cultures, Civilisations (ARCIV)***

PRÉSIDENT : Alioune Badara KANDJI, Doyen de la Faculté

DIRECTEURS : Alioune Badara DIANÉ et Mariama GUEYE

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Moussa SAGNA

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Alain Laurent ABOA (Université Félix Houphouët- Boigny)

Amadou Oury BA (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)

Mamadou FAYE (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)

Yvon Pierre NDONGO-IBARA (Université Marien Ngouabi)

Cheikh KANDJI (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)

Djibril MBAYE (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)

Malick NDOYE (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)

Pierre SAMBOU (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)

El Hadji Omar THIAM (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)

Les *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines* ont pour fonction essentielle de refléter la diversité et le dynamisme de la Faculté en permettant aux membres du corps enseignant de faire connaître les résultats de leurs recherches. Elles peuvent aussi accueillir des contributions de collaborateurs extérieurs.

Les manuscrits doivent être soumis en trois exemplaires accompagnés d'un résumé (de 15 lignes au maximum) en français et en anglais. Il faut également joindre aux textes une version électronique saisie sur P.C. (format RTF). Les manuscrits refusés ne sont pas renvoyés aux auteurs.

*Annales de la Faculté
des Lettres et Sciences Humaines
Université Cheikh Anta Diop de Dakar*



PRESSES UNIVERSITAIRES DE DAKAR

ANNALES DE LA FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
Arts, Cultures, Civilisations (ARCIV), n°53/A, 2023

TABLE DES MATIÈRES

LANGUE, LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS ANGLOPHONES

Edwige Damaris HAGBE	
Language use in EFL classroom conflict situations: an analysis of speech acts.....	5
Yvon-Pierre NDONGO-IBARA; Chevlay Kiba KOUMOU ; Sita BAMBI	
Teaching English Sound Discrimination At Secondary School.....	23
Kouadio Lambert N'GUESSAN	
Gothicism And Post-Transitional Picturisation In Angelina N. Sithebe's Holy Hill (2007).....	41

LANGUE, LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS ARABES

Ballé NIANE	
L'espace dans <i>Kaburtu wa-nasītu an ansā</i> de Buṭayna al-ʿīṣā.....	59

LANGUE, LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS FRANCOPHONES

Oumar DIËYE	
<i>L'enfer</i> de Clément Marot : une poésie carcérale entre maux du cœur et mots de la consolation.....	77
Ibrahima DIOUF	
Posture auctoriale et discours actoriel dans <i>Supplément au voyage de Bougainville</i> [1796] de Denis Diderot et <i>Batouala</i> [1921] de René Maran : un postcolonialisme avant-gardiste.....	93
Coudy KANE	
Une renaissance féminine : la présence des femmes dans l'œuvre d'Amadou Élimane Kane.....	107
Papa Bocar NDAW	
Évocations et invocations de la nuit dans la poésie de Léopold Sédar Senghor.....	125
Georgette Thioune NDOUR	
La femme africaine, une école personnifiée. Pour une méthodologie qui tient les deux bouts de la tradition et de la modernité.....	137
El Hadji Abdoulaye SALL	
Le théâtre traditionnel africain sur la scène du théâtre moderne occidental : de la réception passive à la réception participative.....	147
Papa Saliou THIOUNE	
Approche didactique dans <i>le wolofal</i> mouride.....	165

LANGUE, LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS GERMANIQUES

Cheikh Anta BABOU

Le miracle économique allemand : un modèle pour les pays d'Afrique
subsaharienne.....181

LANGUE, LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS ROMANES

Mahamadou DIAKHITÉ

O paradoxo do ensino do português no senegal: entre exclusão e tentativas de
inclusão.....197

Mark Séraphin DIOMPY

Incorporação no candomblé ketú e nos mancanhas: caso de *untaayi*..... 213

LINGUISTIQUE

Ngari DIOUF

Pratiques linguistiques de sénégalais : choix de langue(s) de groupes socioprofessionnels
lors des rituels relationnels de salutation.....227

Thierno LY

Analyse des pratiques éducatives non formelles au Sénégal : quelle approche
didactique..... 247

Augustin NDIONE

Construire l'identité en wolof à travers les réductions nominales.....269

LANGUAGE USE IN EFL CLASSROOM CONFLICT SITUATIONS: AN ANALYSIS OF SPEECH ACTS

Edwige Damaris HAGBE*

Résumé : La salle de classe est considérée comme une micro-société où les conflits résultent souvent des échanges élèves-professeurs. Étant donné que les conflits sont multifformes et causés par plusieurs facteurs y compris le discours, ce phénomène social a été l'objet d'une curiosité scientifique au Cameroun ces dernières années, dans un contexte de crise politique. C'est dans ce cadre que cette étude a pour but d'analyser le discours des élèves et des professeurs enregistrés pendant les cours d'anglais langues étrangères dans des établissements d'enseignement secondaires cibles au Cameroun. Les données sont constituées de 70 échanges élèves - professeurs collectés au moyen d'un dictaphone, puis transcrits pendant la phase d'observation faites dans 20 établissements de six régions du Cameroun de 2016 à 2018. Spécifiquement, cette étude vise à montrer la corrélation entre le conflit et le discours pédagogique en identifiant les actes de langage posés par les principaux acteurs de la classe pendant les cours d'anglais en situation de conflit dans un premier temps, et ensuite, en dégageant l'impact réciproque du langage utilisé par ces derniers sur les locuteurs. Enfin, cette étude entend montrer que le discours utilisé pendant les classes d'anglais en situation de conflits est essentiellement conflictogène parce qu'il contrarie généralement les règles de politesse tel que proposées par Leech (1983) ou Brown & Levinson (1978) dans l'optique de satisfaire des besoins pragmatiques. Les théories adoptées pour cette étude sont la théorie des actes du langage d'Austin & Searle et les théories de la politesse de Leech & Brown and Levinson.

Mots-clés : Action – Réaction – Discours – Divergence – Pragmatique – Classe.

Abstract: *The classroom is considered to be a micro society where conflicts frequently arise as a result of communication between teachers and students. Given the fact that conflict is multiform and emanates from various sources including language use, this social phenomenon has stirred much academic curiosity in this tumultuous context of political crisis in Cameroon. It is within this ambit that this research seeks to analyse the speech acts used by EFL teachers and learners in situations of conflict in the EFL classroom. Using 70 EFL classroom exchanges, which were recorded during classroom observation in 20 Cameroonian secondary schools and transcribed, this article sets out to show the correlation between language use and conflict by demonstrating through linguistic data that, in conflict situations, the acts performed by teachers and students are face- threatening as they generally break away from the politeness maxims defined by Leech (1983), in order to attain several pragmatic goals. Consequently, the specific objective of the present study is to identify the acts performed by the EFL teachers and students in conflict situations as well as their effects on the each interactant. The analytical framework*

* Institut Universitaire Catholique Sainte Thérèse de Yaoundé (Cameroun).

considered for this study are the theory of speech acts by Austin (1960) & Searle (1969) and the theory of politeness by Leech (1983).

Keywords: *Actions – Reactions – Discourse – Disagreement - EFL Classroom – Pragmatic.*

1. INTRODUCTION

Classroom interaction is the pivot teaching/learning. It is crucial to learning. As Allwright (1984: 1) points out, interaction is not an aspect of modern language teaching method: it is the fundamental fact of language pedagogy. However, effective learning can only be achieved through successful teacher-student interaction. Nevertheless it is not the easiest of enterprises because Malamah (1987:8) contends that each interaction has a potential for cooperation or conflict: it can be peaceful or fraught with tension. This remark seems to be a realistic painting of the classroom where it is generally a daily challenge for teachers to achieve and maintain discipline as well as to prevent communication breakdown to make sure that learning effectively takes place. In fact, nowadays, classroom management is a harder nut to crack for teachers if we take into account the ongoing increase of the student population or the weakening of the social structures such as the family, the school and the church, which used to be the crucible of moral values, have lost their prestige, have been tarnished by new ideologies, new worldviews and new policies and new realities. In an era where the winds of modernism are so violently blowing, conflict is then more and more rampant in the school. We have remarked that classroom management remains the number one source of storm and stress in the school milieu in general and in the classroom setting. It is against this backdrop that we have decided to investigate the language of conflict in the EFL classroom in Cameroon.

1.1 The problem

Over the last decades (1971-2017), Cameroonian scholars such as Jikong (1985), Mforteh (2005), Fomukong (2009), Nkemleke (2007), Farenkia (2014) and Anchimbe (2009) have shown great interest on language use in various social contexts. However, very few talked about the use of language in situations of conflict in the EFL classroom. Amabo (2013) studied language as a tool for conflict resolution. Finally, Tangong (2019) looked at the use of abusive language in the family and its impact on the children development. The review of earlier Cameroonian works on pragmatics reveals that language has been thoroughly investigated but almost no attention was given to language use in situations of conflict in the EFL classroom. It is against this backdrop the present classroom-based

research on teacher-student conflict was carried out. In addition, as an EFL teacher, we have observed for years that language use poses a problem in the classroom because teacher-student exchanges often turn into conflict and this situation, ipso facto, negatively impacts the classroom. This aspect has not stirred much scientific curiosity in Cameroon; it therefore warrants more research.

1.2 The purpose of the study

The present paper was carried out in selected secondary schools in Cameroon. It seeks to describe and analyse the acts performed by EFL teachers and learners during classroom interaction in situations of conflict. Specifically, it aims at:

- 1) Identifying the speech acts performed by EFL teachers in situations of conflict.
- 2) Describing the speech acts performed by EFL learners in situations of conflict.
- 3) Highlighting the effects of the speech acts on both classroom interactions

1.3 Research questions

The present study seeks to provide answers to the following questions:

- 1) What specific speech acts do EFL teachers perform in situations of conflict?
- 2) What speech acts do EFL students perform in situations of conflict?
- 3) How do the speech acts performed in situations of conflict impact the classroom?

1.4 Research hypothesis

The present paper argues that EFL teachers and students often flout politeness principles and perform face-threatening acts in the classroom.

2. Theoretical framework

Given the fact that the present research endeavour set out to describe how teachers and students use language in situations of conflict in the EFL classroom, the theory of speech acts by Austin (1962) and Searle (1969) as well as the theories of politeness by Brown & Levinson (1978) or Leech (1983) were used.

Talking about the speech acts theory, Christie (2000:106) thinks the goal of that theory is to formulate a model that can explain the processes whereby speakers come to perform acts through their use of language.

The speech act theory is the assumption that using language is tantamount to performing arts; this means that language is an instrument to do things and get things done. A speech act then refers to a word, a sentence or a phrase that expresses an intention. For Christie (ibid), utterances, which are viewed as acts, refer to the production of a linguistic structure, that corresponds to a complete sentence or not. Speech acts were first classified by Austin into locutions, illocutions and perlocutions; then, Searle classified acts into categories: assertives, directives, expressives, commissives and declarations.

The politeness theory by Leech (1983) relies on the philosophy that for conversations to work, the speaker and the hearer are bound to share some cooperative principle. Following Grice's Cooperative principles, Leech put up five maxims to be complied with to avoid communication breakdown: the tact maxim implies talking less about the self or avoiding the other. The generosity maxim means valuing the other. The approbation maxim, which means dispraising the self and praising the other. This fourth maxim is modesty, which prescribes the mitigation of the praise of the self. The agreement maxim that recommends minimizing disagreement. So, the objective of politeness theories is to regulate social interactions and minimise face threatening acts. The next section focuses on the methods of research we used to collect the data. Brown and Levinson (1978: 62) theory of politeness emphasize the need to save the positive and negative face of interactants in the course of conversations.

3. Methodology

In this section, we focus on the research methodology: first, the methods of data collection, the population of study and selection criteria. Then, the sampling technique, the methods of data analysis and presentation are discussed. Non-Participant classroom observation was undertaken in 20 schools (2016-2018): a total of 93 hours of English lessons in 35 classes.

3.1 Research methods

Classroom observation was used to collect the data; it was guided by an observation checklist and consisted in observing and recording EFL classes in the selected secondary schools; it equally consisted in taking down information that the recorder could not use and enabled to gather qualitative data.

3.2 The population of the study

The population of the study consisted of 70 teacher-student exchanges selected from 90 EFL lessons observed in 35 classes recorded and

transcribed, 92 EFL teachers and 1709 EFL students from 20 secondary government and private schools in six regions in Cameroon. The EFL teachers were chosen conveniently: any EFL teacher present could be observed.

3.3 The sampling technique

The sampling technique for the present research was eclectic because of its qualitative and quantitative nature; the selection of the research subjects obeyed to the random and convenience sampling. The selection of EFL teachers to be observed obeyed were chosen randomly sampling. However, we used convenience sampling frame to select the exchanges, the schools, the villages, and the towns. The descriptive research design was adopted for the present study.

3.4 Administration of the research instruments

It is important to discuss the way the research instruments were administered in the research settings. First, classroom observation was undertaken in 35 EFL classes in the target schools. In all the schools we visited, after the authorisation had been given, class observation was done under the guidance of Vice Principals. In most schools, we were given the timetables of English teachers and a document that granted us access to the classes when necessary. So in each school 2 to 3 EFL hours were observed on a weekly basis and the researcher generally spent two days of observation except in Bamenda where the context was not favourable. A total of 93 EFL hours were observed in 7 private and 13 government schools in two years. Direct classroom observation equally gave us the opportunity to find out if in situations of conflict, politeness principles were respected during exchanges in the EFL classroom. This method enabled us to observe, record and transcribe 90 lessons. After transcribing, the teacher-student exchanges, which exhibited conflict were selected and the speech acts perform by EFL classroom actors in situations of conflict were identified and classified. In the present article, findings are presented in excerpts, charts, and tables. As far as the data analysis is concerned, descriptive statistics is used; in other words, simple percentages are used as a measure for central tendencies.

4. Findings and analysis

The analysis of the corpus of 70 teacher-student exchanges selected from 90 EFL lessons has shown that four types of speech acts were frequently used by EFL teachers and students in conflictual situations. In the subsequent part of the article, in accordance with the theories of speech acts and politeness, the speech acts used by teachers and students were identified

on the one hand and analysed on the other hand. However, one exchange is used to substantiate the use of each category of speech act in the present paper.

4.1 The use directives in the Corpus

Searle (1976:11) defines directives as speech acts that commit the hearer to do something; they are generally used by teachers to give orders or to perform many other tasks. During classroom observation, we realised that directives were generally used for elicitation but in situations of conflict, this category of speech act aimed at compelling learners to perform tasks that were not always pedagogic as evidenced in the excerpt below.

4.1.1 Directives in Exchange 2

- Exchange 2: Lycee Bilingue de Bafoussam Ndiengdam, 3e class,
May 2016, Bafoussam

Situation: Some learners were busy doing the exercise in class,
others were simply idle.

Teacher: you, why are you not working?

St: I forget my pen (with a smile)

Teacher: if you are not working, go out. I don't need televiewers in my class.

St: (he does not move, he does not write)

Teacher: I said, if you don't write, you will go out

St: oooh, tsuip

Teacher: pack your things and leave.

St: *Aah disdonc! Ne me derange pas.*

Teacher: tsuip, get out! Are you deaf?

St: *ell dit que quoi?*

Class: (laughters)

Teacher: go, you have 5 minutes to go.

St : *je ne ya meme rien*

Teacher: yes, empty head. Sors cancre

St: *ne m'insultez pas, respectez les gens*

In the above exchange, directives are produced by teachers and learners. Table 1 presents the acts performed, the meaning derived from the context, as well as the intentions and reactions of speakers.

Table 1: Directives found in Ex 2

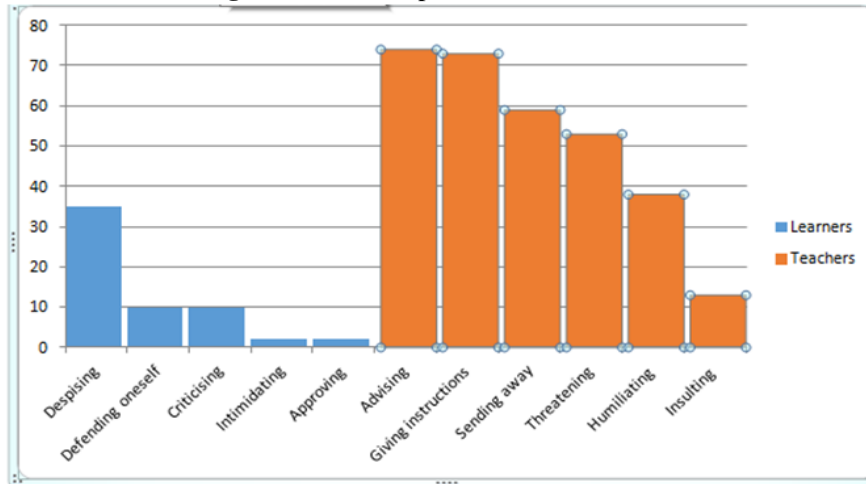
Teacher's utterances			Learners' utterances				
N°	Locution	Illocution	Perlocution	N°	Locution	Illocution	Perlocution
1	If you are not working, go out	Warning ordering to work	Indifference	1	<i>Ne me derange pas</i>	Despising	Dismissal
2	I said if you don't write you will go out	repeating the order	Annoyance	2	<i>Ne m'insultez pas</i>	Threatening	Silence
3	Pack your things and leave	driving the learner	Disrespect	3	<i>Respectez les gens</i>	Lecturing	Silence
4	Tsuiip get out	sending away	Question				
5	Go, you have 5 min to go	threatening	Mockery				
6	Yes, go empty head	Insulting	Verbal threat				
7	<i>Sors, cancre</i>	translating humiliating	lecturing				

In Exchange 2, the teacher makes use of many directives; some are explicit, and others are implicit. The first directive (if you are not working, go out) is produced to warn the lazy learner to set back to work. It is the response to the student's explanation, which is tantamount to mockery. This act does not yield the perlocutionary effects since the learner's reaction is indifference. Indifference here is face-threatening as it portrays contempt on the part of the learner. This definitely violates the conversational maxims of tact, approbation, generosity and agreement since the student does not give a good reason for not doing the exercise. He simply smiles and says he has forgotten his pen. Consequently, face-threatening acts (despising, mocking, ignoring, and disobeying) hinder cooperation and disrupt peace.

4.1.2 The functions of directives in situations of conflict

The aim of this study was to identify the speech acts by EFL teachers and students in situation of conflict: the results of the corpus analysis are presented in the figure below.

Figure 1: The acts performed with directives



Source: The corpus of 70 exchanges.

From the figure above, we notice that the acts performed with directives are face-threatening. Fig 4 reveals that 23% of directives were used by EFL teachers to advise and instruct.

4.2 The use of expressives in the corpus

Expressives refer to speech acts used by speakers to express feelings, emotions, and ideas. During conflict, classroom interactants use this speech act to influence each other as well as to do many things. As a matter of fact, we observed that they were often used to convey positive as well as negative feelings, emotions, and ideas.

4.2.1 Expressives in Exchange 6

In this section, the use of expressives in a chosen teacher-student exchange in a situation of conflict is reported:

- Exchange 6: Lycee de Koundoumbaing, 1ere class, May 2016,

Foumbot

Situation: The teacher was revising the simple past tense but students did not react.

Teacher: let us revise simple past of irregular verbs. Can you first give me an example of an irregular verb?

Tamo: me

Teacher: Yes, Tamo

Tamo: to jump

Teacher: (opens the eyes widely) to jump? Is it irregular?

Class: nooo

Teacher: can somebody help?
 Another student: to play
 Teacher: huum, you will kill me in this class. Are you mad?
 St: it is *dur* Madam.
 Teacher: You are there as dumb as a fish.
 St: *C'est dur* teacher
 Teacher: Is everything dur?
 Class: (Silent)
 Teacher: What is dur? *On sent qu'on est vraiment dans un lycee de brousse hein.*
 St : *On sent aussi que vous etes vraiment un prof de brousse hein. Votre methodologie decourage.*
 Class : (Laughters) Ha ha ha
 Teacher : *Nul en anglais mais excellent dans les conneries.*
 St: (interrupts the teacher) *On a rien fait.*
 Teacher: Huum, out! *Sortez vite*
 St: Why? *Je n'ai rien fait, je vais aller chez le proviseur.*
 Teacher : *Va même chez Dieu. Sors, tu me remplis la classe pour rien!*
 Class: (Laughters) *c'est même vrai madame*
 St: Hee, ca Madam. It is not gentil. God is there.
 Teacher: Tsuip, leave my class. *Allez dehors!*

In Exchange 6, the conflict is spiralled by the teacher's impatience and bad mood. Because the learners provided a wrong answer to a question that seemed so obvious to her, she got angry. Exchange 6 is obviously conflictual and the two classroom interactants produced many expressives as shown in Table 2 below.

Table 2: Expressives found in Exchange 6

Teachers' utterances				Students' utterances			
N°	Locution	Illocution	Perlocution	N°	Locution	Illocution	Perlocution
1	Huum, you will kill me in this class!	Complaining Expressing excitement	Silence	1	Mme it is dur.	Explaining	Question
2	You are there as dumb as a fish.	Criticising Expressing unhappiness	Wrong answer to the question	2	On sent que vous etes vraiment un prof de brousse.	Insulting back Expressing anger	Anger Dismissal
3	Is everything dur?	Giving feedback Expressing surprise	Silence	3	On a rien fait	Defending himself Lamenting injustice	Repetition of the order
4	<i>On sent qu'on est vraiment dans un lycee de brousse hein.</i>	Expressing disappointment Insulting	Insult	4	Hee çaa Madam it is not gentil	Expressing pain Blaming the teacher	Sigh indifference
5	Huum out	Dismissing	Question	5	C'est meme vrai Madam	Mocking the classmate Approving the teacher	Silence
6	Tsuiip, my class	Sending away Anger	Complaint	6			
7	<i>Sortez, vous remplissez ma classe pour rien</i>	Expressing disdain Sending away	Complaint				

As the learners failed to meet her expectations, the teacher lost her temper and started performing face threatening acts that caused the conflict. As a result, the teacher made use of 7 expressives to perform several tasks while the learners made use of 5. In the teacher's speech, Expressive 1 was used to complain about the laziness of the students. (Hum, you will kill me in this class.); not only does this utterance exhibit anger, but it also aims at appealing to the learners' conscience. It is a way of telling them to set back to work. The perlocutionary effect of this example was silence. Expressive 2 is produced to voice annoyance facing the lack of cooperation of the class (you are there, as dumb as a fish). This comparison shows the state of increasing anger of the teacher but it equally criticises the low level of the learners. Though the saying seems to be a mere comparison, it can yield the

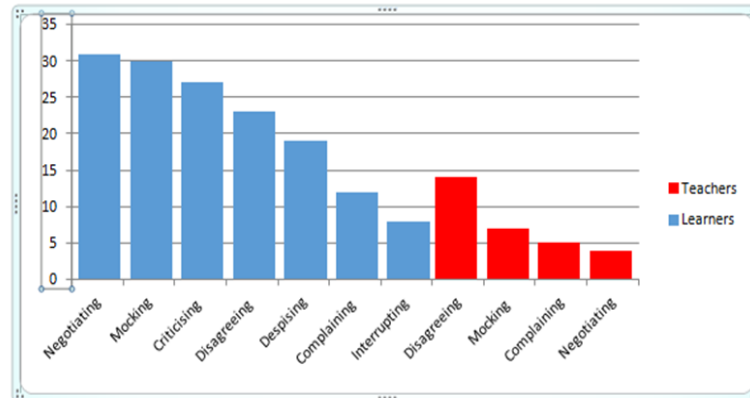
effect of an insult because a dumb fish implies inactivity, incompetence, extreme dullness. The silence of the students had a negative effect on the teacher; having noticed the emotions conveyed by their teacher, a learner attempted a wrong answer.

The negative feedback is provided in Expressive 3 whereby the teacher asked a rhetorical question (Is everything dur?). The teacher who was so angry and disappointed insults the whole class in expressive 4 (*On sent vraiment qu'on est dans un lycee de brousse hein*). Though the insult was reflective of the teacher's unease, it is a violation of the tact and generosity maxim. So, discourtesy bred discourtesy because another learner insulted back the teacher. (*On sent vraiment que vous êtes un prof de brousse hein !*) This unpleasant exchange of words led to rudeness since the learner did not take the permission to speak. The exchange is not initiated by the teacher as the learner takes turn without the teacher's consent. This is a clear feature of conflict since the flouting of norms of politeness in class demonstrates that the learner disagreed with the teacher. In addition to the student's use of language, the use of French which is generally forbidden during EFL lessons was an open confrontation. Out of anger, the teacher used Expressive 5 to send them out. As the learner failed to grasp the message conveyed by the teacher, the latter used another expressive to send him out (*hum, out*) facing the protest and complaint of the learner who did not want to go out. Expressives 6 and 7 reinforce the instruction by expressing unhappiness at the same time (*tsuip, leave my class*), (*sortez, vous me remplissez la classe pour rien*).

4.2.2 The functions of expressives in the corpus

The next figure indicates the several functions of the expressives used by the EFL teachers and learners who were sampled for the present study.

Figure 2: The acts performed with expressives in the EFL classroom



The analysis of language use in the corpus has shown that 30% of expressives were used by TEFL students to negotiate, 29% were used to mock the English teacher. 27% were used by students to criticise the teacher, 24% of this speech act were used to disagree with the teacher. These impolite acts clearly indicate conflict. Surprisingly, the teachers equally used expressives to perform face-threatening acts such as disagreeing, mocking and complaining. On this figure, the low percentage of negotiation is a conflict indicator. So, all the actions done by EFL teachers and learners in situations of conflict are face-threatening. Disagreeing, mocking, complaining, negotiating, reveal lack of harmony in the class. Acts from students such as despising, interrupting, mocking, criticizing evidence conflict since they are negative and intended to hurt feelings.

4.3 The use of commissives in the corpus

As explained by Searle (1971:12), a commissive refers to a speech act that commits a speaker to a future action. The verb 'commit' means to promise or to give your loyalty, time or money to a particular principle, time, and plan of action.

4.3.1 Commissives in Exchange 12

A commissive is then understood as an act that expresses an action, plan or project that is to be carried out in the relatively near future. This section reports on the use of commissives in Exchange 12.

- Exchange 12 : 2nd ESF, Lycée Technique Industriel et Commercial, September 2017, Yaoundé

Situation: Students were supposed to present their work but many had not done it.

Teacher: We started with oral presentation last time. We are going to continue. Group 3, 4, 5.

St: Please Mme, next time.

Teacher: If you have no work to present, zero.

Two students: No, I have my work.

Teacher: Anyway, present. If you have nothing to present I'll give zero because you knew you would present today.

St: Please, we will not do that again. Teacher: So the other groups, be ready.

A female Student: God will also punish you.

St: We will present; we will present even the two of us ooh.

Teacher: Really? Why?

Another student: One day, you will see. Yeuch!

Teacher: Hum. I am doing my job. You knew you would present today. So group 3 in front. Else, zero for all the members.

St: OK. Mme, we are there.

Teacher: Be serious. When you have a group work, do it together.

St: Not everybody participated.

Teacher: OK, fine. I'll subtract your mark because you're not honest. Why didn't you report him? You wrote his name as if he had worked. So, Mr. Kounou, you already owe me 3 marks.

St: Ouais Mme please.

Teacher: That will teach you a lesson, well done -3. Go ahead and present. The other groups will present.

St: Héé Mme, the chief has not come today.

Teacher: Which group?

St: Group 4

Teacher: Aaah OK! I don't care. It is your turn to present. If you do not present in the very next minutes, I give you zero, period!

St: Please Mme.

Teacher: I swear; I'll give you zero. Lazy students.

Table 3: Commissives in Exchange 12

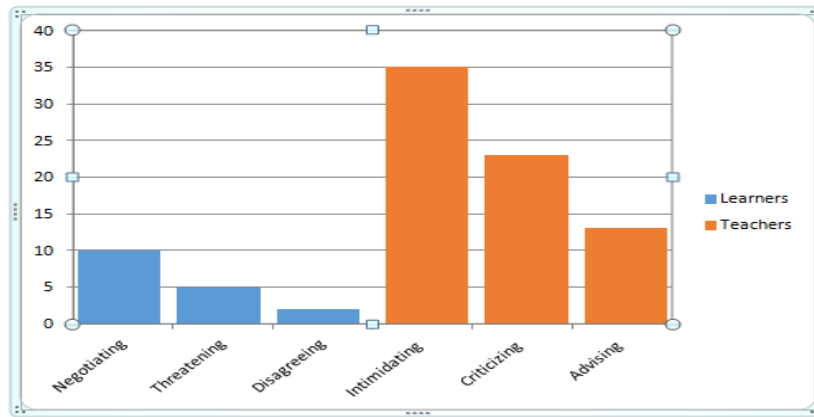
N°	TEACHER'S UTTERANCES			STUDENT'S UTTERANCES		
	Locution	Illocution	Perlocution	Locution	Illocution	Perlocution
1	We are going to continue.	Ordering the class	Apologizing	Please Mme, next time.	Pleading postpone negotiation	Question
2	OK, If you have no work to present, zero.	Threatening	Reacting to disagreement	Please, we will not do again.	Negotiating	Indifference
3	If you have nothing to present, I'll give zero because you knew you would present today.	Explaining Threatening	Cooperating with the teacher	One day you will see	Frightening	Explanation
4	So group 3 in front. Else, zero.	Promising punishment	Explanation	God will punish you	Threatening	Answer
5	I'll subtract you mark because you're not honest.	Sensitizing the student Criticizing the behaviour	Begging Accepting the blame	We will present, we will present even the two of us ooh	Cooperating	Silence
6	Mr. Kounou, you already owe me 3 marks.	Punishing the student	Pleading with the teacher			
7	That will teach you a lesson	Advising the student	Explanation			
8	The other groups will present.	Hurrying The group Managing time	Offering an explanation to the teacher			
9	If you do not present in the very next minutes, I give you zero, period!	Threatening	Pleading Acknowledging the fault			
10	I swear, I'll give you zero.	Threatening the student	Promising to present out of fear			

The above exchange contains a good number of commissives used by the teacher who was trying to monitor group work. The analysis of the commissives in this exchange reveals that the teacher was more interested in commissives in this context. Out of 15 commissives used in this interaction, 10 were uttered by the teacher and 5 by learners. This can be explained by the role of the two participants as well as their pedagogic relationship. The use of commissives by the teacher ties with his or her leading role: the teacher organizes the class, monitors the group and manages time for students to present their group work. However its repeated presence in this interaction also expresses the learners' resistance to order. In a classroom, the teacher is invested with some power and can impose when the felicity conditions are met.

As shown in Table 3, the teacher used commissives to take authority in the class through orders, information (we are going to continue). In the first case, the teacher was reminding the class that exposés that started a week ago and had to go on. Though, the teacher gave that information in a non-threatening way, his words as a teacher had an illocutionary force that generated an action by the hearer: the student who is frightened because the exposé was forgotten, used a commissive (please Mme, next time). The use of that commissive pushed the teacher to question them; the teacher used another commissive to threaten the student (Ok, if you have no work to present, zero). In Exchange 12, it is clear that the teacher often resorted to commissives in case of disharmony to perform tasks such as threatening, explaining, promising punishing, sensitizing students, criticizing non-acceptable behaviour, advising students, getting students to obey, expressing some degree of rigour in decision making. Unlike the teacher, the students rarely made use of commissives because he or she is not in the position of committing the teacher to take a future action. Because of his or her status, the commissives used by the student will obviously lack illocutionary force that can generate action. Example 2 (God will also punish you.) and Example 3 (one day you will see.) sound like a curse; students had used them to intimidate their teacher and they flouted the maxim of generosity, agreement, and approbation. This therefore means that they were face-threatening.

4.3.2 The functions of commissives in the corpus

Figure 3: The acts performed with commissives in the EFL classroom



The types of acts performed by both parties in the classes observed are reminiscent of conflict because on the figure above, most of commissives were used by the teacher to intimidate, criticize even if at times they were used to advise learners. The EFL learners used the commissives to threaten, disagree and disagree. So it is crystal clear that in situations of conflict most of the acts performed by EFL teachers and students are not face-saving. The acts presented in the chart above do not value the interactants; they signal misunderstanding and completely break away from all the principles of politeness.

4.4 Discussion of the findings

The general objective of this study was to identify the types of speech acts EFL teachers and students perform during class exchange in situations of conflict. The results of this study revealed that in situations of conflict, EFL teachers and students perform face-threatening acts as they unconsciously and consciously flout politeness norms. This chart has provided an answer to the research questions 2 and 3. The language analysis of the 70 teacher-student exchanges showed that four categories of speech acts are frequently used by EFL teachers and students as indicated on the figure above. (Directives, commissives and expressives) The surprising finding is that directives were used by EFL teachers and learners to fulfil different functions. Like it was the case in Exchange 1, the teacher made use of directives in this situation of conflict to sensitize learners, to threaten them and to send them away when the expected perlocutionary effects of his or her language are not achieved.

These acts were generally performed at the start of a conflict and aimed at managing poor classroom behaviour. However, when negotiation failed, they resorted to face-threatening acts such as threatening, humiliating, insulting. As far as EFL students are concerned, as shown in the same figures, they used 58% of directives to despise the teacher and intimidate. Such acts flout the maxims of politeness since they essentially hurt. In the corpus under analysis, expressives were intensively used by learners in situations of conflict: about 27, 67% of the 561 speech acts produced by the students were expressives. Apart from the acts cited above, the data revealed that EFL teachers used expressives to express a variety of emotions and feelings: anger, impatience, firmness, discouragement, pain, disharmony, sadness, disappointment. The data also indicated that, unlike teachers, students used many expressives for self-defence, for explanation, for hesitation, for answering back when the teacher abused them. Besides, students used expressives to deny something, to threaten a classmate or their teacher, and to complain about injustice when necessary.

5 CONCLUSION

Finally, the analysis of the speech acts performed by EFL teachers and students has shown that in situations of conflict, the acts performed are inherently face-threatening and arouse feelings such as sadness, shame, pain, disappointment, anger. Language used is highly abusive and is often reflective of the conflict context. Class observation showed that in situations of conflict, teachers and learners do actions that undermine people's dignity and security. It is crystal clear that, these acts are violent as they do not comply with Leech's politeness maxims.

REFERENCES

- ALLWRIGHT R., 1984, "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning", *Applied Linguistics*, Vol 5, p. 156-171, Issue 2
- AMABO O. , 2013, "The Role of Language in the Resolution of Conflict: A Case of Some Selected Conflicts in Africa", PhD Thesis, University of Yaound and learners do actions t
- AUSTIN J., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- BROWN P., LEVINSON S., 1978, *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP
- CHRISTIE C., PETRIES S., 2000, *Gender and Language : Towards*

Feminist Pragmatics.Edingburg:Edingburg University Press
Concise Oxford Companion to English Language(1998), Oxford: OUP
FARENKIA M., 2014, *Speech acts and politeness in French as a pluricentric language: Illustration from Cameroon and Canada*. Little Verlag: Berlin
FOMUKONG E., 2009, "Language as an effective tool for social change: A Case of Some Cameroonian Writers", PhD Thesis, University of Yaoundé.
LEECH G., 1983, *Principles of Pragmatics*, Longman: Longman university press
MALAHMAH T., 1987, *Classroom Interaction*, Oxford: O U P
NKEMLEKE D., 2007, "Discourse Strategies, verbosity and flattery in job application and students complain letters in Cameroon", *World Englishes*, 23 (4), p. 601-611.
SEARLE J., 1969, *Speech Acts :an Essay in the Philosophy of Language*.Cambridge:Cambridge University Press
SEARLE J., 1971, "A Classification of Illocutionary acts", *Language in Society*, vol. 5, n°1, p. 1-23.

TEACHING ENGLISH SOUND DISCRIMINATION AT SECONDARY SCHOOL

Yvon-Pierre NDONGO IBARA* ;
Chevlay KIBA KOUMOU** ; SITA BAMBI***

Résumé : Cette contribution examine l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des sons anglais sous l'angle discriminatoire au secondaire en République du Congo. Les données ont été collectées à partir de séances d'observation et de questionnaire auprès des enseignants et apprenants. S'appuyant sur le contraste entre les voyelles [eɪ] et [æ] représentés par la lettre « a », cette étude a démontré que leur distinction est basée sur la structure syllabique CV. En effet, la structure **CaC** sélectionne la voyelle [æ], tandis que la structure **CaCe** sélectionne [eɪ]. Ainsi, peut-on enseigner, apprendre et évaluer les sons anglais à partir de la comparaison des sons anglais couplée de leurs graphies comme illustré dans la fiche pédagogique proposée dans ce travail.

Mots-clés : Discrimination des sons - Voyelles simples – Diphtongues - Enseignement.

Abstract: This work scrutinizes the teaching, learning and testing of English sound discrimination at secondary school. Data were collected via observation notes and questionnaires from teachers and learners at secondary schools in the Republic of Congo. Data reveals that Congolese teachers of English were not trained to teach English pronunciation contents. Based on a contrast between the diphthong [eɪ] and the short simple vowel [æ] in connection to the letter /a/, this contribution shows that the distinction between the two English vowel sounds is based on the CV structure. In fact, a **CaC** structure selects [æ], whilst **CaCe** would select [eɪ]. As a result, it is possible to teach, learn and test the contrast between different English vocalic sounds together with their related letters as illustrated a lesson plan hereafter suggested.

Keywords: Sound discrimination - Simple vowels – Diphtongs - Teaching.

INTRODUCTION

The purpose of this paper is to discuss appropriate strategies to deal with the teaching and learning of English sound discrimination based on spelling. It is worth mentioning that the issue of English sound discrimination appears in the English syllabus of the Republic of Congo and its teaching is mandatory at secondary school level. In fact, English sound discrimination is concerned with the contrast between different English sounds. That is, the pronunciation of some English consonants and vocalic

* École Normale Supérieure de Brazzaville (Congo).

** École Normale Supérieure de Brazzaville.

*** École Normale Supérieure de Brazzaville.

sounds is tricky due to the ambiguity of their written form. Similarly, the same vocalic letter can raise the contrast between short vowels and long vowels, simple vowels and diphthongs or between diphthongs and triphthongs. The scope of this paper is restricted to the letter “a” in connection to the short vowel [æ] and the diphthong [eɪ]. My research findings show that the ability to discriminate between English sounds especially when it comes to English diphthongs and simple vowels is instrumental to both secondary school teachers and learners since the first function of teaching and learning a foreign language is to communicate. In fact, the implementation of English sound discrimination has been evidenced to enhance secondary school teachers and learners confidence. Indeed, it helps them internalize intelligibly the appropriate pronunciation of English diphthongs and simple vowels written alike as they communicate inside or outside the school environment. To carry out this study, I used observation notes and data collected through questionnaires to teachers of English and to 3rd year secondary school learners in order to answer the following research questions: (I) Why do teachers and learners not successfully express the contrast between [æ] and [eɪ] spelt as “a”? (II) How to teach and assess the contrast between [æ] and [eɪ] spelt as “a”? To answer these research questions, I review the literature on teaching English sounds in Section One, present the methodology and the analysis of data in Section Two. The findings are discussed in Section Three. The Last Section provides suggestions that would facilitate the teaching, learning and assessing of English sound discrimination at secondary school level.

I. The relevance of teaching English sound discrimination

The purpose of the present section is to discuss the relevance of teaching English sound discrimination at secondary school. As a matter of fact, when teaching and learning a given foreign language, one way of getting started is to study its phonemic system (Kelly 2000, Harmer 2001, Hancock 2003, Hewing 2007, Herry-Benit 2007, Lami 2018, Richards and Schmidt 2010). In the case of English, the sound is the basic element which facilitates oral communication in the target language. That is the reason why, a great part of achieving standard pronunciation is mastering the vowels (simple vowels, diphthongs and triphthongs) of the target language since an improper pronunciation of vowels can definitely result into vague and awkward communication. Therefore, sound discrimination is worth teaching and learning when dealing with English as a Foreign Language (EFL). As a matter of fact, Congolese secondary school learners pronounce English

words by referring to their French repertoire of sounds and that often results in instances of mispronunciation. As an illustration, they have trouble pronouncing the letters “a” and “i” in words like *cane*, *blame*, *bite*, *mice*. Instead of saying [kɛn], [blɛm], [bɛt], [mɛs], they may utter [ka:n], [bla:m], [bit], [mɪs]. However, awareness of English vowel sounds is not an easy task for either Congolese teachers or learners. This can be explained by the fact that secondary school learners in Congo are still victims of the confusing relationship that exists between letters (visible part of the language) and sounds (invisible part of the language). In this regard, Nambiar (2009, p. 1) states that “English does not have a spelling pronunciation, i.e, there is no one-to-one correspondence between the letters of English alphabet and the sounds that they represent in different words”.

In fact, Nambiar demonstrates that in English, a letter may be pronounced in more than two ways. Additionally, the only five written forms of vowel letters (a, e, i, o, u) illustrate the twenty vocalic sounds among which diphthongs are included. Therefore, the letter “a” may sound [ə] as in scholar, [æ] as in cap, [ɔ:] as in mall [eɪ] as in cake, [e] as in many, [ɑ:] as in father, etc. The letter “o” may sound [ɔ:] as in short, [ə] as in author, [ʌ] as in above, [oʊ] as in rose, etc. The letter “i” may sound [ɪ] as in big, [aɪ] as in bite, [ɛ:] as in Sir, etc. Thus, teaching sound discrimination with a focus on diphthongs and simple vowels is relevant in that it will alleviate some of the challenges faced by secondary school learners during the English learning process. In fact, these challenges derive from the highly probable confusion between French and English phonemes and the tendency to pronounce simple vowels instead of diphthongs. For example, learners often mispronounce the following words: plate, race, bone and home. They are likely to be pronounced [plɑ:t], [ra:s], [bɔn] and [ɔm] rather than [pleɪt], [reɪs], [bɒn], [həʊm]. This phenomenon has been referred to as negative transfer from an initial language to a target language and thus, in the present case, from French to English. That is, in Congo, the average secondary school learner thinks in French and looks at every aspect of speech with their French eyes when learning English. Talking about the teaching and learning of pronunciation, Ndongo Ibara (2016, p. 407) observes that “English words are not pronounced the same way like in French. There is a gap between sounds and spelling in English”. A crucial point he thus makes is that French and English pronunciations differ since the two languages do not share either the same phonological rules or repertoires. As a result, the teaching of sound discrimination helps learners identify the conditions (position, grammatical

category, stress and origin) which justify the relation between a diphthong and a simple vowel based on a given letter (Hirst 1975, Sharma 2010, Shawn 2014, Smith 1962). When secondary school learners can discriminate English sounds in an informed and consistent way, they are better tooled to avoid mispronunciation during oral communication in the target language. That is the reason why Sadoussi et al (2018, p. 17) write that “students who are successful at the auditory discrimination task are more successful at reading, spelling and writing”. In other words, all four macro skills (reading, speaking, listening and writing) are enhanced by the teaching and learning of English sounds and stress. More specifically, learners will be able to read English texts and engage in oral communication more confidently since they will have developed skills in differentiating the different sounds associated with any letter. Here, the learning of English sound discrimination is an easy task thanks to the teaching process which aims at “eliminating everything difficult from language teaching and learning” Roach (2009, p.6). Thus, the teacher’s work is to lead learners to differentiate English diphthongs and simple vowels based on one letter. Next, he ought to proffer a variety of teaching strategies in order to simplify the learning process of the selected pronunciation item.

Actually, the teaching and learning strategies that the teacher adopts in classes should take into account the different stages of the teaching card: Beginning, Presentation, Practice, Production and Ending in order to help learners understand and implement the English sound discrimination. To make it possible, the teacher needs to be creative and audacious. In this connection, Borges and Beatriz (1996, p. 1) write:

Developing tasks for teaching English sounds requires creativity and audacity because we need to know how to make these sounds interesting for students. In fact, depending on the way we present English sounds to students, it can be very boring and discouraging for them. Obviously, the learning of English sound discrimination may appear difficult to EFL learners at secondary school (Gilakjani 2011, 2012; Siulani 2018).

But the teacher is the only actor who possesses the keys to make it simpler and more interesting by creating and developing the appropriate learning activities related to the learners’ levels and ages. That is, when the teacher does not use the adequate techniques and tasks to teach English sound discrimination, learners will find this language item difficult to understand. To succeed, he needs to have a creative spirit to instill the sound discrimination knowledge in the secondary school learners’ heads and reach their understanding.

II. Data Collection Method and Analysis

This section aims at mentioning the research methods selected in this research work and analyzing the collected data. Therefore, we are going to focus on Pre- investigation, Observation and questionnaire in order to collect data related to the teaching of English sounds [eɪ] and [æ] written “a” at secondary school.

II.1. Pre-investigation

The purpose of this sub section is to analyze documents related to English pronunciation teaching such as Masters’ thesis at Ecole Normale Supérieure (ENS), English syllabus at INRAP, the teachers’ teaching cards and learners’ note books at secondary school. Firstly, I read the research works of: Ondzé Otouba (2016) on the Teaching English Sounds in Secondary School, Mvouomo (2018) on the Teaching of English Triphthongs at secondary school and Akariki (2018) on the Teaching of English Diphthongs at secondary school. Secondly, I checked the INRAP English syllabus. In fact, it has been proved that the teaching of English sound discrimination is mentioned in the syllabus and mandated to be taught, learnt and assessed in different pedagogical classes at secondary school level. To evidence, it is written in INRAP (2009, 17): “General objective 2: Expressing orally /Specific objective 2.5: Distinguishing sounds”. Thirdly, I checked the selected teachers’ teaching cards in order to check whether English lessons have been prepared in connection to sound discrimination. It appears that no lesson of English sounds was inserted in these lesson plans. Finally, the attested results from the teachers’ teaching cards are visibly noticed in the selected learners’ note books.

II.2. Observation

The purpose of this section is to see whether secondary school teachers deal with English pronunciation items autonomously during the teaching of English lessons in classes.

Table 1: Pronunciation items to observe

N°	Pronunciation items	Contents	Observation
01	Sounds teaching	Vowels (simple vowels, diphthongs, triphthongs), Sound discrimination Consonants	NO
02	Stress teaching	Words stress, Sentence stress	NO
03	Intonation and Rhythm	Phrases or sentences	NO

It is obvious that the English pronunciation items I expected to see had never been taught autonomously in classes. Put in other words, teachers

ignore entirely the existence and the relevance of pronunciation lessons in the English teaching and learning process. As matter of fact, the observed lessons were related to English grammar based on the “simple present” and the “simple past” with ordinary verbs. The analysis of this observation shows that, regarding the lesson on the simple present of ordinary verbs, the teacher has put an emphasis on the pronunciation of the third person singular which is formed by adding “s”, “es” or “ies” at the end of a verb. Then, he has selected “*Repetition*” to make learners repeat his own way of pronouncing the third person singular endings sound [s], [z], [ɪz] instead of teaching each sound individually as required by the syllabus of English to explain when the following spellings “s”, “es” or “ies” are sounded either [s], [z] or [ɪz] in the third person singular of the English simple present tense.

Talking about the simple past with ordinary verbs, the teacher aims to make the secondary learners understand the different utterances of the suffix “ed” justifying the past of regular verbs. Here, the teacher has focused on “*Transcription*” to enlighten that the letters “ed” may be pronounced as [t], [d] and [ɪd], without proving secondary school learners with rules or hints that may help them utter these letters freely out of the teacher’s control. As a matter of fact, it is noticeable that teachers incorporate the teaching of sound teaching items when tackling other English language issues as in Grammar, Vocabulary, Language functions etc. In this case, the observation notes show that Pronunciation is not viewed by secondary school teachers as other English language components mentioned above, but it is considered as a supplementary exercise to facilitate other components, what should not be the case as requested by the syllabus. Therefore, the results of this investigation mention that lessons of English sound discrimination have not been taught and learnt. Since the previous works have dealt with the teaching of English sounds in general (Ondze Otouba), Teaching English diphthongs (Akariki) and Teaching English triphthongs (Mvouomo), questionnaire to teachers will be focused on Teaching Sound Discrimination Framework: the contrast between the diphthong [eɪ] and the short simple vowel [æ] written “a”.

II.3. Questionnaire to teachers

The questionnaire addressed to the selected teachers of English at Gampo Olilou “A” junior secondary school covers five (5) questions about the teaching of English sound discrimination at secondary school. As a matter of fact, these questions are linked to the teachers’ training

background, the teaching experience and the different teaching strategies and activities they use to tackle English sound discrimination in classes:

Question 1: Have you been trained to teach sound discrimination?

Justify your answer. This first question aims at checking whether the selected teachers have been trained to teach sound discrimination as a lesson of English pronunciation at secondary school. Below, the table (1) illustrates:

Table 2: Teachers ‘sound discrimination training

Responses	Respondents	Percentages
Yes	00	00%
No	10	100%
Total	10	100%

This table describes that no teachers in our sample population has been trained to teach sound discrimination. It is obvious that they lack the appropriate teaching strategies and learning activities to tackle with this pronunciation item. It is worth mentioning that the selected teachers have not been trained to teach and test the English sounds discrimination items. In addition, the course of phonetics and phonology taught before 2012 did not prepare the previous prospective teachers to face pronunciation in classes while dealing with the English language. The expected answers stipulate that the majority of the selected teachers agree that the most difficult type of English sounds discrimination to teach is vowels. In fact, vowels are made of simple vowels, diphthongs and triphthongs. Elsewhere, it is worth mentioning that none of the selected teachers has a practical experience about the teaching of English sounds at Gampo Olilou ‘‘A’’ junior secondary school. Obviously, the expected answers from the selected teachers in the above table show that simple vowels and diphthongs are the most challenging types of English vowel sounds in the teaching process. To justify, the selected teachers argue that both types of English vowels share the same letters. That is, one letter can be uttered as a simple vowel (long or short vowels) or a diphthong. To illustrate, the letter ‘‘i’’ may sound as [aɪ] or [ɪ] as in ‘‘bite’’ and ‘‘bit’’.

Question 2: Is the teaching of English sound discrimination mentioned in the syllabus? Justify your answer.

This second question aims at checking whether the teaching of English sound discrimination is mentioned in the English syllabus of INRAP. The details are given in the table (2) below:

Table 3: English sound discrimination in the syllabus

Expected answers	Respondents	Percentages
Yes	04	40%
No	06	60%
Total	10	100%

The analysis of the above table shows that a great number of teachers of our sample population admits that the teaching of sound discrimination does not appear in the English syllabus. However, a few of them think that the teaching of English pronunciation items is included in the English syllabus and requested to be taught, learnt and assessed at secondary school level. Indeed, the controversy about the existence of the teaching of English sound discrimination in the English syllabus is due to Congolese teachers' weakness to select the teaching items from the English syllabus. They prefer to focus on the English yearly term planning set by inspectors who are not skilled in teaching and testing English sounds, word and sentence stress. As a matter of fact, the yearly term planning which is taken from the syllabus is subdivided into three (03) terms and based on the teaching items related to language functions, grammar and reading comprehension Ondze Otouba (2015, p.51). In addition, it is significant to mention that these teachers still ignore the usefulness of a syllabus while teaching and learning English language in different pedagogical classes.

Question 3: How do you find the teaching of sound discrimination? Justify your answer.

This third question is concerned with the teachers' opinions about the teaching of English sound discrimination. The chart (3) provides illustrations:

Table 4: Teachers' opinions about sound discrimination

Expected answers	Respondents	Percentages
Very difficult	06	60%
Difficult	04	40%
Easy	00	00%
Total	10	100%

It is obvious that a lot of teachers in our sample population find the teaching of English sound discrimination very difficult whereas, the minority finds it difficult. A part from the answers given by our sample population, the key answers of this question is located in the teachers' training background. Thanks to our observation notes from classes and conversations with some teachers of English, I can enlighten that the selected teachers at Gampo Olilou have not benefited of a particular training on English pronunciation teaching items as mentioned above. In addition to that, no

seminaries or workshops on the English sound teaching strategies are organized by the researchers or inspectors to help both teachers and learners face these discrete items in classes.

Question 4: What hampers the teaching of sound discrimination in classes? Justify your answer.

This fourth question aims to collect the target teachers' pedagogical details justifying the lack of teaching English sound discrimination in classes. The chart (5) gives some pedagogical details.

Table n°5: Hampers of sound discrimination teaching

Expected answers	Respondents	Percentages
Learners' low level in English	02	20%
Lack of laboratory	02	20%
Overcrowded classes	02	20%
Lack of document	04	40%
Total	10	100%

A part from the teachers' training background, which is totally negative, the data collected from the discussions with teachers at Gampo Olilou 'A' emphasizes some pedagogical details such as: the learners' low level in English, the lack of laboratory, the overcrowded classes and the lack of documents. In fact, the analysis of the above table unveils that the majority of teachers in our sample population think that the lack of documents or books essentially focused on English pronunciation teaching items such as: sounds individually, sound discrimination, word and sentence stress are not available in junior and senior secondary school levels.

Question 5: Which technique do you use to teach English pronunciation items? Justify your answer.

This fifth question aims at searching information on the different techniques that secondary school teachers of English attempt to train learners on sound discrimination in classes. The table below illustrates:

Table 6: Teachers' techniques to teach sound discrimination

Expected answers	Respondents	Percentages
Transcription	04	40%
Explanatory method	00	00%
Repetition	06	60%
Total	10	100%

From this table, I notice that *Repetition* has been selected by the majority of teachers of English at Gampo Olilou junior secondary school to present and practice English pronunciation items in classes. In fact, by using *Repetition*, teachers confess that they make learners repeat some English sounds, words, phrases and sentences while teaching in order to reinforce the

learners' pronunciation skill and help them correct their mispronunciation on the limited target illustrations. Also, they argue that *Repetition* is the teaching technique which attests the teacher's ability to utter English language items accordingly so as to boost the learners' capacity when pronouncing English sounds, words, phrases and sentences in their daily conversations inside or outside the school area. Obviously, this technique has been selected by the majority of teachers to implement many language issues related to the course of English language at secondary school. However, the minority of teachers puts an emphasis on *Transcription* to deal with the English pronunciation items. Otherwise, this group of teachers chooses this technique in order to transcribe words and sentences through phonetic symbols mentioned in some English dictionaries. Though the selected teachers have answered this interrogation by choosing our proposal answers, they have mentioned that they hardly apply these techniques in classes.

III. Major findings

The findings of this research work are centered and oriented to the problems that blocks the teaching of the contrast between diphthongs and simple vowel sounds at Gampo Olilou School. In fact, these problems are firstly based on the lack of the teachers' training on English pronunciation items. Here, it is paramount to note that the secondary school teachers cannot pretend to teach a given item without having been trained to teach it. Because what makes a teacher is the quality of the training s/he has undergone, a teacher of English is lost when he comes across sounds discrimination in classes. They, for sure, are not well trained to face the difficulties related to this English sound teaching item. The training stage plays a great role in the teachers' career. For instance, it enables them to know how to teach and gain the appropriate strategies and techniques likely to practice sound discrimination in classes. Secondly, inspectors could be blamed due to the fact that they do not mention Pronunciation teaching items when building up the yearly term planning of English even though it is included in the syllable (INRAP: 2009, p.17): "General objective 2: Expressing orally, Specific objective 2.5: Distinguishing sounds" and, they do not organize workshops or seminars so as to reinforce the teaching strategies on these English discrete items. This assertion also means that the English sound discrimination contrasting diphthongs and simple vowels is not taken into account. Therefore, teachers of English are obliged to incorporate these target language items when teaching Vocabulary or

Grammar lessons emphasizing on the “Repetition and Description” sounds in words and sentences. Finally, the lack of documents which provide rules or conditions explaining the contrast among different English vowel sounds that can be spelt or written with one vowel letter as mentioned in Section One. The following section suggests the teaching strategies that could facilitate the implementation of sound discrimination at secondary school level.

IV. The contrast between [æ] and [eɪ] written as “a”

This section is devoted to the pedagogical process that could guide both secondary school teachers and learners during the didactic contract through the 3Ps Method (*Presentation, Practice, and Production*) coupled with the Explanatory Framework in different pedagogical classes. The lesson plan is provided in the appendix.

Presentation: the main objective of this stage is to focus on the learners’ listening skill. In fact, the teacher’s first task is to pronounce intelligibly the selected words containing the English diphthong [eɪ] and the short simple vowel [æ] based on the letter “a” as in *blame, table, can, mad*. The teacher’s second task is to help learners identifying the different conditions justifying the contrast between the two vowel sounds based on the vowel letter “a” when s/he writes: *The letter “a” is pronounced [eɪ] when it occurs in bi-vocalic words (blame, table...) whereas it is pronounced [æ] when it occurs in mono vocalic words (fat, mad...)*. Finally, the teacher is requested to pronounce fluently to attest the relationship between illustrations and explanations justifying the contrast between [eɪ] vs [æ] spelt both “a”.

Practice: the principal objective of this stage is focused on the speaking skill. In fact, the teacher’s task is to reinforce the learners understanding related to the contrast between the English diphthong [eɪ] and the short simple vowel [æ] based on the letter “a” by asking them to pronunciation themselves both sounds from the selected words above (*blame, table, fat, mad*) thanks to the suggested rules or conditions. In addition to that, learners are allowed to provide their own examples orally as in *bat, cake, lack, shave...*

Production: the production stage deals with the “reading skill”. Here, secondary school learners are requested to write their examples given orally on the board, to provide the appropriate rules or conditions justifying the opposition between both sounds and pronounce them in a given list words fluently. In addition to the learners’ examples: *bat, cake, lack, shave* etc.,

teachers are permitted to provide the summary of the day lesson so that learners can copy it down in their note books.

CONCLUSION

This article has been devoted to the didactic process of teaching English sound discrimination. It concerns the contrast between simple vowels and diphthongs at secondary school. Enlightening some selected key word, I have explained that the term ‘*sound discrimination*’ has been introduced as a pedagogical concept that shows the contrast between simple vowels and diphthongs. Next, I have tackled target population to constitute our sample population including teachers and learners. Indeed, I have showed the tools used to collect information such as the pre-investigation which has been focused on the analysis of documents related to the teaching of English pronunciation, English syllabus, teachers’ teaching cards and learners’ copybooks. The observation has been addressed to see whether teachers and learners deal with English pronunciation items in classes while, the questionnaire has been addressed to teachers to check some information on English sound discrimination contrasting English diphthongs and simple vowels. Also, the discussions about the collected data unveil that “sound discrimination” is mentioned in the national official syllabus but teachers of English dare not teach this English discrete item. When asking teachers, it appears that they have never been trained on teaching strategies, inspectors do not reinforce the teachers’ capacity through seminars or workshops and, they lack the appropriate documents that attempt to simplify these tricky of English language at secondary school level. Thus, this paper tries to eliminate the difficult part or scientific dimension of these discrete items mentioned in English syllabus through the 3 Ps Method coupled with the Explanatory Method in a structure lesson plan or teaching card.

REFERENCES

- AKARIKI N., 2018, “The Teaching of English Diphthongs at secondary school”, Master thesis ENS, Université Marien Ngouabi.
- CAHYOWATI R., 2016, “Pre-service English Teachers’ Pronunciation of Diphthongs”, A Sarjana Pendidikan Thesis, Sanata Dharma University Yogyakarta.
- DILZA B. and Beatriz, 1996, *Teaching English Compound Noun Stress*. English Language
- GILAKJANI A. P., 2011, “Why is Pronunciation So Difficult to Learn?” in: *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 4, p. 3-8

- GILAKJANI A P., 2012, “A Study of factors Affecting EFL learners’ English Pronunciation learning and Strategies for Instruction”, in: *International of Humanities and Social Science*, vol.2, n°3, p.119-128.
- KELLY G, 2000, *How to Teach Pronunciation*, Harlow & UK, Person Edition Ltd.
- HARMER J., 2001, *The practice of English Language Teaching*, 4th ed., London, Longman.
- HANCOCK M., 2003, *English Pronunciation in Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HEWINGS M., 2007, *English Pronunciation in Use Advanced*, Cambridge, CUP.
- HERRY-BENIT N., 2011, *Didactique de la phonétique anglaise*, Rennes, PUR.
- HIRST, P., 1975, “What is teaching?”, in: R. S. Peters (ed.), *The Philosophy of Education*, London, Routledge and Kegan Paul. <https://infed.org/mobi/what-is-teaching/> Accessed on September 9th 2020, 10:35
- INRAP, 2009, *Programmes et Guide Pédagogiques Anglais*, INRAP Editions – Brazzaville.
- LAMI M, 2018, Investigating Difficulties Facing Palestinian EFL Students in Pronouncing English vowels, Master Degree, The Islamic university of Gaza.
- MVOUOMO F. A., 2018, “The Teaching of English Triphthongs at secondary school”, Master thesis, ENS, UMNG.
- NAMBIAR K. C., 2009, *Speaking Accurately: A Course in International Communication*, Cambridge University press India Pvt. Ltd
- NDONGO IBARA, Y. P., 2015, “Framing English sound-letter Parallelism Teaching”, *Liens*, Nouvelle Série, n°20 Décembre 2015, p. 38-42
- NDONGO IBARA Y. P., 2016, “An Empirical Review of English Language Teaching in Congo”, in: *English Language Teaching*, n°4, vol. 4, December 2016, p. 400-408
- ONDZE OTOUBA R. G., 2015, Teaching English Sounds in Secondary School: A case study of “Terminale A” at Emery Patrice Lumumba high school, Master thesis, ENS, UMNG.
- ONDZE OTOUBA R. G., 2016, « L’Enseignement de la prononciation des voyelles simples dans les classes de Première au Congo », Mémoire de Master Recherche, ENS, UMNG.

- ROACH P., 2009, *English Phonetics and Phonology*, 2nd ed., Cambridge, CUP.
- SADOUSI, C et al., 2018, “The Importance of Auditory Discrimination in the Acquisition of Mental Lexicon and Reading Automation in Arabic-Speaking Students in Kenitra”; in: *Open Journal of Medical Psychology*, n°7, Juillet 2018, p. 27-33
- SHARMA A., 2010, “Learning: Meaning, Nature, types and Theories of Learning”, Psychology Discussion. www.psychologydiscussion.net retrieved on May 30th 2020 at 7:29 pm.
- SHAWN, 2014, *The Importance of Auditory Discrimination*, The speech Wizard, May 7th 2014. www.thespeechwizard.com. Consulted on August 19th 2020 at 8:12 pm.
- SMITH H. P., 1962, “Learning” gcw Gandhi nagar. <https://gcwgandhinagar.com> Accessed on June 22nd 2020 at 11:21 pm
- SIMO BOBDA A. and MBANGWANA P. 2004, *An Introduction to English speech*, Lagos, University of Lagos Press.
- SIULANI N., 2018, “Indonesian Students’ pronunciation of Diphthongs [eɪ], [ɪə], [oə] in monosyllabic English words”, An Undergraduate Thesis, Sanata Dharma University Yogyakarta.
- TENCH, P., 1981, *Pronunciation skills*, London, Mac Millan.

Level: 4eme

Subject: English

Matter: pronunciation

Title of the lesson: The contrast between [æ] and [ei] written as “a” **S.O2.5:** Distinguishing sounds

G.O2: Expressing orally

Date: Thursday, November 22nd, 2020

Duration: 55 min

Document: Pronounce with Ease in English

Performance Objective	Teaching strategies	Learning activities	Evaluation	Time	Observation
	<p>I.Beginning</p> <p>I.1.Warming up The teacher greets the class. The teacher asks learners to tell the date.</p> <p>I.2. pre-requisite The teacher asks learners to provide a list of both types of sounds.</p> <p>The teacher asks learners to select one sound in each group of vowels.</p> <p>The teacher asks learners to give the spellings of the selected sounds</p> <p>The teacher asks learners to select the spelling shared by both sounds.</p> <p>II. Day’s lesson Today we are going to study the contrast</p>	<p>Hello Sir! we are fine Today is, Thursday, November 22nd 2019</p> <p>Answers English diphthongs are: [ei, ai, oi, əʊ, aʊ, iə, eə, ʊə]</p> <p>English short simple vowels are: [ə, i, u, e, ʌ, æ, ɒ]</p> <p>Answers: 1- [ei] 2- [æ]</p> <p>Answers: 1- [ei]: a, ai, ay, ei, ey, ea</p>	<p>Hello class! How are you today? What is the date today?</p> <p>Task: provide a list of both types of sounds.</p> <p>Task2: Select one sound in each group of English vowels.</p> <p>Task3: Give the spellings of the selected sounds</p> <p>Task4: select the spelling shared by both sounds.</p>	<p>5 min</p> <p>5min</p>	

<p>By the end of the lesson, learners should be able to provide the condition justifying the contrast between the simple vowel [æ] and the diphthong [eɪ] spelt both “a” thanks to the teacher’s explanations</p>	<p>between [æ] and [eɪ] written as “a”.</p> <p>II.1. Presentation¹ Example 1: a-Blame, table b-fan, mad The letter “a” is pronounced [eɪ] when it occurs in a CaCe word structure as in (a), whereas it is pronounced [æ] when it occurs in a CaC word structure as in (b).</p>	<p>2- [æ]: a, ai</p> <p>Answers The letter shared by the two selected sounds is “a”</p> <p>Learners look at the teacher’s demonstration and listen carefully to his pronunciation</p>		10min		
	<p>II.2. Practice The teacher reinforces the pronunciation of the above monosyllabic words and asks learners to repeat after him.</p>	<p>Learners listen carefully to the teacher’s pronunciation and repeat after him. 1-Blame 2-Table 3-Plane 4-Fan 5-Mad 6-Plan</p>	<p>Task: Listen and repeat after him.</p>		10min	
	<p>II.3. Production The teacher asks learners to write their own examples on the board and pronounce them by respecting the condition. Next, the teacher asks learners to copy down the lesson in their copybooks.</p> <p>III. Evaluation</p>	<p>Answers 1-cane 2-lane 3-cap 4-cat</p> <p>Learners copy down the lesson in their copybooks.</p>	<p>Task: Write your own examples on the board and pronounced them by respecting the taught condition.</p>		15min	

¹ The implementation of the 3 Ps covers the summary of the lesson. This is the reason why the learner’s page is not necessary.

	<p>1-Applied exercise The teacher asks learners to say whether the below words are true or false.</p> <p>2- Homework The teacher asks learners to fill in the blanks using [eɪ] or [æ] in word between brackets.</p>	<p>Answers 1- True 2- False 3- True 4- False 5- True</p> <p>Note: The letter “a” is followed by “r”, it sounds differently.</p> <p>Answers: 1- [leɪt] 2- [bæt] 3- [ʃeɪv] 4- [teɪbl] 5- [kæp]</p>	<p>Task: Copy down the lesson in your copybooks.</p> <p>Task: Say whether the below words are True or False.</p> <p>1- Tame [teɪm] 2- Plate [plæ] 3- gate [geɪt] 4- Task [teɪsk] 5- Car [kær]</p> <p>Task: Fill in the blanks using [æ] or [eɪ] in the following words between brackets. 1- late [l...t] 2- Bat [b...t] 3- Shave [f...v] 4- Table [t...bl] 5- Cap [k...p]</p>	10min	
--	--	---	--	-------	--

GOTHICISM AND POST-TRANSITIONAL PICTURISATION IN ANGELINA N. SITHEBE'S *HOLY HILL* (2007)

Kouadio Lambert N'GUESSAN*

Résumé : Le présent article est une étude du roman *Holy Hill* qui vise à montrer que les nouvelles formes romanesques utilisées par les écrivaines noires ne s'inscrivent plus dans une approche dualiste qui présente la littérature noire sud-africaine contemporaine. L'étude s'appuie sur la littérature féminine dans le contexte post-apartheid, et porte un regard sur la dimension postcoloniale de l'œuvre sous différents angles. L'analyse révèle comment Angelina N. Sithebe illustre l'histoire sud-africaine, tout en prenant en compte des représentations gothiques à travers son récit et sa contribution à la critique post-transitionnelle. L'étude met l'accent sur la notion de transgression des frontières avec, comme corollaires, la peur, l'effroi, l'horreur et la représentation figurée ou métaphorique de la mort qui détourne le *Bildungsroman* réaliste classique et présente l'originalité d'emprunter son esthétique à la fois au genre gothique et au récit éducatif.

Mots-clés : Bildungsroman – Gothique - Post-apartheid - Post-transitoire – Postcolonial - Post-transitionnel - Afrique du Sud.

Abstract: *The following paper is an exploration of the novel Holy Hill, which aims to demonstrate that the new novelistic forms used by black female writers no longer fit into a dualistic approach that presents contemporary South African black literature. The study is rooted in the canons of feminist fiction in the post-apartheid context, it comes up with comments on the postcolonial dimension from different angles. It analyses how Angelina N. Sithebe approaches South African history by including Gothic picturisations throughout her narrative and her contribution to post-transitional criticism. The paper emphasises the notion of transgression of borders with its corollaries of fear, dread, horror and the figurative or metaphorical representation of death, which diverts the classic realistic Bildungsroman and presents the originality of borrowing its aesthetics from both the Gothic genre and the educational novel.*

Keywords: *Bildungsroman – Gothic - Post-apartheid - Post-transitional – Postcolonial - Post-transitional - South Africa.*

INTRODUCTION

From the post-transitional South Africa, this study focuses on *Holy Hill* (2007), an educational novel authored by Angelina Ntombizanele Sithebe. Born and raised in Soweto and matriculated from Inanda Seminary School in Durban, Sithebe is a graduate geologist from Brooklyn College in

* Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire).

New York. She has worked in scholarship administration, communications, human resources, geotechnical engineering and mining. She authored *Three Letters Three Words* (2006), a novel about a professional woman whose married, middle-class life is disrupted by her past.

Right at the beginning of Sithebe's novel, *Holy Hill*, the reader faces a diegetic indeterminacy, as the lack of geographical and temporal bearings does not allow him/her to situate himself/herself or know about the story narrated. Otherwise, it is only later in the story that the reader can realise that the main character, Christina Mlozi alias Nana, was born 31 August 1971 and that the narrative takes place during the apartheid period. Sithebe's ability to connect the past and present and create a character that is haunted by spirits is a result of her non-historical background. She fictionalises the past and the present to convey her fear of seeing memories removed. Gothic literature thus provides Sithebe with a different creative outlet allowing her to express her emotions as well her feelings towards the "Rainbow" Nation in a way that she could not have originally expressed through a traditional writing style. Gothicism is characterised by examining dark emotions, latent tensions and atmospheres that create fear and dread, and the generation of intense feelings through shock and surface effects. How does Angelina N. Sithebe picturise South Africa's eery landscape? How does she inscribe her novel in a post-transitional period? For the sake of clarity, the discussion harpoons social and historical conditions as responses to political failure, illustrates and criticises the tormented relationship of postcolonial South Africa to the past imbued with Gothic codes.

In this study, I outline an account of Gothic aesthetics, then analyse narrow texts to the ambivalence of transgressions through literary codes in the South African context. Then, I will explore postcolonial Gothic codes through Sithebe's double delineation. Ultimately, the aesthetic discussion includes postcolonial criticism while analysing whether Gothic fiction upholds or subverts South Africa's [post]colonial ideas, which bring out unhappiness stemming from unstable conditions, fears and anxieties.

1. Gothic Literary Codes in *Holy Hill*

Born with Horace Walpole's novel *The Castle of Otranto* (1764), Gothic was "the first published work to call itself 'A Gothic Story' was a counterfeit medieval tale published long after the Middle Ages. Horace Walpole's *The Castle of Otranto*, printed under a pseudonym in England in 1764" (Jer. E. Hogle, 2002, p. 1), depicts Manfred, the master of the castle of Otranto who, convinced of a curse weighing on his castle, decides to divorce

his wife Hippolita in order to marry Isabella, the widow of his recently deceased brother. This novel form influences the post-apartheid writer Angelina N. Sithebe's literary creation, as she figures a lonely and pensive woman, Nana, the central character of *Holy Hill*, who is staged in a gothic realm.

Backgrounded in the apartheid policy, Nana, the female character, faces events that leave her perplexed in a nun's convent known as Holy Hill. The narrative delves into religious misadventures intertwined with some gothic literary codes such as reverie, haunting, strangeness, spirits and vision, which give Sithebe tools to situate herself in a double perspective in post-apartheid South Africa. Her work is positioned within a global trend while also investigating specific South African issues that arise from the birth of the "Rainbow" Nation. She also uses the Gothic style to express any concerns about the "Rainbow" Nation that arose after 1994. Gothic literature not only reflects societal changes, but it implies different symbolisms according to the contexts in which it was revisited. In this regard, Mélanie Joseph-Vilain shows connections between the postcolonial Gothic and recent South African fiction known as "post-apartheid Gothic" (Mél. Joseph-Vilain, 2012, p. 63). Post-apartheid Gothic is part of a new approach of positioning South Africa in a transnational and local movement, which is the birth of the "Rainbow" Nation or a "new" South Africa. Mélanie Joseph-Vilain believes that this oscillation is all the more present in postcolonial Gothic that

All the attempts at examining the specific category of postcolonial Gothic insist on the necessity to link it, on the one hand, to its European roots and to the sense that the Gothic is first and foremost a literature of terror, and on the other hand, to relate it to the local conditions in which it manifests itself (Mél. Joseph-Vilain, 2012, p. 62).

The particularity of postcolonial Gothic is indeed to reuse the codes of a Western genre while revisiting it so that it reflects the issues of the country in which it is written and on which it provides a commentary. In doing so, postcolonial Gothic carries in its very nature a certain instability. It is a "familiar" European genre but it remains a new form in South African literature. M. Joseph-Vilain (2012, p. 63) explains that it is precisely this constant oscillation between the familiar and the strange, characteristic of Gothic, which allows the genre this great malleability and thus this ability to adapt:

The fact that the uncanny is at the core of the Gothic might account for the ease with which the Gothic mode has been adapted to postcolonial locations: such a transplantation was possible, and even

natural, because the uncanny is a notion that closely associates the homely with its opposite, unveiling the capacity of the reassuring familiarity of home to turn into the 'unhomely', thus revealing a specific kind of anxiety, and even terror, linked to the colonial and postcolonial experiences of displacement.

The notion of the "uncanny", i.e. strangeness, therefore, does not refer here only to the themes that are addressed in the Gothic novel but to the Gothic itself which is a hybrid genre, flexible according to the writer's comments on the anxieties of the society he depicts. Focusing on Freud, Joseph-Vilain underlines the ability of the reader to transform himself, which is precisely a source of anxiety. Thus, the reader gets used to it, settles into a sort of reassuring familiarity only to then be disillusioned or surprised, which will thus create this latent, almost haunting and feeling of anxiety. In this connection, the reader can notice that "the ghosts of apartheid are not easily laid to rest, and ambiguous Gothic narratives have emerged that stage the challenge of defining a new identity for South Africa" (Mél Joseph-Vilain, 2012, p. 67). By inserting Gothic into the South African literary landscape and exploiting it as being different from Western Gothic, Sithebe contributes to the integration of new post-transitional literature into a global current while commenting on the challenges of the "new" South Africa. M. Joseph-Vilain (2012, p. 69) explains how this literature is both global and specific:

Global in its connections with other postcolonial forms of Gothic yet local in its relationship to the South African landscape and the specific issues raised by the emergence of the Rainbow Nation, post-apartheid Gothic provides writers with a literary mode through which they can probe the contours of the emerging New South Africa.

In the postcolonial Gothic, these conflicting impulses are complicated by the competing historical layers that superimpose themselves over the same territory. Joseph-Vilain points out that South African criticism about the Gothic mainly mentions the writings of white authors, black authors being much less productive in this genre. She explains this tendency in the sense that "perhaps because the greatest need to come to terms with the guilt of apartheid is to be found in the Afrikaner community" (Mél. Joseph-Vilain, 2012, p. 65).

Through *Holy Hill*, the reader can realise that guilt haunts Nana in the form of ghostly visions of the convent Sisters who instilled in her the culture of sin. As she evolves, Nana rejects the precepts inculcated in the convent and refuses to conform to an exclusively feminine image, as shown by the passage at the beginning of the novel when she dresses to go and take her

revenge at the convent. The narrator insists on the clothes chosen by Nana: “loose jeans and a white T-shirt”; “a long-sleeved man’s shirt”; “The brown hiking boots” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 16-17). Given that Nana chooses this outfit, she endorses masculine attributes. This behaviour is frowned upon by the men she meets and who call her out in the street. Angelina N. Sithebe (2007, p. 17) reveals that Nana’s lack of interest is a source of annoyance for these men, and they accuse her of trying to act like a man:

She ignored the dog-calling hissing whistle she recognized but still could not believe was directed at her. The hissing man had long and thick initiation clan incisions scars. With his calloused hands he reached out to touch her breasts. Nana moved automatically out of reach, her thoughts racing ahead of her. He stomped as if to kick her like a dog, but she blocked him out of her space; she had no energy to expend on him. He barked at her, ‘What do you think you are? Suka, nesishwapha – go away with your flat buttocks.’ He turned to his companion. ‘You see this thing? They think they’re men because they wear pants now.

Sithebe is once again blurring boundaries and upsetting conventions. The androgynous image of Nana, who is neither man nor woman at the same time, participates in the construction of new codes and new possibilities of realisations on the female subject. Nana opposes the education given to her in the convent, and also rejects the maternal figure who is the instigator of this education. Indeed, it is Nana’s mother who decides to send her to Holy Hill and who rejoices in her change on her return. She is also the very one who decides to send Nana back even after noticing the scars on her legs and her physical degradation. At the start of the novel, a clue is also given to us, suggesting that, like Nana, her mother was at Holy Hill. The narrator reports “That’s the chapel for the Sisters,’ Mama had whispered, pointing, that first time, remembering her own visit to Holy Hill as a young woman” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 18). The narrator evokes the role played by the Sisters of the convent in Nana’s demarcation of the “stranger”. The discourse conveyed by the Sisters aims to make women feel guilty for men’s inappropriate behaviour towards them. It may be tempting to see modern utopias as a secularisation of this eschatological vision, that woman is anchored in a Judeo-Christian discourse according to which she is guilty of the original sin. Indeed, several times in the novel, reference is made to the Bible and the role played by women in it. The narrator subtly explains that

... they learned that they needed to be cleansed of the sin that all humans were born with, committed by the first woman, Eve, a long time ago, who had made a man, Adam, do what a snake had told her to do. The man had known that it was something so terrible, eating a

red apple, yet he had listened to the woman who had tempted him (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 80).

Owing to this discourse instilled in Nana, she takes refuge behind an obedient and submissive character when she returns home. She does not talk about her experiences at Holy Hill and is content to answer only the questions asked about her. However, despite her efforts, Nana's visions continue, and "Maybe, she thought, they could see she was still a liar, because she still heard the noises and had seen floating Sisters at night. And she didn't know how to repent for the original sin she was born with" (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 88) to the extent that she has the feeling of being not pure.

In Sithebe's novel, many flashbacks are embedded in the narrative to allow the reader to understand the complex character of Nana and the relationship she has with those around her. Time is a very complex notion in the novel because the spirit that inhabits Nana nourishes her character with memories of which she is not aware but which she remembers. Angelina N. Sithebe (2007, p. 138) depicts this inability to live fully in the present when so many things, not to mention the evils of apartheid, from the past remain unresolved and haunt her:

Nana sometimes wished she could join in the fun. She wondered how other people could forget the past when it was still the present. When everyday she was reminded that somebody else thought she was inferior, illiterate, ugly, poor, dirty, that just the lack of melanin made them superior to her. Forgive and forget, move forward, the self-made new people of a new country said. Shells of something unreal all trying to live happily in a vacuum with no linking roots and no souls.

From the above passage, Sithebe emphasises the need to preserve a collective memory that binds society together, in order to move forward and live together. It is through the spirit that inhabits her that Nana tries to piece together a puzzle and connect the present to the past.

South African society has thus passed from one regime of historicity to another by undertaking a transition from the apartheid regime to a democratic society which entails a revision of national history, another look at the past. In Sithebe's work of fiction, returns to the past serve to inform Nana's understanding of the present and allow her to better grasp her story. It is this desire for memory, against collective amnesia, that Sithebe writes in the aftermath of apartheid and that she chose Gothic, that is to say, a genre that leans on the past to *repair*, in order not to repeat it anymore. As for J. E. Hogle (2002, p. 3), he distinguishes two types of Gothic within "classical"

Gothic itself: “terror gothic” and “horror gothic”. He defines them as follows:

[terror gothic] holds characters and readers mostly in an anxious suspense about threats to life, safety, and sanity kept largely out of sight or in shadows or suggestions from a hidden past”, [horror gothic] confronts the principal characters with the gross violence of physical or psychological dissolution, explicitly shattering the assumed norms (including the repressions) of everyday life with wildly shocking, and even revolting consequences.

In addition to defining the above terrorsome and horrorsome features, J. E. Hogle (2002, p. 16) elaborates that “*Gothic* has long been a term used to project modern concerns into a deliberately vague, even fictionalized past. [...] the Gothic is inherently connected to an exploitation of the emptied-out past to symbolise and disguise present concerns, including prejudices”. This troubled relationship to the past is represented by a latent tension that is palpable throughout the novel, causing the story to oscillate between two eras and Nana between different states of mind. This alternation of feelings and this floating between the past and the present which establishes both a familiarity while marking a distance are representative of what runs through the whole novel and constitutes its essence, namely a latent and constant ambiguity between two states or two worlds, a transgression of the limits specific to the Gothic novel.

Holy Hill also brings practices and beliefs into confrontation. Indeed, through the characters, different currents of thought and in particular religious practices come into conflict. Nana’s parents are deeply religious and live in a society that also bases its functioning on religion. The importance of religion in the text first appears through the verses of the apostles quoted at the beginning of each of the five parts. Nana’s parents attend the Methodist Church but the practices in the novel again merge and mix. Following the problems encountered with Nana, her parents seek advice from those around them. At Holy Hill, she meets girls who “... introduced themselves: Lorraine, Veronica, Josephina, Tryphina, all Christian names” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 67). Nana, whose real first name is Christina, appears to want to position herself apart by emphasising this information, while her very first name bears the name of Christ.

Nana’s many traumatic experiences at Holy Hill increasingly reinforce her negative view and esteem for the Christian religion. When Nana meets Claude, she becomes aware of religion’s different facets and practices. Nana’s awareness aligns especially with Claude who is heavily involved in his parish. He tells Nana the story of a young girl, he thinks, is possessed.

Claude asserts that “we’re busy with this girl in church, the devil wants her.’ Who trained you to find the devil? Jesus, Claude, I’m really worried” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 181). As a result, two visions are opposed: while Claude thinks that the girl’s story concerns possession, rationalises the young girl’s problem and does not want to associate it with superstition. Her pragmatic approach contrasts with the convictions of Claude, who goes on describing an exorcism scene that one would think was inspired by a film. The narrator accounts for the character’s immediate reaction:

Nana was speechless. [...] She could hardly believe they were in the same century, or even in the same room. What am I doing with this mad person? She thought of herself. Quietly she asked him, ‘What if you kill her? Tying her up while she’s having convulsions. It sounds dangerous. Maybe she has fits. You’ll go to jail. And this is God’s church? [...]’ (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 182).

The practices of Claude and the priest are archaic in Nana’s mind, once again marking the very blurred limits between two eras. The novel establishes the atmosphere of a distant era while it is resolutely modern and deals with a fairly recent era. Nana protests at the end of the passage about the true nature of the church and its treatment of difference, but she is especially worried about Claude’s mental health. The preponderant place of Church in the reconstruction South African Nation and the establishment of the democratic regime have been highly controversial. Sithebe thus denounces this omnipresence of religion in the public domain and, above all, representations that are sometimes archaic and inappropriate to post-transitional South Africa.

2. Gothic Modes and Delineations in *Holy Hill*

Perpetuated by authors such as Horace Walpole’s novel *The Castle of Otranto* (1764), William Beckford in *Vathek* (1786), Ann Radcliffe in *The Castles of Athlin and Dunbayne* (1789), Mary Shelley in *Frankenstein* (1818), and Emily Jane Brontë in *Wuthering Heights* (1847). The Gothic genre left traces in the Romantic literature of the end of the 18th and beginning of the 19th century. It then evolved to give rise to several other forms of Gothic storytelling. Mélanie Joseph-Vilain insists on the fact that Gothic is above all a Western genre – “Historically, the Gothic is undeniably a local, European genre” (Mél. Joseph-Vilain, 2012, p. 61) – but she underlines the appearance of two types of Gothic, “colonial and postcolonial Gothic, both historically determined by the process of colonisation and its aftermath” (Mél. Joseph-Vilain, 2012, p. 62). Joseph-Vilain defines *gothic* as a mode more than a genre that cannot be limited in terms of cultures, time

and space and underlines its malleability, while insisting on the necessity to clearly distinguish all its particularities according to the context in which it is produced. Joseph-Vilain's characterisation of the Gothic genre in terms of cultural transcendence is all the more true as William Beckford adapted it to the Arabian context. Indeed, Beckford's Gothic novel *Vathek* is also known as *Vathek, an Arabian Tale* or *The History of the Caliph Vathek*. Beckford thus gives the Gothic genre an Oriental perspective.

As soon as the novel opens with a horror scene described in the first person singular, Angelina N. Sithebe (2007, p. 8) applies herself to using an unidentified narrator who describes Nana found in a hole:

It was coal black. Nana sat back, breathing deeply in anticipation of me. She called our contacts 'dreaming awake'. [...] The sides of the hole were of dry red soil, devoid of roots. Nana coughed from the dust. On the side she could see a seeping thick red liquid. She wanted to scream when she realised it was blood. Slowly she began to visualise thin black silhouettes moving in a slow line at the top of the hole, their hands reaching over and retreating to sprinkle petals and soil into the hole. Again and again she blinked, yet her eyes refused to open. She felt the invisible grit in her eyes. Rubbing her eyes furiously, she forced them open. Her breath escaped quickly, she heaved and breathed herself out of her reverie.

Nana is in a state of semi-consciousness as evidenced by the terms "dreaming awake" and "revery". The reader can understand from the beginning of the novel that the narrator has a preponderant role in Nana's actions and is supposed to maintain close relations with her, in particular through the references "in anticipation of me" and "our contacts". However, the reader cannot understand exactly who this narrator is. The mystery is accentuated by the insistence in this passage on the contrasts of colours and luminosity. This light comes to illuminate Nana who is taken aback and brought back to darkness. Insofar as she is confronted with blood, which is described as being thick, with thin and dark silhouettes, the adjectives "thin" and "thick" contradict each other. After this passage, Nana is again confronted with the contrast between the darkness that surrounds her and the lights she uses to get out of her torpor – "soft lights that illuminate the ceiling" (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 8). Thus, throughout the novel, the terror gradually grows. The description of Nana's visions plunges the reader into perpetual anguish as when she attends the funeral of Thandi, a little girl from the neighborhood, and realises that "Nana looked at Thandi standing there next to her" (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 51) or that she evokes another vision against which she tries to fight, Nana "[She] didn't say anything, even when she saw the limbless woman in black twirling in the cloud of dust one day"

(Ang. N. Sithebe, 2007, p. 57). At the same time, through the Gothic mode, Sithebe challenges the reader and causes a certain uneasiness forcing him/her to question him/herself. The reader can observe, for example, that MaMlozi who never ceases to denigrate Nana has a fall one day for which she accuses Nana of being responsible. The narrator is a spirit who inhabits her and who reports that Nana feels the spirits being present, and at that moment “Those naughty beings pushed MaMlozi. Nana saw her stumbling. Nana knew they were pushing her because earlier, when Nana was angry, she had asked for something to be done to make MaMlozu silent” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 49). Following this episode, MaMlozi keeps a distance, as shown in the text: “since then Nana knew MaMlozi was afraid to punish Nana. Nana kept looking at her harder for her smile, but she had stopped smiling at Nana” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 50). Insofar as this story precedes Nana’s birth in the novel, as if it had preceded her coming into the world, A. N Sithebe (2007, p. 26) reveals a real birth, alluding to the light and awareness of the surrounding world:

I pink. From a non-physical-state, I gained energy to materialize into a temporary form that was lying face up with appendages folded across chest. Weightless, my movements were effortless. I was leaving the trap of existing trans-state, between spirit and human form, between life and death. From where we can reach to gain the energy that gives us momentum to return to the universe. For some this is temporary, others are condemned to suspension for eternity [...] By then, I had a growing sense of being. [...] At the destination I walked out of the mesh. I stepped forward and was immediately blinded by a ball of light. I discovered that I had sight, which suffered from the bright yellow circle. [...] My view was hazy, I was still gazing through a brown film. I was there.

This passage contrasts with the rest of the novel because the narrator is at the centre of the story and the reader feels the character becoming an active force with the verbs “gained energy”; “I walked out”; “I stepped forward”. However, the reader has no information about the identity and the intentions of the “I” that is speaking.

What is more, Nana is portrayed from the start as a being apart, by her sudden arrival which contradicts the predictions of the oracle and her unusual physique. She has a certain form of power because she imposes herself against all odds, but one more time, this power is breathed into her by the presence that already inhabits her. At this moment “She [Nana’s mother] felt an unfamiliar presence, mine, and shivered” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 27). At the beginning of the novel, after the episode of the nightmare, which is in fact a moment of connection between Nana and her spirit, Nana meets

Claude, an intriguing character by whom she feels immediately attracted. Once again, it is the spirit that directs all of Nana's actions and gestures and instrumentalises her through this encounter. The protagonist has her individual opinions, thoughts, and feelings around her cosmos. Thus, through the first-person narration, the narrator tells the story from his/her own point of view as stated in "I brightened her face, I cast a glowing aura around her. I flickered the lights, to catch his attention immediately" (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 9). The narrator and Nana come across to share a certain complicity and to be connected, particularly on certain days:

On her open days Nana was suspended between conscious and subconscious, like an open window for any of us to wander through. Sadly, some of us are wild tricksters and it was taking too long for Nana to distinguish among us. I had to be extra vigilant to guard her body against the mischief of the malevolent (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 11).

However, Nana is attracted to Claude, whom she does not know and who inspires fear in her. Claude appears as a being apart, above all the others. He is almost deified: "apart from the mostly brown and white mortals"; "a crown". He is described as a perfect being through the expressions "perfectly arched"; "most beautiful eyes"; "so defined"; "too pretty" in comparison to Nana who is imperfect – "the way she tried to shape hers". Nana's reaction to him is unequivocal: "she was magnetised". However, there is further allusion to the feeling of dread and anxiety he also arouses in her: "He was so black she shuddered as if she were back down in the deep black hole of her dream" (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 10). Claude is thus associated with the memory of the experience of the beginning of the novel.

Textual representations, whether they relate to the setting construction, the characters or the particular form of narration chosen by Sithebe through an unnamed narrator, make *Holy Hill* a postcolonial Gothic novel specific to the South African context. Sithebe employs Gothic aesthetics to depict the problematic connections between the past and the present, elucidating the relationship between the past and the present through the use of the characteristics of this genre. The authors thus delves on the Gothic genre, which is a Western genre, to criticise from within Western imperialism and its consequences on South African society. To do this, she reuses codes specific to Gothicism while revisiting and transgressing them. This notion of transgression is the common thread of the following section in which I will discuss how Sithebe plays on instability and ambivalence through literary techniques to convey meaning.

3. Fears and Anxieties in *Holy Hill*: Critique of an Unstable Society

The Gothic, a literary movement that focused on ruin, decay, death, terror, and chaos, and privileged irrationality and passion over rationality and reason, grew in response to the historical, sociological, psychological, and political contexts and became the mode through which societies' unstable conditions were expressed. Many definitions of the term "Gothic" highlight the peculiarity of this genre in not giving a fixed point to which one can relate, establishing a certain latent instability which also contributes to creating this feeling of terror and insecurity which founds the genre. In this context, Sitsebe combines the *Bildungsroman* with the Gothic genre, allowing her to criticise a post-transitional society that bears the marks of significant racial and social divisions. Through Gothicism, she evokes the troubled relationship with the past and underlines the rapidity of the political transition undertaken in South Africa, which has ignored many trivialised and unresolved issues. As Sitsebe resorts to the Gothic imaginary, she thus makes it possible to evoke not only the violence of the past, but also the fears and concerns in the face of the present and the uncertain future.

Through the evolution and the tragic dimension of Nana in this "dark world", Sitsebe expresses the feeling of not belonging to this society felt by the post-apartheid generation, but more precisely by black women who, during the post-transitional period, have to renegotiate their place and find themselves caught between the stereotypes that were previously attributed to them and the new roles entrusted to them. This is attached to the double character of Nana who oscillates between determination and fragility which makes fear that something will happen to her. Nana unconsciously inherited this fear of not being able to define a person's belonging to a particular ethnicity from the apartheid system, the very foundations of which were based on the need to separate people according to their ethnicity. Associated with an exotic image, the black man represents for the British woman an erotic figure symbolising not only force, but also prohibition. According to E. MacAndrew, "The Gothic [...] this "literature of nightmare" was, from its earliest history in England and Europe, fundamentally linked to colonial settings, characters, and realities as frequent embodiments of the forbidding and frightening" (Eliz. MacAndrew, 1980, p. 3).

Thus, the issues raised by the Gothic, whether revisited by black or white South African authors, often relate not only to the fear of the Other but also to the redefinition of an identity linked to a redefinition of spaces. In South Africa, sexual prohibitions have long been imposed through laws such

as the Prohibition of Mixed Marriages Act (1949) and the Immorality Act (1950), which prohibited sexual relations between whites and non-whites. In this regard, L. Paravisini-Gebert “Note[s] especially his description of the horrors of sexual miscegenation as an infectious illness: ‘The lower class of women in England are remarkably fond of the blacks; for reasons too brutal to mention they would connect themselves with horses and asses if the laws permitted them (Liz. P-Gebert, 2002, p. 230).

Although there is no question of relations between blacks and whites in *Holy Hill*, the colour of Claude’s skin plays an important role in the simultaneous fascination and fear of Nana towards him. In Claude whom she sees a taboo suddenly accessible in this “new country”. It is this prohibition represented by the stranger that Nana defies and which reinforces her attraction for Claude. When Nana finally asks Claude where he comes from, he replies that he comes from West Africa. His keen interest in knowing where exactly in West Africa leads Claude to answer him coldly: “Does it matter?” You think we’re all criminals, anyway, ‘he said bitterly’ (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 14). This comment, placed in the post-apartheid context in which the novel is written, alludes to one of the challenges facing the country following its entry into the modern era of a democratic regime, namely the question of immigration. Post-apartheid literature abounds with characters from other African countries who are often portrayed as intruders.

In Sithebe’s novel, Claude thus appears as the Other, a dubious and threatening character of whom Nana is constantly wary. She has recurring doubts about her true identity and social position. In the following passage, she begins to think of him positively, revealing the strengthening of her feelings for him: “The sensation of hot and cold at the same time jiggled her stomach, tickled it, and she smiled, an image of a smiling Claude, his beautiful white teeth and thick blackberry lips, coming to her mind” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 140). However, immediately afterwards, she begins to have doubts about him, in a defence mechanism aimed at fighting against her budding feelings.

Then she “[Nana] wondered if Claude was even his real name” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 140). Feeling the need to talk to him, she goes to the hotel where he was supposed to stay but realises that he never came there. She therefore concludes “So, Claude really was a liar. What else was he? She wondered if she would ever find out” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 140). Despite her doubts and distrust, Nana continues to be attracted to Claude but cannot help noting the details accusing him of imposture and lies, especially

with regard to his social status, camouflaged by apparent signs of material wealth. The narrator describes a fallacious scene coupled with disillusion as “He [Claude] flashed a check written out to AM Williams, and quickly put it back into his crocodile-skin wallet. Nana had the feeling the wallet, like the check, was not his; it didn’t go with him, it was too soft, very feminine” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 151). This remark suggests that Claude stole the wallet from a woman. Later, when Claude tells Nana his personal story, she does not believe him either because “Nana knew it was all lies, she didn’t even try for the truth” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 151). The supernatural abilities possessed by Nana manifest themselves when her emotions are too strong and she cannot contain them: “Nana could break the light globe just by looking at it when she was angry” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 54).

This provokes the fear and rejection of many people around him. In this respect, the reader perceives Claude as coming to take advantage of the wealth and goods of South Africa and this is reflected in Sithebe’s Gothic fiction by the rejection and simultaneous attraction of the Other which in the end, is not so different and so distant, this mixture of familiarity and strangeness. This “strange familiarity” invites the Gothic fiction’s reader to identify with Sithebe’s protagonists and to question their place within post-transitional South African society. And even Claude wonders “What had been his country had become fragments, the borders changed so much. He didn’t know what country it was at present” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 135). Accordingly, David Punter refers to a dynamic literary diversity in exploring the richness of the gothic form, given that

[...] the literary effects of this change in values were by no means the whole of the picture; the other principal application of the term ‘Gothic’ [...] Like any other genre, it appears at first glance to be a relatively homogeneous body of writing, linked stylistically, thematically and ideologically, but on closer inspection the illusion [...] (Dav. Punter, 1996, p. 7).

This allusion refers to the rapid mutation of society, now making it possible to envisage free movement between different spaces, a redefinition of the State and rapid changes, provoking among South Africans this fear of seeing themselves “invaded”, as Nana feels invaded by Claude. Nana is thus watered by these clichés coming from the Sisters on the one hand and by the also stereotyped speeches of her sister-in-law Pumla. This first warns her against Claude, whom she nicknames “the navy-blue guy” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 185) in reference to his skin colour, she claims “I hope you use protection. You know these people from Africa have AIDS?” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 185), to immediately question Nana about a stereotype that

she would like to hear “So, how’s he? I hear they have these giant, hem, em, you know...” (Ang. N. Sithebe, 2007: 185). Pumla’s discourse on Claude reflects this mixture of fear of the black man by the “foreign” woman and both his fascination with his supposed physical strength and his eroticism. It is this ambivalence and this misunderstanding that keep Nana in constant doubt about her. These doubts turn out to be founded later in the novel when the reader learns a little more about Claude: the latter suffered traumatic experiences in his country, he was trained as a child soldier and was the victim of numerous sexual abuses and witness to scenes of extreme violence.

To a greater extent, the reader realises that Claude has relationships with women who can support him and that he participates in drug trafficking. With regard to Nana, Claude will quickly transform into a character constantly in demand of something, depending on and taking advantage of her richness. On many occasions, it is indeed alluded to the money that Nana “[She] gave him a five-rand coin instead. He went to buy airtime for twenty-five rand. At home, he found they had given him airtime for two hundred and fifty rand. It was a sign, he thought: already she was making money for him” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 138). Further still, when Claude asks Nana for money, “He [Claude] patted his pockets; he had only a twenty-rand note, he said, and asked Nana for change for parking” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 155). Gradually, Nana appears to Claude as an inexhaustible source of wealth and this relationship of material dependence and exploitation is illustrated in the novel by the symbolism of food. When Claude says to Nana during a lunch “Feed me” (Ang. N. Sithebe, 2007, p. 153), this will turn out to be a metaphor for the rest of the novel in which Nana will indeed feed him in the first sense of the term but also, figuratively, draining her energy for him.

At the end of Sithebe’s novel, Nana is killed by Claude, after having decided to leave him. The description of the circumstances of his death, worthy of an exorcism scene, closes the novel on a tragic note and leaves the reader perplexed, unlike the classic Bildungsroman where a certain order of the world shows signs of being restored through the main character. Nana’s death is a way for Sithebe to freeze her and preserve her in time, making her a timeless and immortal symbol, almost deified, but also representing the black South African woman at different stages of her evolution and, from symbolically, at different times, thus showing the repetitive and cyclical aspect of the feminine portrait through time. The tragic ending of the heroine in Sithebe, depicting Nana as moving towards an uncertain future, differs

from the classic endings of Western *Bildungsromans* in which the characters manage to integrate into the society. This illustrates Sithebe's desire to stand out from a codified Western literary tradition.

CONCLUSION

This paper has examined Gothic representations in *Holy Hill*, which encompass Nana's emancipation against fear, distress, overwrought emotion, anger, sorrow and a feeling of impending doom that reproduces and transmits the constraints imposed by the post-apartheid society. In addition to covering the post transitional issues, the analysis has explored how Angelina Ntombizanele Sithebe intertwines personal reminiscences and transgressions with postcolonial South Africa in post-apartheid context through social and literary codes. *Holy Hill*'s analysis has required a more "gendered" light by focusing on the feminist questions it raises through the character of Nana and the comments it brings about the status of women in South African society.

From texts scrutiny, details have emerged about the atmosphere of the Gothic in the work of fiction, thus reflecting the specificities of the context in which it was produced. The post-apartheid Gothic offers Angelina N. Sithebe a literary trope to explore emerging New South Africa. To cap it off, South African literature's inscription within a global literature is evidenced in the post-apartheid Gothic genre that traces its history. The discussion has delineated *holy Hill* links with post-colonial forms of Gothic and its relationship with South African landscape and specific issues raised by the emergence of the "Rainbow" Nation in South Africa.

REFERENCES

- BECKFORD W., *Vathek* [1786], New York, Oxford University Press, 2008.
BRONTË E., [1847], *Wuthering Heights*, London, Penguin Books, 2012.
HOGLE J. E., 2002, *The Cambridge Companion to Gothic Fiction*, Cambridge, Cambridge University Press.
JOSEPH-VILAIN M., "Something Hungry and Wild is Still Calling: Post-Apartheid Gothic", *Commonwealth Essays and Studies*, vol. 34, n°2, 2012, p. 61-70. Available <https://journals.openedition.org/ces/5493>.
DOI: <https://doi.org/10.4000/ces.5493>. Accessed 12 November 2022.
MACANDREW E., [1979] 1980, *Gothic Tradition in Fiction*, New York City, Columbia University Press.

- PARAVISINI-GEBERT L., 2002, "Colonial and postcolonial Gothic: the Caribbean", *The Cambridge Companion to Gothic Fiction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PUNTER D., [1980] 1996, *The Literature of Terror: A History of Gothic Fictions from 1765 to the Present Day*, Vol. 1, Second Edition, London & New York, Longman.
- RADCLIFFE A., [1789], *The Castles of Athlin and Dunbayne: A Highland Story*. ed. Alison Milbank, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- SHELLEY M. W., [1818] 1998, *Frankenstein, or, The Modern Prometheus*, New York, Oxford University Press.
- SITHEBE A. N., 2007, *Holy Hill*; Houghton, Umuzi.
- Id.*, 2006, *Three Letters Three Words*. Bloomington, Trafford Publishing.
- WALPOLE H., [1764; 1765], *The Castle of Otranto*. ed. W. S. Lewis and E. J. Clery. Oxford, Oxford, University Press, 1998.

L'ESPACE DANS *KABURTU WA-NASĪTU AN ANSĀ* DE BUṬAYNA AL-'ĪSĀ

Ballé NIANE*

Résumé : La question des femmes est l'une des plus évoquées et des plus débattues dans la littérature arabe depuis la seconde moitié du 19^e siècle. *Kaburtu wa-nasītu an ansā* (*J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier*¹) est le sixième roman de la romancière koweïtienne contemporaine Buṭayna Wā'il al-'Īsā (née en 1982). Il relate la vie de Fāṭima, jeune femme aux rêves refoulés et à l'identité piétinée par son demi-frère puis par son mari, qui attend désespérément un épanouissement de sa personnalité. L'héroïne évolue dans deux types d'espaces, l'un euphorique et l'autre dysphorique et carcéral. Le premier comprend la maison parentale et de l'enfance où l'innocence était de mise mais aussi le fond d'une boîte de Kleenex où elle note ses terrifiants poèmes exutoires. Le second espace qui est le plus évoqué est la maison du demi-frère, Ṣaqr, où elle occupe une chambre-cave dans un sous-sol humide, chaud et infesté d'insectes et de rongeurs. Elle y subit toutes sortes de tortures, d'humiliations mais aussi de violences aussi bien physiques que morales. En effet, Fāṭima, la jeune protagoniste, subit les cruautés de Ṣaqr, qui en eut la garde après la mort accidentelle de ses parents. Les sept années de torture infligée par Ṣaqr prennent fin par son mariage avec Fāris, amoureux mais maladroit, fervent défenseur de la tradition et totalement dépassé par l'état psychologique de sa femme. Son désir de se reconstruire et de se retrouver à soi, Fāṭima l'exprime, selon les étapes de sa vie, dans des attentes diverses et souvent extrêmes, qui se traduisent, le plus souvent, par une fuite en avant qui l'amène vers des expériences de natures diverses comme la création poétique, l'amitié, le repli sur soi, le divorce, la mort... *Kaburtu wa-nasītu an ansā* est ainsi un cri du cœur soulevé contre l'oppression subie par la femme arabe dans la sphère familiale mais aussi dans son propre pays.

Mots-clés : Buṭayna al-'Īsā - Roman féminin arabe - Espace carcéral - Espace de liberté.

Abstract: *The question of women has been one of the most evoked and debated in Arab literature since the second half of the 19th century. Kaburtu wa-nasītu an ansā (I Grew up But Forgot to Forget) is the sixth novel by contemporary Kuwaiti novelist Buṭayna Wā'il al-'Īsā (b. 1982). It narrates the life of Fāṭima, a young woman with repressed dreams and an identity trampled by her half-brother and later by her husband, who desperately awaits her personal fulfillment. The heroine evolves within two types of spaces, one euphoric and the other dysphoric and carceral. The first includes her parent's childhood home, where innocence prevailed, but also the bottom of a Kleenex box where she writes down her terrifying poems as an outlet. The second and more prominently depicted space is the house of the half-brother, Ṣaqr, where she occupies a cellar room in a damp, hot, insect- and rodent-infested basement. There, she undergoes all kinds of torture, humiliation and*

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

¹ Toutes les traductions de l'arabe sont celles de l'auteure de l'article.

physical and moral violence. Indeed, Fāṭima, the young protagonist, suffers the cruelties of Ṣaqr, who gained custody of her after the accidental death of her parents. The seven years of torture inflicted by Ṣaqr come to an end with her marriage to Fāris, in love but clumsy, a ardent defender of tradition and totally overwhelmed by his wife's psychological state. Depending on the stage of her life, Fāṭima expresses her desire to rebuild and find herself through various and often extreme expectations, which most often translate into a headlong rush towards experiences of various kinds, such as poetic creation, friendship, withdrawal, divorce, death... *Kaburtu wa-nasītu an ansā* is thus a heartfelt outcry against the oppression suffered by Arab women in the family sphere but also in her own country.

Keywords: *Butayna al-‘Īsā* - Arabic women's novel - Carceral space - Freedom space.

INTRODUCTION

La question des femmes est l'une des plus évoquées et des plus débattues dans la littérature arabe depuis la seconde moitié du 19^e siècle. Devant faire face à un Occident puissant et moderne, le monde arabe se devait d'entrer dans la modernité². Ainsi, améliorer la condition de la femme, redéfinir sa place dans la société ainsi que le rôle qu'elle doit y jouer sont apparus comme une évidence, sans pour autant vouloir remettre en question le patriarcat. Les questions les plus longuement débattues traitaient

² En effet, dès le milieu du 19^e siècle, soutenus par les dirigeants politiques réformistes, à l'instar de l'égyptien Mouḥammad ‘Alī (1760-1849) et du tunisien Ḥayr al-Dīn Bāšā (1823-1890), des auteurs arabes ont commencé à s'insurger contre la condition de la femme qu'ils jugeaient être un frein à la modernité. Parmi ces auteurs, il est possible de citer Qāsim Amīn (1863-1908) avec son *Émancipation de la femme*, Maṣṣūr Fahmī (1886-1959) ou encore Ṭāhar al-Ḥaddād (1898-1935). Ces hommes seront suivis par des femmes littéraires et activistes profondément engagées pour la cause féminine. Parmi elles, Nawāl al-Sa‘dāwī (1931-2021), et son aînée May Ziyāda (1886-1941) ou encore -les deux auteures en langue française- Āsiya Ġabbār (1936-2015) et Fāṭima Mernīsī (1940-2015). Quoi qu'il en soit, ces mouvements ont dû faire face à d'autres mouvements prônant un retour aux sources de l'Islam et défendant farouchement le patriarcat mené par des hommes mais aussi par des femmes de lettres. Pour de plus amples données concernant ce sujet, voir Fatima Sadiqi, *Moroccan feminist discourses*, New York, Palgrave Macmillan, 2014 ; Fedwa Malti Douglas, *Woman's Body, Woman's Word : Gender and Discourse in Arabo-Islamic Writing*, Princeton, Princeton University Press, 1992 ; Nawāl al-Sa‘dāwī, *La face cachée d'Eve*, Paris, Des Femmes, 1982 ; Judith E. Tucker, *Women in nineteenth century Egypt*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985 ; Sophie Bassis, *Les Arabes, les femmes, la liberté*, Albin Michel, Paris, 2007 ; *La place de la femme : Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, ouvrage collectif publié par Ephesia, Paris, éditions la Découverte, 1995...

les premières revendications féministes portant sur « le retrait du voile, le refus de l'enferment et l'accès à l'éducation » (K. Sunier, 2010, p. 7).

Kaburtu wa-nasītu an ansā (*J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier*) est le sixième roman de la Koweïtienne contemporaine Buṭayna Wā'il al-'Īsā (née en 1982), l'une des auteures arabes les plus lues ces dix dernières années. Elle est l'auteure d'une dizaine de romans, de deux recueils de récits pour enfants en plus de nombreux travaux scientifiques sur la narratologie. Son œuvre est essentiellement consacrée à la situation de la femme arabe et koweïtienne plus précisément. Elle évoque des thèmes complexes tels que l'oppression, l'isolement, la misogynie et surtout l'absence de liberté. Buṭayna dresse systématiquement un tableau de femmes torturées, physiquement et/ou moralement. Ces femmes peuvent être mères, comme c'est le cas pour les héroïnes des romans *Aïcha s'engouffre dans le monde souterrain* 2012 (*'Ā'īša tanzīlu 'la-l 'ālam al-sufī*), *Sous les pieds des mères* 2009 (*Taḥta 'aqdām al-'ummahāt*) et *Les cartes de l'errance* 2015 (*Ḥarā'i t al-tīh*). Elles sont aussi sœurs comme dans *Mariée de la pluie* 2006 (*'Arūs al-maṭar*) et *J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier* 2013 (*Kaburtu wa-nasītu an ansā*). Elles peuvent, également, être fille et compagne comme dans *Frénésie* 2005 (*Su'ār*). La femme peut aussi subir ces injustices en dehors du cadre familial et national à l'instar de Farah la narratrice du premier roman d'al-'Īsā, *Impact sans écho* 2004 (*'irtiṭāmun lam yusma' lahū dawīyy*)³.

Bien que ses écrits remportent un franc succès, il n'y a quasiment pas d'étude scientifique consacrée à l'œuvre de Buṭayna al-'Īsā. Ce travail ici présenté fait, tout de même, suite à un autre article intitulé *L'attente de l'oubli chez Buṭayna al-'Īsā : J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier* que nous avons publié en 2018 dans la revue de la Littérature et culture arabes contemporaines (LiCArC)⁴.

J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier traite en profondeur les traumatismes que subit Fāṭima dans son corps, dans sa psychologie, dans sa sexualité et dans tous les aspects de sa vie. Tout au long du roman et bien qu'elle n'ait commis aucun délit, Fāṭima, la narratrice et protagoniste est condamnée à la prison. Une prison, étroite, sombre, humide et chaude située au sous-sol du luxueux appartement de son demi-frère, Ṣaqr. Un

³ Ouvrages ci-dessus cités en arabe :

عائشة تنزل إلى العالم السفلي. تحت أقدام الأمهات. خرائط التيه. عروس المطر. كيرث ونسيث أن أنسى. سُغار. ارتظام لم يسمع له دوي.

⁴ Ballé Niane, 2018, « L'attente de l'oubli chez Buṭayna al-'Īsā: J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier », *LiCArC Littérature et culture arabes contemporaines*, n° 6, p. 39-56.

appartement que celui-ci s'est, par ailleurs, offert après avoir spolié sa demi-sœur de son héritage. Cela étant, Fāṭima parvient, tant bien que mal, à créer des espaces de natures diverses qui lui ont permis de subsister, de recouvrer un semblant de liberté et de tromper sa frustration et sa solitude. Pour raconter son histoire, Fāṭima tient un discours « travaillé par un schéma narratif sous-tendu par une macro-séquence saturée : Avant la prison → Pendant la prison → Après la prison » (A. El Ouazzani, 2004, p. 7). Elle met ainsi le lecteur devant un découpage temporel ainsi présenté « Période stable → l'enfer carcéral → libération » (A. El Ouazzani, 2004, p. 7). La première période représente le temps de l'insouciance et l'espace du bonheur et de la stabilité qui seront anéantis par des circonstances qui l'ont précipitée dans l'enfer tutélaire du grand frère qui marque la deuxième étape. La troisième et dernière étape, bien que marquant sa libération, n'exprime en aucun cas son retour à l'état initial perdu à jamais à cause de toutes les cassures causées par la détention et la torture. Ainsi, cette étude a pour objectif d'analyser ces différents espaces et leurs rôles dans la vie de la protagoniste⁵.

1. Espaces euphoriques et de liberté

Cette petite partie du roman évoquant la maison parentale est titrée *Le Trou, al-Ḥufra*. Fāṭima associe son bonheur dans cette maison à la liberté, à l'insouciance et à l'abondance. Elle avait treize ans, mangeait ses frites avec de la sauce piquante devant la télé (B. al-'Īsā, 2013, p. 19). C'était l'âge de l'innocence, puisque, à la mort de ses parents, elle n'a pas pu comprendre les larmes des grands et croyait que tout allait toujours bien pour elle.

Aussi, la désolation régnant dans sa chambre-cave-cage- qu'elle occupera plus tard chez son frère replongeait Fāṭima dans la nostalgie de sa chambre rose d'autrefois. Ainsi racontait-elle :

Serrant contre moi la photo de mes parents, j'ai pleuré plusieurs jours, non seulement leur mort, mais aussi celle du tapis de ma chambre, de mes petits lustres, de mes papiers peints aux motifs d'arbres, du parfum de fraise qui remplissait l'air de ma chambre et de beaucoup d'autres choses que je ne comprenais pas pourquoi je devais les perdre après avoir perdu mes deux parents ensemble⁶ (B. al-'Īsā, 2013, p. 27).

⁵ Ce travail s'inscrit dans la continuité des études sur l'espace dans l'écriture romanesque féminine et arabe. Pour plus d'informations sur la question, se référer, entre autres, aux nombreux écrits de Nawāl al-Sa'dāwī, *Aḥlām Mustagānamī*...

⁶ مقارنة بغرفتي الوردية في بيت والدي، هذا هو المكان الذي سأمضي فيه سبع سنوات من عمري كان السرداب زربية، وقد بكيت لأيام طويلة، محتضنة صورة والدي، ليس على وفاتهما فقط، بل على وفاة

En dehors de la maison parentale, Fāṭima s'est créé d'autres espaces de survie pour tromper son infortune. Le premier de ces espaces qui pourrait être qualifié d'« euphorique », se situe sur le trottoir faisant face au lycée pour filles qu'elle fréquentait. Il s'agit d'un fast-food Burger King. Quatre ans durant, elle passait devant, pas moins de deux fois par jour sans jamais avoir le droit d'y mettre les pieds malgré l'envie dévorante qui l'habitait. Mais un jour, nous dit-elle :

ce jour-là où j'ai commis ma première fuite, j'ai acheté mon fruit défendu et me suis assise devant le portail de l'école. Je lui ai tourné le dos et j'ai mangé ; me moquant de la superviseure, des enseignantes et de mon frère. J'avais pris ma revanche. Pour calmer mon effroi, j'avais dévoré une montagne de nourriture américaine plastique en quelques minutes. J'en suis, non seulement, devenue plus lourde mais aussi plus apaisée⁷ (B. al-'Īsā, 2013, p. 16-17).

Le deuxième endroit où Fāṭima trouvait un semblant de bonheur éphémère était *sa tombe*. En effet, « Sans relation à l'autre, le présent n'est pas fécondé et le futur ne naît pas, il n'est qu'une répétition du présent » (H. Godinho, 2013, p. 226). Et, comme le présent de Fāṭima ne devait en aucun cas se répéter, son futur ne pouvait exister que dans la mort ou plutôt dans les morts et suicides symboliques. C'est ainsi que, dans un jardin public et entre deux cactus, elle avait creusé un petit trou dans lequel elle enterra des chrysanthèmes fanés et qu'elle considérait désormais comme étant sa tombe :

Au beau milieu de l'étendue de sable, entre deux cactus, j'ai creusé un trou et y ai enterré les pétales des fleurs blanches. J'ai nommé cet endroit ma tombe et me suis mise d'accord avec moi-même sur ma mort. J'étais morte et me reposais ; tout était fini. [...] J'ai fini mon rituel funèbre avec un étrange sentiment de soulagement. Je ne ressentirais désormais plus la douleur. Parce que j'étais morte⁸ (B. al-'Īsā, 2013, p. 18).

Elle y revient plusieurs fois pour s'y recueillir mais aussi pour renouveler sa mort qui est la seule échappatoire de ses supplices. Seulement,

سجاد غرفتي، وثراتي الصغيرة، وورق جدراني المشجر، ورائحة الفراولة في هواء غرفتي، وأشياء كثيرة لا أعرف لماذا صار علي وقد فقدت والذي دفعة واحدة أن أفقدها أيضاً

في ذلك اليوم الذي هربت فيه لأول مرة، اشتريت ثمرتي المحرمة، وجلست عند بوابة المدرسة، أدت لها⁷ ظهري وأكلت.. نكابة بالناظرة والمدرسات وأخي الكبير. لقد تأرت لي. خلال دقائق كنت قد أكلت جبلا من الطعام الأمريكي البلاستيكي لكي أطفئ به رعيي. صرت أثقل وأهدأ.

⁸ Traduction tirée de Ballé Niane, « L'attente de l'oubli chez Buṭayna al-'Īsā, J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier », *LiCARC Littérature et culture arabes contemporaines*, n° 6, 2018, *L'attente*, p. 48 :

في تمام الفراغ الرملي بين نبتتي صبار، حفرت حفرةً ودفنت فيها بتلات الأزهار البيضاء، سميت تلك البقعة قبري وانتفتت مع نفسي على موتي. لقد مت وارتحت وانتهى الأمر. [...] لقد انتهيت من مراسم دفني بشعور غريب بالارتياح، لن أشعر بالألم بعد اليوم لأنني ميتة.

avec le temps, cette tombe s'est transformée en un véritable cimetière où elle s'enterrait chaque fois que la mort lui était refusée. Ces morts imaginaires procuraient à la protagoniste un sentiment de délivrance, bien qu'éphémère, et lui étaient devenues inévitables pour subsister.

Bien que cette tombe représente un espace de délivrance, son emplacement même est accusateur. En effet, Fāṭima a choisi le coin le plus désolé du parc pour s'y enterrer, soit un endroit sablonneux sans verdure entre deux cactus. Cela étant, cette tombe était certes la première pour Fāṭima mais en aucun cas la dernière. Elle affirmera plus tard que ses tombes sont aussi nombreuses que dispersées par ces mots :

Depuis la première fois, mes petites tombes remplissent l'espace. Je me désintègre et certaines parties de moi enterrent d'autres. J'ai des membres invisibles ensevelis dans les jardins publics, les plages et les pots de fleurs à l'abandon. Mes tombes sont très nombreuses ; plus nombreuses que mes membres ; plus nombreuses que les jours que j'ai vécus ; mille fois plus immense que mon corps⁹ (B. al-'Īsā, 2013, p. 198).

Ce passage montre que, lors de ses rares déplacements, Fāṭima essayait de transporter sa mort avec elle pour la rassurer mais aussi comme une promesse d'une délivrance prochaine. Comme si se savoir enterrée quelque part à proximité d'elle la maintenait en vie, d'où le nombre extraordinaire de ses tombes. Cela étant, la partie suivante de notre analyse consacrée aux espaces dysphoriques et carcéraux, permettra de voir que, même enterrée au fond de l'océan dans des contrées lointaines, elle ne quittera jamais sa prison qui l'habite, la poursuit et la hante où qu'elle se trouve.

2. Espaces dysphoriques et carcéraux

Si Fāṭima s'est construit autant d'espaces imaginaires et s'est creusé mille et une tombes, c'est parce qu'elle était, depuis longtemps, enterrée quatorze marches sous terre. Ces quatorze marches séparant Fāṭima du reste du monde et de la vie sont archi présentes dans sa narration. Chaque marche porte sur elle un surplus de malheurs. Ainsi, souligne-t-elle :

Les funérailles sont terminées et la foule dispersée. J'ai quitté la maison de mon oncle et suis partie avec lui, loin [de chez moi] jusqu'ici en descendant la dernière marche de la réalité. Quatorze marches. Voilà toute la distance qui me sépare du monde. Mon cœur

⁹ منذ المرة الأولى وقبورى الصغيرة تملأ المكان، إننى أتفتت ويدفن بعضى بعضه، ولي أعضاء غير مرئية مطمورة في الحدائق العامة والشواطئ والأصص المهجورة. قبورى كثيرة جداً، أكثر من أعضائى وأيام عمري، وأكثر بكثير من جسدي.

battait la chamade avec chaque marche qui me menait vers le bas¹⁰ (B. al-‘Īsā, 2013, p. 26).

Dans un autre passage, elle affirme :

Je n’apprécie pas d’être obligée de descendre quatorze marches pour arriver à cet endroit qui m’est propre. Un endroit que l’univers a choisi pour moi et à ma place. Un endroit hideux¹¹ (B. al-‘Īsā, 2013, p. 129).

Aussi, lorsque son frère l’a prise en flagrant délit de participation à un récital de poésie devant un public mixte, la descente de ces marches trouve une signification encore plus sombre. Poussée du haut de l’escalier, Fātima perdait dans sa chute, le peu de liberté dont elle disposait et mettait en suspens sa création littéraire pour de longues années. Elle décrit, dans les détails, la violence de cette descente physique des marches qu’elle revêt d’un certain symbolisme : « Il m’a ramenée à sa prise. Le sous-sol ouvre grand sa gueule. Il m’a poussée du haut des marches pour une descente dans les cauchemars. Il m’a jetée sur le lit et m’a giflée avec ces chaussures » (B. al-‘Īsā, 2013, p. 174)¹².

Surprise en train de solliciter l’aide de sa tante maternelle pour la sauver des tortures que lui inflige ce frère geôlier et bourreau, là encore, la descente des funestes quatorze marches est à nouveau évoquée : « Ṣaqr s’est jeté sur moi. Allô! Il me tire par les cheveux. Allô! Il me traîne vers le bas, toujours plus bas. Allô! Je descends quatorze marches sous la ligne de la conscience. J’y demeure » (B. al-‘Īsā, 2013, p. 175)¹³.

Chez Buṭayna al-Ī’sā, comme dans la majorité des romans féminines arabes, il y a un constat systématique que nous retrouvons dans ce roman et qui consiste à représenter : « la maison et la nation/le pays comme une prison pour la femme »¹⁴ (R. A. Faulkner, 2008, p. 75). D’une manière analogue, Inès Horchani (2017, p. 194) constatait que « Pour Beauvoir la société caste les femmes, et chez Sa’dāwī, la société les excise. Dans les deux cas, les femmes naissent comme des êtres complets, que la société abîme et réduit ». En enterrant sa sœur dans cette cave humide, chaude et

¹⁰ انتفضى العزاء وانفض الجمع، ودعت المبيت في بيت عمي وانتقلت معه، بعيداً إلى هنا، نزولاً إلى الدرك الأسفل من الواقع. أربع عشرة درجة. هي كل المسافة الفاصلة بيني وبين العالم. كان قلبي ينتفض هلعاً مع كل درجة تأخذني إلى الأسفل.

لا أحب 14. درجة لكي أصل إلى المكان الذي يخصني. مكان قرره العالم من أجلي ونيابة عني. مكان دميم¹¹ أنني مضطرة إلى نزول

دفعني إلى الدرجات، نزولاً إلى الكابوس، ألقاني على السرير، السرداب يفتح فمه. أعادني إلى قبضته¹² صفعني بنعاليه

ألو؟ أنزل أربع عشرة درجة. ألو؟ يشدني من شعري، ألو؟ يسحبني إلى تحت، دائماً تحت. صقر ينتفض علي¹³ أمكث هناك. تحت خط الوعي

¹⁴ « the home and the nation to be a prison for women ».

sombre, Şaqr avait dépassé l'excision dont parlait Nawāl al-Sa'dāwī (1931-2021). Il avait entamé un processus « de dévitalisation et de déshumanisation » de celle-ci (A. El Ouazzani, 2004, p. 7). En effet, dans cette maison que Fāṭima nommait la *république de Şaqr*, celui-ci se conduisait en vrai dictateur excellent dans la répression et poussant la perversité dans ses recoins les plus sombres. Conscient que « le désir est dans son essence révolutionnaire [...] et aucune société ne peut supporter une position de désir vrai sans que ses structures d'exploitation, d'asservissement et de hiérarchie ne soient compromises » (G. Deleuze et F. Guattari, 1972, p. 138), il œuvra durement pour tuer la moindre manifestation d'un désir quelconque chez sa sœur. À partir de là, Fāṭima devient le projet de réforme de son frère et les rares moments de répit que celui-ci lui accordait « apparaissent comme des stases stigmatisantes efficaces, un sursis, cachent un désavantage majeur : réduire [son] espérance de vie ou bien seulement [la] mettre à genoux » (A. El Ouazzani, 2004, p. 7). La maison était devenue une prison. Dès lors, le roman se transforme en un récit carcéral mettant en scène les conditions de détention de Fāṭima.

Dans sa narration, Fāṭima accorde une grande importance aux détails de « sa captivité » et des tortures que lui faisait subir son frère. Elle décrit les maltraitances qu'elle subissait dans leurs formes diverses et à quel point elles lui ont causé « choc, cassure et une profonde tristesse¹⁵ » (H. Marwazī, 2004, p. 9). Ainsi, la description que fait Fāṭima de sa chambre-cave-cage témoigne-t-elle de l'étendue de sa frayeur vis-à-vis d'un tel endroit. Voilà le porterait qu'elle en fait :

Mon cœur sursautait avec chaque marche qui m'amenait vers le bas alors que je voyais les taches d'humidité s'élargissant sur le mur et la moisissure verdâtre émergeant des fissures et me menaçant. Il faisait très sombre mais l'odeur trahissait la lente décomposition d'un endroit mort depuis longtemps mais qui continuait de pourrir lentement. Şaqr appuya sur le commutateur et la lumière bleue du long tube de néon s'est mise à clignoter. Il y avait des câbles fixés au mur par du ruban adhésif et qui faisaient paraître l'endroit comme en train de perdre ses entrailles. Je vis alors cette désolante étendue désertique qu'il nommait *ma chambre* pendant qu'il me poussait doucement par l'épaule dans ce lieu qui ouvrait grand sa gueule pour m'avalier¹⁶ (B. al-'Īsā, 2013, p. 26).

صدمة وانكسارا وحزنا عميقا¹⁵

كان قلبي ينتفض هلعاً مع كل درجة تأخذني إلى الأسفل، وأنا أرى بقع الرطوبة تنتسح على بشرة الجدار،¹⁶ والعفن الأخضر يطل من الصدوع ويتوعد بي. كان السواد دامساً، والرائحة تفضح التفسخ البطيء لمكان مات منذ زمن وما زال يتحلل على مهله. ضغطت صقر على أزرار الإضاءة فارتعش الضوء الأزرق في زجاجات النيون الطويلة. كان ثمة أسلاك مثبتة على الجدران بورق لاصق، وبدا وكأن المكان قد لفظ أمعاءه. ترامت

Une fois établie dans cette « chambre », Fāṭima prit le temps de mieux analyser cet endroit sinistre et de confirmer le diagnostic initial qu'elle en avait fait. Elle ne lésine pas sur les détails dans sa description. Ainsi, disait-elle :

Je me suis mise à regarder. Le tapis est vert foncé et pique l'âme depuis la plante des pieds. Au plafond, au-dessus de ma tête, des taches jaunes s'élargissent dans la blancheur du néant. Le climatiseur grinçait avec insistance ; je l'éteignais et les mauvaises odeurs infestaient la chambre en cinq minutes. Parce qu'il s'agit d'une cave, elle n'a pas de fenêtre. Elle ne donne que sur sa laideur intérieure et ne connaît de ce monde que ses méditations jaillissant des fourrés des ténèbres. L'air est chargé d'une puanteur de naphthaline. Des boules blanches sont répandues çà et là, ce qui signifie que je n'étais pas seule ; j'étais intruse dans une utopie de rongeurs. Des générations et des générations de cafards et de souris ont bâti des civilisations et des civilisations ici avant que je ne vienne, avec le martèlement de mes chaussures et les convulsions de ma frayeur, leur disputer cet espace¹⁷ (B. al-'Īsā, 2013, p. 26-27).

Non content d'avoir logé sa sœur dans une cave humide avec les rongeurs, en bon geôlier, Ṣaqr exerçait sur elle une surveillance permanente. Dès les premiers jours, Fāṭima souligne :

il revenait sans cesse dans ma chambre, en ma qualité de sa nouvelle fille qu'il devait remettre sur la bonne voie, comme si j'étais une captive et lui un bourreau. Il me plaçait sous le microscope de surveillance afin de s'assurer du bon flux dans cet aqueduc mythique dans lequel il œuvre pour me rendre digne de son paradis¹⁸ (B. al-'Īsā, 2013, p. 32).

Le passage, ci-dessus cité, permet de procéder à un rapprochement entre l'écriture d'al-'Īsā et la théorie de Foucault selon laquelle dans certains cas « il était, selon l'économie du pouvoir, plus efficace et plus rentable de surveiller que de punir » (M. Foucault, 1975, *Dits et écrits* II, t. 156). Mais dans ce roman de Buṭayna al-'Īsā, « cette surveillance ne remplace pas l'exercice direct du châtement, mais l'accompagne et l'appuie » (A. Simon,

أمامي المساحة الصحراوية الموحشة لما سماه غرفتي، وهو يدفعني برفق من كتفي إلى المكان الذي شرع فاه لايتلاعي.

شرعت أنظر. السجاد زيتي داكن، يחדش الروح من قاع القدم، وعلى السقف فوق رأسي يقع صفراء تنتسح¹⁷ في البياض العدمي، كانت وحدة التكييف تنز بالباح، أطفئها فتتبعن الغرفة في خمس دقائق. ولأنه سرداب، فهو بلا نوافذ، لا يطل إلا على قبحة الداخلي، ولا يعرف من العالم إلا تأملاته النابتة من أحراش الظلمة. الهواء مثقل برائحة النفطالين، الكرات البيضاء مرشوشة هنا وهناك، وهو الأمر الذي يعني أنني لم أكن وحدي، كنت دخيلة على يوتوبيا القوارض، أجيال وأجيال من الصراصير والفئران دشنت حضارات وحضارات هنا قبل أن آتي، بقرع نعلي وتشنجات رعي، لأزاحمها المكان

كان يتردد على غرفتي طوال الوقت، بصفتي ابنته الجديدة التي يعتزم تصحيح اعتوارها، كما لو أنني¹⁸ أسيرة، كما لو أنه جلال. يضعني تحت مجهر المراقبة لكي يتحقق من حسن جريان في هذه القنطرة الخرافية التي يقوم فيها بتأهيلي حتى أصير جديرة بجننته.

2007, p. 420). En effet, après avoir été prise en flagrant délit dans une salle de récitation de poésie puis en train de téléphoner à sa tante pour qu'elle vienne à son secours, Fāṭima était enfermée à double tour comme en prison comme elle l'explique : « Après cette tentative, il s'est mis à verrouiller la porte. Il m'ouvrait aux moments des repas. Il a continué à m'enfermer des mois durant. Plus tard, lorsqu'il lâcha prise par paresse, je ne suis pas sortie. Je n'ai jamais émis cet appel-là » (B. al-'Īsā, 2013, p. 175-176)¹⁹.

Surveillance et punitions se succédant, Fāṭima finit par considérer cet espace comme une cellule. À plusieurs reprises, elle affirme et réaffirme à 'Iṣām, le poète dont elle est tombée amoureuse, qu'elle est vraiment dans une cellule :

- Plus la cellule se rétrécit, plus le poème s'élargit.
- Quand tu dis « cellule » est ce que tu penses « cellule » ?
- je veux dire « cellule »²⁰ (B. al-'Īsā, 2013, p. 111).

Ailleurs, elle insiste sur le terme par ses mots : « Je ne suis pas Cendrillon. Quand je dis cellule, c'est exactement ce que je veux exprimer... 'cellule' » (B. al-'Īsā, 2013, p. 113-114)²¹.

Ou encore : « Il y a beaucoup de cellules devant moi. Chaque jour une nouvelle cellule. Chaque cellule mène à une autre », (B. al-'Īsā, 2013, p. 175)²².

Pis encore, elle considère sa chambre comme l'endroit le mieux gardé de la planète en lui attribuant l'appellation *Entrepôt 13*, ('*anbar 13*) en faisant référence au fameux *warehouse 13* :

Ici, à l'entrepôt 13, les gardiens commencent à remarquer un changement en moi. J'ai échoué à le tromper. T'avais-je parlé des gardiens auparavant ? Et les rondes à la recherche de textes ? Et les porteurs de gibets pour la poésie ? T'ai-je parlé des mercenaires du système ? (B. al-'Īsā, 2013, p. 120)²³.

Fāṭima finit par se reconnaître en ce lieu de désolation et d'isolement « je me terrais dans ma cave qui me ressemblait de plus en plus, disait-elle. Elle prenait l'aspect de mon âme fissurée, que ce soit les taches jaunes du plafond ou les failles dans le mur »²⁴ (B. al-'Īsā, 2013, p. 43). Fāṭima décrit

بعد. استمر يقفل الباب لأشهر. يفتحون لي عندما تحين مواعيد الوجبات. بعد تلك المحاولة صار يقفل الباب¹⁹ لم أجر تلك المكالمة قط. أن ارتخت قبيضته لاحقاً بدواعي الكسل لم أخرج

فهل تعنين: زنزانة؟ أعني: زنزانة "زنزانة" عندما تقولين. كلما ضاقت الزنزانة اتسعت القصيدة²⁰

زنزانة... فهذا ما أعنيه تماماً: عندما أقول زنزانة أنا لست سندريلا،²¹

كل زنزانة تفضي إلى أخرى. كل يوم زنزانة. أمامي زنازين كثيرة²²

هل حدثتلك عن الحراس من هنا، في العنبر ١٣، بدأ الحراس يلاحظون اختلافاً في، فشلت في مداراته.²³

قبل؟ عن عسس النص؟ عن حملة المشانق إلى القصيدة، عن مرتزقة النظام؟

وقبعت في سردابي الذي صار يشبهني، ويشبه تصدعات روعي، منذ بقع السقف الصفراء وحتى الصدوع²⁴ في الحائط.

cette chambre comme étant « le vide qui [la] tire vers le bas »²⁵ (B. al-‘Īsā, 2013, p. 28). Succombant à l’attraction du vide, l’héroïne finit par être entourée d’un monde fait de « néant »²⁶. Elle existe désormais dans le néant le plus absolu. Elle fréquente les autres membres de la famille sans être avec eux. Ainsi, disait-elle « Je m’assois avec eux le soir. Ils regardent la télé et moi je fixe le cratère du néant dans le mur²⁷ » (B. al-‘Īsā, 2013, p. 179). Tout un monde la sépare des autres membres féminins de la famille. En effet, l’histoire que raconte le roman :

est structurée sur l’opposition binaire entre l’appartenance communautaire de l’ensemble des personnages féminins, et la marginalité de la jeune fille qui se révèle dans une activité fondatrice. C’est une jeune écrivaine, campée dans sa différence avec les autres femmes du lieu (D. Mekki, 2012, p. 104).

Ce langage par lequel communiquent les autres membres de la famille n’est pas compris par Fāṭima et le sien n’est pas écouté par les autres. Elle a ainsi fini par comprendre que, si elle voulait subsister, elle devait le faire dans le néant et l’inexistence. Elle entre alors dans ce que Deleuze et Guattari (1972, p. 30) appelaient une phase de : « détachement de la réalité accompagné d’une prédominance relative ou absolue de la vie intérieure ». La longue citation qui suit représente son *mea-culpa* avant de jeter les armes et, avec elles, ses derniers espoirs :

J’ai enfin compris ce qu’il fallait faire pour satisfaire le grand-frère. Je devais vider mon cœur de lui-même. Je devais tuer le poème en moi. Je devais retourner au vide qui a précédé le Big-Bang, retourner au néant. Le néant est la meilleure chose qui puisse t’arriver. Le néant est le chemin le plus court vers le paradis. La vie dans le néant, c’est la vie sans péché.

L’absence de faute est une forme de droiture. L’absence de vie en est aussi une. Je suis l’être du néant. J’accomplis mes devoirs excellemment. Je mange, je me tais. J’observe et me tais. Je me tais. Le silence me réside. Lorsqu’il s’agit d’une vie de néant, peu importe ce que tu fais ; ce qui importe c’est ce que tu ne fais pas ; la liste des fruits défendus s’étendant à l’infini. L’important c’est de ne rien faire, pas de faire. Moi, je n’agis plus. Le peu que je fais, comme respirer, décoller le carrelage écaillé de la porte, m’asseoir sur des chaises, mâcher, avaler, me laver les mains et regarder les murs, ne nuit à personne.

²⁵ الفراغ الذي يشدني إلى تحت

²⁶ Cette analyse du néant dans ce roman, rejoint notre étude intitulée : « L’attente de l’oubli chez Buṭayna al-‘Īsā. *J’ai grandi mais j’ai oublié d’oublier* », *LiArC Littérature et culture arabes contemporaines*, n° 6, 2018, *L’attente*, p. 48-50.

²⁷ جالسهم في المساء، يتابعون التلفزيون، وأنا أحدق في فوهة العدم على الجدار

Je n'attends plus les ordres. Il n'est plus nécessaire de me fouetter. Je suis un être exemplaire qui accomplit mon rôle en cette non-vie de la meilleure manière possible. Je suis l'oiseau épris de sa cage et atteint de la phobie du ciel²⁸ (B. al-'Īsā, 2013, p. 179).

Quoi qu'il en soit, du silence imposé et du néant qui y habite la narratrice, cette maison était devenue la maison de l'horreur pour Fāṭima. Ne serait-ce qu'une seule fois, elle n'y trouva ni bonheur ni joie. Même son mariage y est accompli sans célébration ni festivité, sans consentement. Même son avis ne lui a pas été demandé. Extirpée de son *néant*, Fāṭima s'est ainsi retrouvée du jour au lendemain épouse d'un certain Fāris. Certes, Fāris, comme l'indique son nom, fut le chevalier servant de sa femme. Cependant, il était incapable de faire son bonheur et totalement démuni face à cette épouse complètement détruite, ombre d'elle-même et lourdement chargée de sa prison intérieure qui ne la quittait plus et qui ne laissait pas de place pour un époux, aussi aimable soit-il.

Dans le but de divertir sa jeune épouse et de la libérer de l'emprise morale de son frère, Fāris amena Fāṭima en Thaïlande pour leur voyage de noce. Mais, aussi beau que fût le palace niché entre la verdure et la mer et qui paraissait être un château enchanté, Fāṭima affirmera : « Je suis hors du sous-sol. Le sous-sol est en moi »²⁹ (B. al-Ī'sā, 2013, p. 69). Trop habituée à l'étroitesse, à l'humidité et aux ténèbres de sa chambre-cave, Fāṭima fut effrayée par la luminosité, la propreté et le luxe qui remplissaient la chambre dans laquelle elle devait passer sa nuit de noce avec son mari dans le luxueux hôtel Hilton avant de s'envoler pour la Thaïlande. Par réflexe, elle décida de fermer les rideaux et de plonger la chambre dans l'obscurité la plus totale (B. al-Ī'sā, 2013, p. 22). La beauté et la lumière la mettaient en panique et la replongeaient dans l'angoisse de sa prison. Aussi, refusait-elle de quitter la chambre de l'hôtel thaïlandais ou d'éteindre la télévision qu'elle y redécouvrait avec étonnement et bien décidée à rattraper ses années perdues avec Tom et Jerry. Dès lors, elle prit l'habitude, et ce pour le restant

عرفت أخيراً ما كان ينبغي علي فعله لكي أرضي الأخ الكبير. كان علي أن أفرغ قلبي من قلبي. أن أقتل
الذي سبق الانفجار العظيم، إلى اللا شيء. اللا شيء هو أفضل ما القصيدة في داخلي. أن أعود إلى الفراغ
يمكن أن يحدث لك. اللا شيء هو أقصر طريق إلى الجنة. حياة اللا شيء هي حياة بلا خطايا. غياب الخطأ
صواب. غياب الحياة صواب. أنا كائن اللا شيء. أقوم بواجباتي على نحو ممتاز. أكل، أصمت، أهدق،
بل المهم هو ما لا تفعله، قائمة «اللا شيء» «أصمت، أصمت. ليس المهم ما تفعله عندما يتعلق الأمر بحياة
الثمار المحرمة التي تمتد إلى الأبد. المهم أن لا تفعل، لا أن تفعل. وأنا لم أعد أفعل، والأشياء التي أفعلها قليلة
ولا تضر، مثل التنفس، وقشع البلاط المتقشر عن الباب، والجلوس في الكراسي، والمضغ، والبلع، وغسل
الأيدي، والنظر إلى الجدران.
على أتم ما يمكن. «اللا حياة» لا أنتظر الأوامر. لم يعد ثمة حاجة لجلدي. أنا كائن مثالي يقوم بدوره في هذه
أنا العصفور المولع بقفصه، المصاب بفوبيا السماء.

de sa vie conjugale, de laisser la télé allumée en permanence pour que le son qu'elle émet la rassure et lui confirme qu'elle n'est plus emprisonnée dans un souterrain (B. al-Ī'sā, 2013, p. 47-48).

Il est ainsi clair que le temps et l'espace de la prison dans laquelle croupissait Fāṭima depuis ses treize ans se sont déplacés avec elle et se sont installés dans son domicile et même dans son lit conjugal. Ainsi, le monde était devenu, pour Fāṭima, « une autre prison, grand et à ciel ouvert³⁰ » (H. Ḥammūda, 2014, p. 61). Son union avec Fāris lui a permis de bénéficier de la liberté de mouvement qu'elle n'a jamais acquise. Ainsi, son voyage de noce en Thaïlande, la suite luxueuse qu'elle occupait dans un palace et les belles plages qui s'offraient à elle n'ont fait qu'accentuer son sentiment de privation et son mal-être profondément ancré en elle. Plus qu'une spectatrice, Fāṭima était devenue une surveillante très attentive du monde autour d'elle. Elle qui était habituée à vivre sous la surveillance permanente de son frère, n'a pas su se défaire de cette angoisse et de cette méfiance. Ainsi, elle regardait le monde qui l'entourait, avec ses tumultes et vacarmes incessants, comme d'un endroit étranger, étrange et paradoxal ; comme si elle regardait dans une autre dimension qui ressemblait à tout point de vue à celle qu'elle connaissait mais où les réalités avaient été altérées. Pour se protéger, elle se contentait d'observer ce monde avec beaucoup d'indifférence et sans implication aucune. Et comme elle a l'habitude de le faire, Buṭayna al-Ī'sā, présente Fāṭima comme une *exilée* dans son corps et dans sa vie. Son exil n'est nullement physique. En effet, elle présente Fāṭima avec un sentiment d'étrangeté dans son corps, dans sa religion, dans sa famille, dans sa culture et dans sa propre maison. Elle évoque ainsi un exil moral et psychologique qui, à bien des égards, est plus violent que l'exil physique³¹.

Cet état d'esprit de Fāṭima confirme la théorie que soutenait Ḥusayn Ḥammūda dans son article *al-Madīna sigṅan...al-'ālam sigṅan : Qirā'a 'ābira fī talāfī riwāyāt miṣriyya* (La ville comme prison... le monde comme prison : brève étude de trois romans égyptiens) selon laquelle (2014, p. 59) :

La cellule, de par ses dimensions étouffantes et étroites, ne représente pas à elle seule le monde carcéral dans ses dimensions multiples. Par son temps, son espace et ses épreuves, le monde carcéral comporte des

²⁹ السرداب في داخلي. أنا خارج السرداب.

³⁰ سجن آخر كبير مفتوح

³¹ Voir Tassadit Yacin, « Création littéraire et lutte symbolique : L'exemple de Noura Bali, poétesse kabyle », in : Corinne Fortier et Safaa Monqid, *Corps des femmes et espaces genrés arabo-musulmans*, Paris, Karthala, 2017, p.133-147.

significations pouvant franchir les murs isolants et isolés et parfois protégés par des fils de fer barbelés ou électrifiés. Quand la prison s'étend au-delà de ses murs, ses effets peuvent atteindre d'autres temps et espaces où le prisonnier, entièrement ou partiellement, libéré meurt. [...] Aussi, ces effets peuvent se déplacer en dehors de la prison pour hanter l'âme de l'ancien ou futur prisonnier, ce qui est bien pire. (Pour citer littéralement le vers du célèbre poète Nâzım Hikmet : Rien n'est pire que de porter la prison en nous). Cela fait du monde tout entier et à jamais, aussi vaste et ouvert soit-il, une incommensurable et terrifiante prison ; même s'il contient des paysages dans lesquels la mobilité semble libre et libérée, dans un temps présent ou probable, à travers rues, places, plages, mers, océans ...etc³².

Portant sa prison en elle, Fāṭima finit par se construire un imaginaire du mal et fonctionnait comme le personnage principal du roman de Vergílio Ferreira, *O Caminho Fica Longe* (Le long chemin) qui :

se croit laid et pauvre, pense qu'il ne vaut pas grand-chose, donc, sa belle fiancée ne peut pas l'aimer. Les signaux de ce qu'elle [sa fiancée morte] était et de ce qu'elle sentait le trouvaient complètement imperméable. Il appliquait toujours cette grille au monde et le monde n'y entrait pas, le monde et les autres n'existaient pas en dehors de cette grille, tout était vu et considéré à l'image et à la ressemblance du récit qu'il se faisait de soi-même (H. Godinho, 2013, p. 224).

De même que ce fiancé malheureux, Fāṭima se montrait particulièrement méfiante à l'égard de l'amour que lui portait Fāris. Elle était incapable de comprendre ou même de concevoir qu'un homme puisse l'aimer. Portant toujours sa prison en elle, elle dressait un portrait très négatif de Fāris ; le considérant exactement comme Ṣaqr. La seule différence qu'elle relève est qu'il la faisait souffrir d'une manière douce et tendre. Ce qui ne faisait qu'aggraver son mal-être et accentuer son incompréhension du monde et des gens. Ainsi, dans un poème qu'elle lui consacre, elle écrivait :

Tel un bourreau, malgré ta tendresse.

Tel un juge, malgré ton amour.

Tel un géolier, malgré ta délicatesse³³ (B. al-'Īsā, 2013, p. 215).

32

لا تختصر الزنزانة وحدها، بحيزها الخائق الضيق، عالم السجن بدلالاته المتعددة. عالم السجن، بزمنه ومكانه وأشكال معاناته، مقرون بمعان يمكن أن تتخطى الأسوار العازلة والمعزولة، المحفوظة أحياناً بسلك شائك أو مكهرب. وفي امتداد السجن خارج أسواره قد تطل وطأته -أو قد تطارد- أزمنة أخرى وأمكنة أخرى يتحرك خلالها السجن الذي أطلق سراحه، كاملاً أو منقوصاً. [...] كذلك قد ترتحل هذه الوطأة خارج أسوار السجن لتلازم -وهذا هو الأسوأ- روح السجن السابق أو المرتقب (باستعادة حرفية لمعنى البيت الشعري الشهير لناظم حكمت : أسوأ شيء أن نحمل في أنفسنا السجن). مما يجعل العالم المفتوح المترامي كله، مرة وإلى الأبد، سجناً شاسعاً هائلاً، وإن احتوى ما لا حصر له من مشاهد تبدو الحركة فيما بينها حرة متحررة؛ عبر زمن حاضر أو محتمل، عبر شوارع وساحات وميادين وشواطئ وبحار ومحيطات... الخ

33

كما لو سجان، رغم رقتك. محبتك

Cette délicatesse, dont faisait preuve Fāris que Fāṭima qualifiait volontairement de gentil geôlier, revient régulièrement dans la narration et maintenait l'héroïne dans une prison qui devenait plus insupportable de jour en jour. Ainsi, elle émettait ce reproche :

Ta délicatesse alors que tu mets les chaînes sur mes mains et le silence sur ma bouche et quand tu plantes les clous sur mes poings en me disant chuuuuuuut... si tu te calmes, ce sera plus facile pour tous les deux ! Tu dis chuuuuut avec douceur pendant que ta main tiède et en sueur qui dégage une odeur de fer et de rouille se positionne sur mon visage tel un impossible masque. L'expression de mon visage est une ignominie pour la société. Nul ne veut voir ma misère ³⁴ (B. al-Īsā, 2013, p. 215).

Fāṭima, en dépit de toutes les cruautés que lui infligeait Ṣaqr et de la maladresse de Fāris, a fini par reprendre sa vie en main. Le roman avait, en effet, débuté par la fin du récit où Fāṭima se réveillait, comme à son habitude, au beau milieu de la nuit dans un endroit qui ne lui était guère familier. Elle se trouvait dans une chambre d'hôtel bas prix à l'aspect douteux qu'elle avait louée la veille après avoir déserté le domicile conjugal (B. al-Īsā, 2013, p. 8-12).

Aidé par son amie d'enfance, Ḥayāt, toujours débordante de vie, Fāṭima sort petit à petit du néant et tente d'abandonner sa prison dans les bras de 'Iṣām, son bouclier tout de poésie fait. Lorsqu'elle décide de reprendre sa vie en main, Fāṭima établit « la transgression comme seule norme acceptable et seul précepte digne d'être suivi » (L. Gauvin, 2004, p. 14). Elle transgresse, non seulement pour se construire une existence mais aussi, pour déconstruire tout ce que Ṣaqr a construit en elle par le biais de l'oppression et de la privation, sept années durant et que Fāris tentait tant bien que mal à consolider et à embellir.

CONCLUSION

Avec cette étude du roman *J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier*, nous nous sommes trouvée face à ce qu'Elisabeth Cardonne-Arlyck (2008, p. 271) nommait : « une association parfaite du récit de torture, du roman familial et de la pratique misogyne intime et perverse ». L'espace d'isolement de la narratrice, Fāṭima, et l'aspect carcéral de sa chambre-cave-cage s'y confirme à travers un vocabulaire omniprésent qui appartient au monde carcéral. Ainsi

34

رقتك.. وأنت تضع السلاسل في يدي، تضع الصمت في فمي، تغرس الدبابيس في معصمي، وتقول : شششش.. إذا هدأت سبصير الأمر أسهل لكلينا ! تقول : ششش.. برفق، ويدك الدافئة، المتعركة، التي تفوح منها رائحة الصدا والحديد، مثل قناع مستحيل، على وجهي. تعبيرات وجهي عورة اجتماعية، لا أحد يريد اكتشاف تعاستي.

l'auteur insiste sur l'absence de lumière, l'humidité, le grincement du mobilier, la chaleur étouffante, la présence d'insectes et de rongeurs ou encore les mauvaises odeurs (H. Ḥammūda, 2014, p. 66).

Aussi, dans la vie du *néant*, tout l'univers de Fāṭima se limitait au silence et à l'écriture ; mais le constat est fait que seul le silence était permis. L'écriture, quant à elle, était un pêché. Pour s'exprimer, elle devait se réfugier dans le « silence de l'écriture » (R. A. Faulkner, 2008, p. 76). Dans son « silencieux désir » de s'exprimer, seule une issue s'était présentée à elle : quitter le monde. Depuis qu'elle avait eu cette idée, elle ne rêvait plus que d'un seul espace, celui d'une tombe, six pieds sous terre. Pourtant, même la mort lui était refusée. Elle n'avait droit qu'au silence et l'unique espace qu'elle pouvait occuper était le néant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Corpus

'ĪSĀ B. (al-), 2013, *Kaburtu wa-nasītu an ansā*, Beyrouth, al-Dār al-'arabiyya li-l-'ulūm nāširūn.

Références

CARDONNE-ARLYCK E., 2008, « Espaces muets et intimité perverse : De *Muriel* (Resnais, 1962) à *Caché* (Haneke, 2005) », *Contemporaines*, vol. 12, n°2, p. 265–275.

DELEUZE G. et GUATTARI F., 1972, *L'anti-Oedipe, Capitalisme et schizophrénie*, Paris, Les éditions de Minuit, Coll. Critique.

FAULKNER R. A., 2008, « Vaste est la prison : Assia Djebar tracing a new path-writing the Algerian woman out of her confinement », *The Journal of North African Studies*, vol. 13, n°1, p. 75–89.

FOUCAULT M., 1975, « Entretien sur la prison », *Dits et Ecrits*, t. II, texte n°156, Paris, Gallimard, non paginé.

GAUVIN L., 2004, « Écrire/Réécrire le/au féminin : notes sur une pratique », *Études françaises*, n°40 (1), p. 11-28.

GODINHO H., 2013, « Construire un imaginaire du mal », *Caietele Echinox*, vol. 24, p. 223-227.

ḤAMMŪDA Ḥ., 2014, « al-Madīna siġnan...al-'ālam siġnan : Qirā'a 'ābira fī ṭalāṭi riwāyāt miṣriyya », in: ŠA'BĀN Y. (dir), *Adab al-suġūn*, Le Caire, al-Hay'a al-miṣriyya al-'amma li-l-kitāb, p. 59-75.

HORCHANI I., 2017, « La fiction du genre chez Beauvoir, Sa'dāwî et quelques autres », in : C. FORTIER et S. MONQID, *Corps des femmes et espaces genrés arabo-musulmans*, Paris, Karthala, p. 191-202.

- MARWAZĪ Ḥ., 2004, « Su'āl al-tawḥīq fī kitābāt al-'i'tiqāl al-siyāsī », *Nadwat kitābāt al-'i'tiqāl al-siyāsī*, Rabat, Hay'at al-inṣāf wa-l-muṣālaḥa, n.p.
- MEKKI D., 2012, « Images d'écrivaines chez Leïla Sebbar : de l'auteure à ses personnages », *Synergies*, n°16, p. 101-108.
- NIANE B., 2018, « L'attente de l'oubli chez Buṭayna al-'Īsā : J'ai grandi mais j'ai oublié d'oublier », *LiCarC Littérature et culture arabes contemporaines*, n° 6, p. 39-56.
- OUAZZANI A. (El), « Le récit carcéral : le discours de la contrainte redoublée », dans Actes de colloque *Écrits de la détention politique*, [en ligne], 2004, mis en ligne le 20 mai 2004, consulté le 19 août 2017, URL : http://www.ier.ma/IMG/pdf/article_Abdes_lam_EL_ouazza.pdf.
- SIMON A., 2007, « Foucault au Hammam : Le panoptisme chez les romancières algériennes contemporaines », *Contemporary French and Francophone Studies*, vol. 11, n°3, p. 417-426.
- SUNIER K., 2010, « La situation des femmes dans le monde arabe », *Politorbis*, n°48, p. 7-9.
- YACINE T., 2017, « Création littéraire et lutte symbolique : L'exemple de Noura Bali, poétesse kabyle », in : FORTIER C. et MONQID S., *Corps des femmes et espaces genrés arabo-musulmans*, Paris, Karthala, p. 133-147.

L'ENFER DE CLÉMENT MAROT : UNE POÉSIE CARCÉRALE ENTRE MAUX DU CŒUR ET MOTS DE LA CONSOLATION

Oumar DIÈYE*

Résumé : Clément Marot, poète et valet du roi, est emprisonné à Châtelet. Il perçoit cette expérience carcérale comme une descente aux enfers mais également comme un motif de soubassement et d'enrichissement poétique. *L'Enfer* de Marot est écrit en prison au cœur des douleurs carcérales et des souffrances vécues dans le traitement inhumain infligé au détenu. C'est pourquoi, il est important, dans cette étude, d'examiner, suivant une méthode pragmatique et textuelle, les stratégies discursives mobilisées par le poète pour informer en profondeur la vie quotidienne carcérale. L'approche pour analyser ce poème réside notamment dans l'étude de la métrique, de la prosodie, l'analyse des figures stylistiques ou rhétoriques et l'interprétation des motifs symboliques.

Mots-clés : Renaissance – Prison – Poésie – Langage - Stylistique.

Abstract: *Clément Marot, valet of the king is imprisoned in Châtelet. He perceives this prison experience as a descent into hell but also as a reason for foundation and poetic enrichment. Marot's Hell is written in prison at the heart of prison pain and the suffering experienced in the inhuman treatment inflicted on the prisoner. This is why, in this study, it is important to examine, following a pragmatic and textual method, the discursive strategies mobilized by the poet to inform in depth daily prison life. The approach to analyzing this poem lies in particular in the study of meter, prosody, the analysis of stylistic or rhetorical figures and the interpretation of symbolic motifs.*

Keywords: Renaissance – Prison – Poetry – Language - Stylistics.

INTRODUCTION

L'expérience de l'univers carcéral constitue une expérience douloureuse dans l'esthétique des poètes de toutes les générations confondues. Il suffit simplement de repérer les vécus de Charles d'Orléans, François Villon, Théophile de Viau, André Chénier et de Paul Verlaine pour se rendre compte de la foisonnante culture populaire de l'univers carcéral. Au XVI^{ème} siècle, c'est le poète et valet de cour Clément Marot qui subit l'emprisonnement en 1526 pour avoir interrompu le jeûne du Carême. Il est détenu à Châtelet, espace dans lequel il dénonce l'inhumanité de l'incarcération. Dès lors, nous circonscrivons notre étude au genre de la poésie des prisons au sens strict appliqué à *L'Enfer* de Clément Marot. La

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

poésie écrite à l'intérieur des prisons ne jouissait pas d'un grand intérêt dans le champ des recherches académiques. Si certains ouvrages d'auteurs comme J. M. Varaut, 1989, F. Balandier, 2012, L. Quinton, 2007, et Catherine Coquio, 1999 abordent le sujet, c'est souvent à propos d'œuvres écrites après la sortie de prison. Ces critiques ont orienté leur lecture carcérale vers une perspective historique et sociologique en oubliant la dimension littéraire, voire poétique. Plusieurs questions se posent alors : quelle forme de style et de poéticité se révèle dans la poésie écrite au fond de la cellule ? Quel langage poétique le poète privilégie-t-il pour exprimer le lyrisme pessimiste et optimiste ? Quels objectifs vise-t-il par le vécu carcéral ? Quelle est finalement la position du poète parmi le peuple français dont il prétend être le porte-parole ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur la méthode pragmatique, stylistique et textuelle car notre perspective est informée par l'approche poétique. Cette réflexion nous permettra de faire ressortir les valeurs sociales et poétiques au nom desquelles Marot, poète prisonnier, résiste pour le combat de la vérité et la lutte pour la liberté. Il s'agira également d'observer comment la poésie carcérale dans *L'Enfer* met en forme et informe le texte poétique.

1. *L'Enfer* carcéral entre souffrance et terreur

L'Enfer est un recueil de poèmes qui parvient au lecteur suite à l'exil de Clément Marot jeté en captivité et qui s'efforce d'oublier ses souffrances en exprimant son statut de poète. *L'Enfer* est une longue épître en forme d'apologie personnelle, écrite en 1526. Marot est accusé par les juges pour avoir mangé le lard en Carême (A. Eckhardt, 1926, p. 142). Au cours des quatre années qu'il dut passer dans la prison de Châtelet, il fournit poétiquement ses impressions d'homme en captivité et les visions de son âme. Le poème *Enfer* commence par un avertissement posé à ses « Amis » et une redondance du mot « Enfer » suivant une perspective pessimiste du lieu carcéral :

Je dis Enfer et Enfer puis bien dire ;
Si l'allez voir, encore le verrez pire.
Aller, hélas ! ne vous y veuillez mettre
Que pour ne le voir aucun de vous soit mis
En telle peine ! Écoutez donc, Amis (C. Marot, éd. 2006, p. 245).

Dans ce passage qui construit sévèrement un avertissement de la vie carcéral, Marot insiste sur l'oralité « dis », « bien dire » associée à une volonté de description précise de l'univers. Il invite également le lecteur à l'observation « voir », « verrez », « voir » d'un monde inimaginable où le regard lui-même a du mal à exister « aucun », « telle peine ». L'utilisation

des exclamatifs renforce l'étonnement et la surprise de ces lieux inhumains devant l'existence. Le poète termine par la sensation auditive « Écoutez » pour entamer le développement du tragique carcéral après son rapport introductif. Après l'avertissement au poème précédent, le poète engage l'énumération suivant un long discours descriptif qui décrit l'enfer de cette antichambre tragique :

Sache qu'ici sont Enfer les faubourgs,
Où bien souvent s'élève cette fête,
Laquelle sort plus rude que tempête
De l'estomac de ces gens que tu vois,
Qui sans cesser se rompent tête et voix
Pour appointer faux et chétifs humains,
Qui ont débats, et débats ont eu maints (C. Marot, éd. 2006, p. 246).

Le champ lexical de l'atrocité est présent dans ce poème « tempête de l'estomac », « rompent tête et voix » après un descriptif de l'espace des « faubourgs ». Ce poème est une allusion à l'appel lancé par Virgile aux damnés leur annonçant l'arrivée du poète (A. Eckhardt, 1926, p. 41) : « tout comme Virgile présente les âmes damnées au poète qu'il conduit ». Ainsi, le séjour en prison inspirera à Marot des thèmes caractéristiques de sa poésie : solitude, ennui, horreur. Le macabre et le fantomatique sont traduits à travers l'image du chien à trois têtes appelé « Cerbère » :

Si rencontrais Cerbère à la porte,
Lequel dressa ses trois têtes en haut,
Lors de travers me voit ce Chien poussif ;
Puis m'a ouvert un huis gros et massif,
Duquel l'entrée est si étroite et basse
Que pour entrer fallut que me courbasse (C. Marot, 2006, p. 246).

Dans ce passage, l'usage du bestial est impressionnant. Le chien « Cerbère » est horrible dans sa physiologie. Il est présenté comme un chien à trois têtes au cou hérissé de serpents et qui gardait la porte des Enfers (J. Lemaire de Belges, 1948, p. 75-76). Ainsi, Clément Marot écrit *L'Enfer* dans la visée de décrire un poème de circonstances où se mêlent l'horrible et la terreur. D'ailleurs, son emprisonnement est établi à la suite d'un complot perpétré par une femme dénommée « Luna », personnage mythique plein de malice :

Comme je fus, par l'instinct de Luna,
Mené au lieu plus mal sentant que soufre
Par cinq ou six ministres de ce gouffre ;
Dont le plus gros jusque-là me transporte (C. Marot, p. 245-246).

Les attributs de la femme « Tentateur » et instinctive sont clairement définis dans ce passage : « instinct », « mal », « soufre », « gouffre ». La femme est ici décrite selon sa performance satanique qui « transporte » et

complote au « plus mal » de l'humain. Écrivant *L'Enfer*, Marot se serait rappelé l'atrocité de cette antichambre de l'enfer où se trouvent reléguées les âmes indifférentes. Il fut mis en résidence surveillée avant que le retour de captivité du Roi n'autorisât sa délivrance. La punition le prive de la suprême béatitude et la formidable clameur. Par conséquent, la prison de l'Aigle de Chartres est révélatrice de la douleur vécue :

Que je perçois par visitations
En la prison claire et nette de Chartres
Me font records des ténébreuses chartres,
Du grand chagrin et recueil ord et laid
Que je trouvai dedans le Châtelet (C. Marot, éd. 2006, p. 245).

Dans ce poème, l'insistance sur l'espace est importante. D'abord, le néologisme « visitations » est ironique. Ainsi, la visite, quasi inexistante, est remplacée par les « ténèbres chartres ». L'hyperbole « grand chagrin » traduit l'infamante vie menée dans les espaces horribles de la prison. Le jeu sur les lieux impose une réflexion au lecteur. La Prison de l'Aigle de Chartres est une allusion à l'hôtellerie de l'Aigle de Chartres où Marot fut mis en résidence surveillée. C'est pourquoi l'antithèse classique entre le Tartare et les Champs-Élysées est révélée par Marot dans l'opposition entre la prison infernale du Châtelet de Paris et l'évocation du « beau verger des lettres plantureux » :

Le beau verger des lettres plantureux
Nous reproduit ses fleurs à grands jonchées
Par ci-devant flétries et séchées
Par le froid vent ignorance et sa tourbe (C. Marot, éd. 2006, p. 255).

Les aléas de l'univers carcéral « flétries et séchées », « froid vent » produisent une rhétorique émotionnelle qui permet au poète humaniste d'enrichir son talent littéraire. Ainsi, la présence mythique de ce verger entraîne par associations d'idées le souvenir du Quercy natal :

Entends après (quant au point de mon être)
Que vers midi les hauts Dieux m'ont fait naître,
Où le Soleil non trop excessif est
Par quoi la terre avec honneur s'y vêt (C. Marot, éd. 2006, p. 255).

Dans ce passage, la poésie constitue la forme d'écriture la plus accessible, notamment par sa brièveté. Le genre se prête à l'expression lyrique de la souffrance du poète incarcéré, liée à son isolement et au silence qui lui est imposé. Pour cette raison, le prisonnier passe l'essentiel de son temps à écrire en détention comme l'indique un texte d'introduction au récit d'un prisonnier dans « Le Monde des prisons », publié par la revue *Esprit* (1955, p. 497) :

Le prisonnier n'a pas de métier [...]. Pour la première et l'unique fois de sa vie il tient un journal [...]. Il prolonge la plaidoirie de son avocat qui l'a depuis longtemps oublié. Enfin et surtout il se délivre par l'écriture de l'injustice et de la solitude. Tantôt amèrement plaisantin, tantôt désespéré, toujours sincère jusque dans les enjolivements de la vérité.

Ce passage traduit le statut dédié au prisonnier « qui n'a pas de métier » et dont l'intime conviction est de s'allier à l'écriture pour une bonne prise en charge poétique de ses convictions sociales, humaines et esthétiques. Ailleurs, dans *L'Enfer*, l'espace de rédaction des poèmes se déplace suivant l'ordre des faits. Le premier emprisonnement est vécu à Châtelet au printemps 1526 :

A bref parler, c'est Cahors en Quercy,
Que je laissai pour venir querir ici
Mille malheurs, auxquels ma destinée
M'avait soumis
[...]
Suivant le Roi Français, premier du nom,
Dont le savoir excède le renom.
C'est le seul bien que j'ai acquis en France,
Depuis vingt ans, en labeur & souffrance (C. Marot, 255-256).

Ce passage est foisonnant dans le contenu. Il faut d'abord noter le style de la brièveté caractéristique de la poésie marotique « A bref parler ». Le verbe « laissai » traduit le déplacement et la pluralité des espaces d'emprisonnement. Le poète, à travers l'hyperbole « mille malheurs », est comme pris dans la légitimation de la souffrance « destinée », du désir de renoncement et d'acceptation « m'avais soumis ». La référence à François I^{er}, d'abord honoré « premier du nom » traduit le protectionnisme du pouvoir royal à l'endroit du poète, valet de cour. Son emprise en France sur le savoir, les beaux- esprit, les lettres françaises est chanté « le savoir excède le renom ». Sa singularité au cœur de la culture française « le seul bien », « acquis en France » promet au poète un regain d'espoir et de consolation pour la suite de sa captivité. Ainsi, la plupart des poèmes ont été composés pendant les moments de captivité. Ce fut dans de telles circonstances, au cours de ces longs mois de solitude effrayante que Clément Marot devint poète qui ressent de la douleur et de la terreur. Par conséquent, l'usage du bestial est très fréquent dans la description de la terreur :

Les chiens d'Enfer (s'il lui plaît) d'une étoile ;
Le crains-tu point ? C'est celui qui affirme
Qu'il ouvre Enfer quand il veut et le ferme (C. Marot, 2006, p. 255).

Le bestial est associé à la cruauté. La métaphore « chiens d'Enfer » est sans pitié dans la protection de l'enfer puisque c'est « celui qui affirme »

dans son désir et choix « il ouvre Enfer quand il veut et le ferme ». La cruauté de la détention constitue un terrain fertile pour l'explosion des énergies créatrices. Ainsi, l'usage de la mythologie permet de mettre en scène le personnage de Rhadamantus qui est le frère de Minos, second des trois juges des Enfers. Par ce nom, Marot désigne Gilles Maillart, lieutenant criminel de la prévôté de Paris depuis 1501, et qui devait mourir en 1529 :

Car alors allait Rhadamantus
Par un degré fort vieil, obscur et sale.
Pour abréger : je trouve en une salle
Rhadamantus (Juge assis à son aise)
Plus enflammé qu'une ardente fournaise,
Les yeux ouverts, les oreilles bien grandes,
Fier en parler, cauteleux en demandes,
Rébarbatif quand son cœur il décharge ;
Bref, digne d'être aux Enfers en sa charge (C. Marot, p. 251).

Rhadamantus est le personnage par excellence qui est « digne d'être aux Enfers en sa charge ». Le portrait insalubre « obscur et sale » désigne les juges ridicules du pouvoir « Juge assis à son aise ». Il est le portrait de l'horreur et du fantomatique : « enflammé », « ardente fournaise », « yeux ouverts », « oreilles bien grandes » à l'allusion d'un dragon qui crache du feu. Dans *L'Enfer*, le poète donne une réponse naturelle et logique aux pratiques répressives. La poésie « pénitentiaire » dépend de l'expérience de la vie et de la carrière littéraire de l'écrivain. Clément Marot est avant tout un poète, c'est pourquoi l'intervention de Satan est métaphorisée par l'image aviaire de la Pipée, oiseau tentateur :

Dis-moi, n'aie peur. Tous ces mots alléchants
Font souvenir de l'oiseleur des champs
Qui doucement fait chanter son sublet
Pour prendre au bric l'oiseau nice et faiblet,
Lequel languit ou meurt à la pipée (C. Marot, éd. 2006, p. 252).

Cet oiseau fait partie de la famille des « Infernaux » (C. Marot, 1926, p. 253) qui symbolisent les dieux de l'Enfer. Le champ lexical de la mort est présent « languit », « meurt » puisque l'étrangeté de la cellule est associée à la figure du tragique et de l'atrocité. La prison dans *L'Enfer* renvoie à un caractère distinctif et un talent poétique inestimable suivant le lyrisme expressif et la densité de la stylistique. Marot a vécu la douleur et la vie agressive en prison en la métamorphosant en matière première qui transcende le ressentiment général. Par ailleurs, l'incarcération pose également une question d'espace marquée par l'horrible bestial et venimeux :

Ce ne sont pas Vipereaux furieux,
Ni basiliques tuant les gens des yeux ;
Ce ne sont pas mortifères Aspics,
Mais ce sont bien Serpents qui valent pis (C. Marot, 2006, p. 249).

Le bestial est reproduit dans son intensité par une vision variée des reptiles : « basilic », « mortifère ». Le basilic est un reptile connu par sa vision mortelle. Le « mortifère » est un serpent venimeux et dangereux souvent associé à la culture satanique. Finalement, la cellule devient pour le prisonnier un concentré de douleurs et de cauchemars, de sensations de froid et de chaleurs et de sentiments mêlés. Le poète est sacrifié sur l'autel d'une politique injuste. Son écriture est le produit d'un acharnement viscéral puisqu'elle est pétrie dans les forces du langage, au caractère acéré et offensif des mots.

2. *L'Enfer* : un réquisitoire poétique de la parole judiciaire

L'Enfer est le testament de la première expérience carcérale du poète, provoqué par la célèbre affaire du « lard en Carême ». Marot décrit et commente son voyage à travers une série de rencontres avec les démons infernaux, c'est-à-dire les juges et autres officiers du Châtelet. Marot se définit en tant qu'avocat contre le pouvoir juridique et bureaucratique et déclare sa liberté comme le Christ est devenu rédempteur pour l'humanité :

Aucuns propos ou moyens ou manières
Justifiant les Ames prisonnières,
Il ne sera des Juges écouté,
Mais lourdement de son lit rebouté ;
Et écouter on ne refusera
L'esprit malin qui les accusera.
Et avec eux fils un temps demeurance,
Fâché d'ennui, consolé d'espérance (C. Marot, éd. 2006, p. 258).

Le principe d'espoir est relaté dans ce poème suivant une attaque contre la parole judiciaire. Marot est certes « fâché d'ennui », mais dans la profondeur de son être, malgré la souffrance, le poète et valet du roi est « consolé d'espérance ». La poésie carcérale de Marot s'inscrit dans la problématique de la compétition littéraire, à travers des moments de détention. Sa poésie remet en cause le pouvoir judiciaire. *L'Enfer* construit une proportionnalité entre la puissance du verbe poétique et véridique et le mensonge de la parole politique à travers le verbe des juges. La poésie étant notre principal objet, nous analyserons ici le rapport entre la poétique, la politique et l'appareil judiciaire, en suivant les analyses de Tzvetan Todorov (1986, p. 15) :

Pour comprendre ce qu'est la poétique, on doit partir d'une image générale et, bien sûr, quelque peu simplifiée des études littéraires [...]. Deux attitudes sont à distinguer dès l'abord. La première voit dans le texte littéraire lui-même un objet de connaissance suffisant ; selon la seconde, chaque texte particulier est considéré comme la manifestation d'une structure abstraite.

Le lecteur ne pourrait comprendre la vision du poète de la cour sans attirer l'attention sur les paradoxes et le style propagandiste, moralisant et politique de l'appareil judiciaire corrompu. Ainsi, pour Timothy Hampton (1996, p. 239), la poésie de Marot est complexe : « Lire Marot sans faire attention aux paradoxes soulevés par la place qu'il occupe entre une poésie personnelle, privée, moralisante, et une poésie politique, c'est le réduire, soit à sa dimension de propagandiste religieux, soit à celle de « clown » et de bouffon de cour ». En outre, Henri Weber (1955, p. 68), dans la similitude d'approche avec Timothy Hampton, pense que Marot est dans une nouvelle ère, celle des modernes dans l'utilisation des procédés stylistiques suivant une singularité d'esprit : « le poète n'a plus à s'effacer derrière les allégories et les abstractions, il peut parler de lui-même ». C'est pourquoi dans *L'Enfer*, on trouve surtout le réquisitoire au centre du poème, car les juges infernaux demandent au pauvre Marot de décliner son identité et sa personne à travers le portrait du « je » :

Venons au point. Ce juge tant divers
Un fier regard me jeta de travers,
Tenant un port trop plus cruel que brave ;
[...]
Me demandant ma naissance et mon nom
Et mon état : « Juge de grand renom,
Réponds-je alors, à bon droit tu poursuis
Que je te dis rendrait qui je suis (C. Marot, éd. 2006, p. 253).

Dans ce passage, Marot demande l'attention au lecteur suivant les paroles du « Juge ». L'utilisation du style direct « Juge de grand renom » est ironique et consiste à railler le réquisitoire des avocats. La parole judiciaire est hypocrite et terrifiante par l'usage de l'adjectif « cruel ». Il est à noter également la critique des abus du langage judiciaire qui aboutit à une perversion linguistique et à un abus des sermons. Le poète dresse un réquisitoire des avocats et prédicateurs. La charité est corrompue par son contraire : la cupidité et l'avarice :

[...] Et si tu requiers raison
Pourquoi Procès sont si fort en saison,
Sache que c'est faute de charité
Entre Chrétiens. Et à la vérité,
Comment l'auront dedans leur cœur fiché

Quand partout est si froidement prêchée ?
À écouter vos Prêcheurs, bien souvent
Charité n'est que donner au couvent (C. Marot, éd. 2006, p. 250).

Le champ lexical du « Procès » est mis en exergue par les termes « faute », « cœur fiché ». Mais le poète est couvert par la « Charité » gardée soigneusement au couvent de la vérité. En effet, les maîtres mots du reproche dans *L'Enfer*, c'est la mystification, le mercantilisme, le mensonge et la corruption du métier des professionnels de la robe (juges, magistrats) :

Là biens sans cause en causes se dépendent,
Là en public on manifeste et dit
La mauvaiseté de ce monde maudit,
[...]
Pour le profit qui vient de leurs dommages ;
Car s'on vivait en paix, comme est métier,
Rien ne vaudrait de ce lieu le métier ;
Pour ce qu'il est de soi si anormal (C. Marot, éd. 2006, p. 246-247).

Le réquisitoire lancé sur les hommes de loi contre la corruption visée par le poète permet aux rois François Ier et Henri II de promulguer des édits contre ces abus. C'est pourquoi le poème traduit en profondeur la projection mythique du face-à-face entre l'auteur poursuivi pour hérésie en mars 1526 et le lieutenant criminel de la prévôté. De ce fait, le langage constitue un instrument, une sorte d'outil comme le stipule Jean Paul Sartre (1948, p. 31) : « L'écrivain a choisi de dévoiler le monde et singulièrement l'homme aux autres hommes pour que ceux-ci prennent en face de l'objet ainsi mis à nu leur entière responsabilité ». Donc, la résistance poétique en prison enflamme le désir de liberté chez le poète. Romain Gary (1956, p. 76) pose le rapprochement entre l'espoir et l'esthétique :

Il y a des moments dans l'histoire [...] où tout ce qui empêche l'homme de désespérer, tout ce qui lui permet de croire et de continuer à vivre, a besoin d'une cachette, d'un refuge. Ce refuge, parfois, c'est seulement une chanson, un poème, une musique, un livre.

Donc, la littérature se définit comme un prolongement de l'art, une occasion pour les poètes de s'interroger sur la liberté qui leur a été confisquée, sur l'amour et les sentiments tendres dont ils sont privés. Dans *L'Enfer*, le poème, dans sa tonalité dominante, pose les rapports entre le langage, la vérité et le pouvoir. Marot reproche aux juges leur façon d'utiliser scandaleusement les mots :

Car tant de gens qui en ce parc s'assailent
Assez et trop de besogne nous taillent ;
Assez pour nous, quand les biens nous en viennent,
Et trop pour eux, quand pauvres en deviennent (C. Marot, p. 247).

L'usage du champ lexical de l'hypocrisie est manifeste par les termes « parc », « s'assailent », « besogne », « pauvres ». Le reproche fait aux juges est de prendre trop de temps à parler sur des futilités d'accusations et de reproches. Les démons infernaux ont libéré un serpent nommé « Procès » qui n'arrête pas de tourmenter les innocents dans les cours et tribunaux :

C'est la nature au Serpent, plein d'excès,
Qui par son nom est appelé Procès.
Tel est son nom, qui est de mort une ombre ;
Regarde un peu, en voilà un grand nombre
De gros, de grands, de moyens et de grêles,
Plus malfaisants que tempêtes ne grêles (C. Marot, éd. 2006, p. 249).

Le passage commence par une présentation de la nature riche en animaux venimeux. Le lexical du reptile à travers le « Serpent » écrit en majuscule permet de poser les réalités du « Procès » où la parole est venimeuse et tue son prochain par le mensonge et l'hypocrisie. Le pouvoir de nomination du « Procès » associé à la redondance du « nom » symbolise la tempête linguistique engendrée par ses bourreaux de la parole. En prison, l'écriture devient l'équivalent d'un geste, par lequel le poète peut créer son propre monde, où le verbe devient son moyen d'agir et de s'engager contre les ridicules et hypocrites du pouvoir. Grâce à ce geste, la poésie acquiert une nouvelle valeur, performative. Condamné à l'exil à Ferrare et à Genève, Marot maintient une poésie qui puise dans la simplicité, le naturel, la spontanéité et rend compte des effets de rhétorique, le produit d'un travail conscient sur le langage. Dans son *Enfer*, il n'hésitait pas à déplorer la corruption du système judiciaire et la vénalité des juges, l'ignorance et l'étroitesse d'esprit de la Sorbonne et de ses théologiens :

Minos, le Juge, est de cela soigneux,
Qui devant lui, pour entendre le cas,
Fait déchiffrer tels noisifs altercas
Par ces crieurs, dont l'un soutient tout droit
Droit contre tort ; l'autre tort contre droit ;
Et bien souvent, par cautelle subtile,
Tort bien mené rend bon droit inutile (C. Marot, 2006, p. 247-248).

L'allusion à Satan est proférée par l'adjectif « nocifs » associée au cri horrible des juges en pleine séance d'audience. *L'Enfer* qui présente le réquisitoire de la parole judiciaire est devenue finalement poésie de la consolation.

3. De *L'Enfer* carcéral à la poésie de consolation

L'Enfer se présente comme une poésie consolatrice et élargie à un sentiment de fraternité. Le poème s'adresse à des lecteurs différents. D'abord, aux frères de l'humanité qui souffrent de l'univers carcéral, ensuite aux sauveurs du poète : François Ier et sa sœur Marguerite de Navarre. La poésie lui permet également de méditer, de rêver par l'esprit des personnages cités. Les poèmes écrits depuis la prison portent une charge émotionnelle plus forte par la beauté des réminiscences et des espaces de rêverie :

Pour t'en aller aux beaux champs Élysées,
Où liberté fait vivre les esprits
Qui de conter vérité ont appris (C. Marot, éd. 2006, p. 252).

Les « Champs-Élysées » symbolisent le séjour heureux des âmes vertueuses, réinterprété dans un sens chrétien. En effet, la liberté consolatrice dont il est question et qui « fait vivre les esprits » n'est autre que la liberté chrétienne, opposée par l'apôtre Paul au règne de la Loi. C'est à dessein que Marot a placé cet *excursus* évangélique dans la bouche d'un de ses pires adversaires. Le poème s'adresse à une bande d'amis que Marot désigne sous le titre de « frères ». *L'Enfer* se présente comme une allégorie morale, comme une histoire exemplaire. Le poète envoie un message à ses frères pour qu'ils évitent les mêmes tourments :

J'aime trop mieux le vous décrire en mètre
Que pour le voir aucun de vous soit mis
En telle peine ! Ecoutez donc, Amis (C. Marot, éd. 2006, p. 245).

Dans *L'Enfer*, la mission du poète consiste à chanter pour ses frères au nom de la fraternité évangélique évoquée dans les premiers vers. Le genre poétique favorise l'identification du lecteur au moi lyrique du poète et le partage des expériences : « Hélas ! quand je vous parle de moi, je vous parle de vous », écrivait Victor Hugo (1856, p. 2) dans sa préface aux *Contemplations*. Il sait que les procès en France sont litigieux et les trahisons sont fréquentes à cause du manque de charité entre les hommes. En effet, dans le modèle de production des figures mythiques du poète, François Ier joue naturellement le rôle de Jupiter, et Marguerite celui de Pallas Athéna. Ici, le roi et la sœur sont représentés suivant des allusions historiques et mythologiques :

Et de tous ceux de la très claire voie
Où Jupiter les dévoyés avoie ;
Bien me connut et bien me guerdonna,
Lorsqu'à sa sœur Pallas il me donna ;
Je dis Pallas, la si sage et si belle ;
Bien me connaît la prudente Cybèle,
Mère du grand Jupiter amiable (C. Marot, éd. 2006, p. 254).

Ce passage traduit la « Pallas, la si sage et si belle » et symbolise la déesse de la sagesse, se rapportant à Marguerite d'Alençon, protectrice de Clément Marot, que son frère François Ier lui « donna » en 1519. Il faut préciser que dans la mythologie Pallas était la fille et non la sœur de Jupiter. Ailleurs, dans le prolongement de la poésie de la consolation à travers les figures de François I^{er} et Marguerite de Navarre, protecteurs de Marot, il faut noter la présence du dieu citharède qui préside au chœur des neuf Muses :

Quand elle voit les Satyres suivants
De Galatée et de tous les sylvants,
Jusqu'à Tityre et ses brebis camuses,
Mais par sus tout suis connu des neuf Muses,
Et d'Apollon, Mercure et tous leur fils
En vraie amour et science confits (C. Marot, éd. 2006, p. 254).

Le dieu citharède désigne François I^{er}, présent sous les traits de Jupiter, est aussi surnommé « l'Apollon gaulois » par les poètes de la Renaissance. François I^{er} joue naturellement le rôle de Jupiter, et Marguerite celui de Pallas Athéna. La crise nationale provoquée par la captivité du roi souligne la fragilité de la position du poète. Il s'agit de mesurer tous les biens offerts par la vie au passé qui chante la misère et la corrige en vertus cardinales de la grande dame Marguerite de Navarre :

Que dis-je, las ? O parole soudaine !
C'est don de Dieu, non point valeur mondaine ;
Qu'une maîtresse en qui gît et abonde
Plus de savoir, parlant et écrivant,
Qu'en autre femme en ce monde vivant.
C'est du franc Lys l'issue Marguerite
Grande sur terre, envers le Ciel petite
C'est la Princesse à l'esprit inspiré,
Au cœur élu, qui de Dieu est tiré
Mieux (et m'en crois) que le feu de l'Ambre ;
Est d'elle suis l'humble Valet de chambre (C. Marot, 2006, p. 256).

Le passage traduit un Marot qui glorifie son talent poétique à travers la virtuosité littéraire de la dame de Navarre. Finalement, la langue poétique est un don de Dieu, métaphore de la littérature divine. Pour Clément Marot, le poète prisonnier doit mener son combat jusqu'au bout de la délivrance et l'acte poétique doit être traduit en acte de résistance. De ce fait, Marot se met à louer le roi. Il chante la façon dont François a transformé la terre gauloise, auparavant sèche et stérile, en véritable jardin littéraire :

Le beau verger des lettres plantureux
Nous reproduit ses fleurs à grands jonchées
Par ci-devant flétries et séchées
Par le froid vent d'ignorance et sa tourbe
Qui haut savoir persécute et détourbe,

Et qui de cœur est si dure ou si tendre
Que vérité ne veut ou peut entendre (C. Marot, éd. 2006, p. 255).

Son poème opte également pour le pouvoir de nomination comme acte créateur et sauveur. Le nom « Marot » est poétisé et devient la réponse donnée aux ennemis de la vérité, c'est-à-dire les Sorbonagres. Marot fait donc de son prénom la marque d'un caractère qui s'oppose à la dureté, à la sévérité intraitable, voire à la cruauté des ennemis de l'humanisme (G. Berthon, 2014, p. 242). Le pouvoir de nomination chez Marot ouvre sur un espace autre, offert à la contemplation, à la consolation et sert de tremplin à l'imaginaire. La parole poétique est conduite par un « moi » marotique, très engagé, épris de liberté, un « je » lyrique rassurant et confiant en lui-même. Face à ses juges qui veulent que Marot décline son identité, le poète se nomme en jeux de mots :

Marot je suis, et Maro ne suis pas ;
Il n'en fut onc depuis le sien trépas ;
Mais puisqu'avons un vrai Mécénas ore,
Quelque Maro nous pourrons voir encore (C. Marot, 2006, p. 255).

La nomination reflète l'humanisme renaissant, plein d'espoir incarné par la foi poétique et la connaissance de l'homme et ses stratégies de délivrance en prison. Le souffle poétique de liberté crée le « droit nom » délivré par la vérité quant à l'être du personnage qui le porte. Une conception substantialiste et pour tout dire cratylienne du nom :

Que mon droit nom je ne te veux point taire,
Si t'avertis qu'il est à toi contraire,
Comme eau liquide au plus sec élément ;
Car tu es rude et mon nom est Clément (C. Marot, éd. 2006, p. 254).

À l'expression de l'expérience humaine mise en scène dans la poésie des prisons, les diverses images poétiques médiatisent les sentiments du poète. On observe le registre lyrique du poème, la volonté du poète d'exprimer ses sentiments personnels. L'évocation de ces sentiments a pour but de montrer qu'ils peuvent se mettre au service d'un engagement poétique pour libérer définitivement l'Humanité et tous ceux qui souffrent de l'injustice. Ce pouvoir de dire les mots lui permet également de meubler cette terre, de l'embellir et de lui procurer une essence esthétique. Le style poétique se caractérise par un lyrisme consolateur qui chante le « moi » de l'auteur et exalte ses sentiments à travers le dieu Pan protecteur des troupeaux, et celui de la musicalité et de l'harmonie. Ils symbolisent les hommes précaires à consoler et à protéger :

En terre aussi des Faunes et Hymnides
Connu je suis. Connu je suis d'Orphée,
De mainte Nymphé et mainte noble Fée,
Du gentil Pan qui les flûtes manie,
De Eglé qui danse au ton de l'harmonie
Quand elle voit les Satyres suivants (C. Marot, éd. 2006, p. 254).

La présence d'« Eglé » symbolise la Nymphé, épouse de Pan et fille de la Terre, associée à son époux venin. Ce lyrisme apparaît dans l'exaltation de l'amour de la patrie, sentiment qui transforme la prison en lieu « doux ». Dans les tercets liés par la syntaxe, Marot termine sur une note d'espoir suivant l'allégorie de l'espace paradisiaque du jardin. L'allégorie du jardin est l'image par excellence du roi François Ier, métaphore du lieu de naissance et de la région :

O Roi heureux, sous lequel sont entrés
(Presque péris) les lettres et Lettrés !
Entends après (quant au point de mon être)
Que vers midi les hauts Dieux m'ont fait naître,
Où le Soleil non trop excessif est
Par quoi la terre avec honneur s'y veut
De mille fruits, de mainte fleur et plante ;
Bacchus aussi sa bonne vigne y plante
Par art subtil sur montagnes pierreuses
Rendant liqueurs fortes et savoureuses (C. Marot, p. 255).

Cet autre jardin, c'est Cahors en Quercy. Il faut noter le contraste entre les deux jardins qui offrent l'identité du poète, son rapport à son art et à son passé. L'attente ardente de la libération se manifeste par l'interjection « lettres et Lettrés ! ». Le roi reste l'ami fidèle du poète pendant l'incarcération et le refuge auquel il recourt pour échapper aux ténèbres de la prison. La performance de consolation du poème apportera du plaisir au poète et fournira une leçon au lecteur. Finalement, *L'Enfer* de Clément Marot est une libération à travers le roi François Ier, la reine Marguerite de Navarre. Mais ce qu'il faut retenir dans ce poème allégorique, c'est la victoire de la poésie sur la dimension thématique et sociale. *L'Enfer* est un poème de la consolation. Il commence par les « passe-temps et consolations » (C. Marot, éd. 2006, p. 245) et se termine « consolé d'espérance » (*Ibid.* p. 258). L'écriture poétique constitue le moyen de décrire, de supporter voire de transcender les conditions matérielles et psychologiques imposées au prisonnier.

CONCLUSION

L'expérience carcérale est dramatique et les conditions de l'écriture poétique de *L'Enfer* sont singulières. La prison joue un rôle fondateur dans son écriture poétique. Jeté en prison pour délinquance dès l'adolescence, Clément Marot développe une poésie marquée par la fascination esthétique. Pour Marot, seules les puissances de l'inspiration peuvent expliquer la profondeur énigmatique de la parole poétique et le mystère de l'audace qu'il y a à décider d'affronter la page blanche. En prison, l'obscurité, la dureté et la souffrance peuvent s'humaniser par le chant poétique, le don d'habileté rhétorique et l'efficacité du discours sincère. *L'Enfer* de Clément Marot annonce un programme esthétique, voir existentiel. Cette tentative d'adaptation à l'incarcération est un stratagème par lequel le poète tente de retrouver la sécurité par et dans l'écriture. La poésie est un art qui permet au poète de chanter ses sentiments personnels tout en s'engageant dans la libération de l'humanité. Dans ce contexte, on peut dire que les rapports entre la poésie et l'univers carcéral sont étroits dans *L'Enfer*. Ainsi, la poésie carcérale marotique confère au poète l'inspiration durant les événements qui les affectent (solitude, ennui, dépaysement, émoi du cœur, etc.). L'expérience carcérale contribue à développer le sens du talent poétique afin de l'enrichir et de le combler par l'usage des mots de confort et de soulagement. Finalement, les drames de l'histoire peuvent justifier que la poésie se fasse « patronne » et « reine » des idéaux politiques, surtout quand elle est noble dans sa cause et dans le plaisir ressenti d'un Baudelaire ou d'un Mallarmé qui défendent une telle conception.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABBAS H. S. A., 2019, *La poésie des prisons chez quelques poètes français et arabes contemporains : Étude comparée*. Littératures, Université de Lyon.
- AMOUROUX H., 1961, *La vie des Français sous l'occupation*, Paris, Fayard.
- BALANDIER F., 2012, *Des poètes derrière les barreaux*, Paris, L'Harmattan, coll. Amarante.
- BERTHON, G., 2014, *L'Intention du poète : Clément Marot « auteur »*, Paris, Classiques Garnier.
- CHAMARD H., 1935, *Mélanges Paul Laumonier*, Paris, Droz.
- COQUIO C., 1999, *Parler des camps, Penser les génocides*, Paris, Albin Michel.

- DE BELGES J. L. de B., éd. 1948, *Épîtres de l'Amant Vert*, éd. Frappier, Genève, Droz.
- DEFAUX G., *Clément Marot, Œuvres complètes*, t. 1, édition scientifique de G. Defaux, Paris, Collection Classiques Jaunes, n°592, 1990.
- DEFAUX G., *Clément Marot, Œuvres complètes*, t. 2, Paris, Collection Classiques Jaunes, n°607, 1993.
- DEFAUX G., SIMONIN M., *Clément Marot « Prince des poètes français » 1496- 1996*, Paris, Garnier, Collection « Rencontres », n°183, 1997.
- ECKHARDT A., 1926, « Marot et Dante, *L'Enfer* et *l'Inferno* », *Revue du XVI^{ème} siècle*, 1926, p. 140-142.
- FUMAROLI M., 1978, « Genèse de l'épistolographie classique : rhétorique humaniste de la lettre de Pétrarque à Juste- Lipse », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 78, n° 6, p. 886-905.
- GARY R., 1956, *Éducation européenne*, Paris, Gallimard.
- HAMPTON T., 1996, « Vergers des Lettres : l'allégorie politique et morale dans *L'Enfer* », *Clément Marot « Prince des poètes français »*, 1496-1996, Paris, Garnier ; p. 237-248.
- HUGO V., 1856, *Les Contemplations*, Paris, Gallimard.
- LESTRINGANT F. (éd.), 2006, *Clément Marot, L'Enfer*, Paris, Gallimard.
- PAUL O., 1955, « Le Monde des prisons », 1955, *Esprit*, n° 225, Paris, Seuil.
- QUINTON L., 2007, *Une littérature qui ne passe pas. Récits de captivité des prisonniers de guerre français de la Seconde Guerre mondiale (1940-1953)*. Littératures. Université Rennes 2.
- SARTRE J. P., 1948, *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard.
- TZVETAN T., 1986, *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Paris, Seuil.
- VARAUT J.-M., 1989, *Poètes en prison, de Charles d'Orléans à Jean Genet*, Paris, Perrin.
- WEBER H., 1955, *La Création poétique au XVIème siècle en France*, Paris, Nizet.

POSTURE AUCTORIALE ET DISCOURS ACTORIEL DANS *SUPPLÉMENT AU VOYAGE DE BOUGAINVILLE* [1796] DE DENIS DIDEROT ET *BATOUALA* [1921] DE RENÉ MARAN : UN POSTCOLONIALISME AVANT-GARDISTE

Ibrahima DIOUF*

Résumé : *Supplément au voyage de Bougainville* et *Batouala* sont deux œuvres majeures dont la perspective discursive s'insère, *a posteriori*, dans le champ théorique des études postcoloniales. Leur dimension postcoloniale se manifeste par le procédé de l'inversion entre la voix du colon et celle du colonisé. Cette esthétique originale qui fait entendre la plainte du dominé en réduisant le colonisateur en auditoire passif revêt un caractère émancipatoire. Il conviendra de voir dans quelle mesure cette émancipation symbolique rend possible une abrogation des frontières exclusives entre le colonisateur et le colonisé. Ainsi, la réponse à cette question invite à poser l'hypothèse selon laquelle la dénonciation ouvre la voie à la réconciliation. L'expérimentation de cette hypothèse s'appuiera successivement sur l'analyse de la posture auctoriale et de la perspective discursive dans les deux textes.

Mots-clés : Postcolonialisme – Discours – Émancipation – Légitimation – Réconciliation.

Abstract: *Supplement to the voyage of Bougainville and Batouala* are two major works whose discursive perspective is inserted, *a posteriori*, in the theoretical field of postcolonial studies. Their postcolonial dimension is manifested by the process of inversion between the voice of the settler and that of the colonized. This original aesthetic that makes the lament of the dominated heard by reducing the colonizer into a passive audience has an emancipatory character. It will be necessary to see to what extent this symbolic emancipation makes it possible to abrogate the exclusive boundaries between the colonizer and the colonized. Thus, the answer to this question invites the hypothesis that denunciation paves the way for reconciliation. The experimentation of this hypothesis will rely successively on the analysis of the auctorial posture and the discursive perspective in both texts.

Keywords: Postcolonialism – Discourse – Emancipation – Legitimation – Reconciliation.

INTRODUCTION

Supplément au voyage de Bougainville (D. Diderot, 1796) et *Batouala* (R. Maran, 1921) sont deux œuvres majeures de la littérature française au sens large du terme. Leur classification et leur réception selon l'histoire littéraire en font des œuvres aux contextes assez éloignées l'une de l'autre.

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

Cependant, leur confrontation dans une démarche comparatiste revêt un intérêt épistémologique, si la perspective analytique est celle du postcolonialisme. Toutefois, le choix de ces deux œuvres exige un recadrage méthodologique. Si la réception du *Supplément au voyage de Bougainville* ne pose aucun problème à la critique, quant à son appartenance à la littérature française, celle de *Batouala* demeure problématique. Sous-titré « Véritable roman nègre » (R. Maran, 2002 : 5), et perçu par la critique comme un discours de la littérature négro-africaine, ce roman pose d'abord un problème de classification né de sa réception. Son auteur est martiniquais et, par conséquent, français. Pourtant, son roman est classé parmi les œuvres de la littérature négro-africaine. Ce constat amène à se poser la question de savoir si cette classification est due à une spécificité auctoriale à caractère raciale ou à la particularité discursive du texte en question. Ce dernier élément ne semble pas un argument imparable au regard de certaines productions comme le film *Afrique 50* (R. Vautier, 1950) ou encore celle choisie ici et dont une partie expose le discours du vieux Otaitien (D. Diderot, 2002 : 40).

Tout compte fait, l'accréditation de cette classification ouvre des possibilités de comparaison. Le texte de Diderot s'inscrit dans la tradition du siècle des Lumières. Les principales valeurs dont il est porteur sont la défense de la liberté, le culte de la raison, la lutte contre l'intolérance et la domination, mais également une dénonciation des affres de l'exclusion fondée sur une prétendue supériorité raciale. Son originalité tient à la posture auctoriale qui y est adoptée et au choix actoriel qui s'y opère. En tant que récit qui fait voyager son lecteur et qui s'assigne la tâche « de réagir [aux stéréotypes et aux clichés] ou au moins d'en déjouer les faux-semblants » (J.-M. Moura, 1999 : 22), il emprunte une voix et un sens qui posent déjà les jalons d'un postcolonialisme à l'état embryonnaire. Quant au récit de Maran, il met en scène un personnage éponyme à la condition de colonisé. Le caractère *in medias res* du récit plonge son lecteur au cœur d'un univers polarisé grâce à une démarcation nette entre dominés et dominants.

Ainsi, la perspective comparatiste aura pour ressorts la posture auctoriale, le choix actoriel et l'orientation discursive. Dès lors, la question est de savoir dans quelle mesure la confrontation de ces deux textes permet-elle de découvrir l'expression d'un discours iconoclaste ? Sur la base de l'hypothèse selon laquelle les deux œuvres circonscrivent, dans une certaine mesure, les contours d'un discours postcolonial, il conviendra d'expérimenter ce dernier à travers deux axes analytiques qui s'articulent

autour de la posture auctoriale, qui reste anastrophique, et de l'orientation discursive dont le caractère est émancipatoire.

1. Une posture auctoriale anastrophique

L'emprunt à la stylistique, sous forme de dérivation adjectivale, du procédé de l'anastrophe, qui se manifeste par un inversement des mots dans une structure syntaxique, semble opératoire dans l'analyse de la posture auctoriale, dans le corpus qui sous-tend cet exercice. Le recours au concept d'anastrophe discursive permet de comprendre le processus esthétique par lequel se construit le discours postcolonial chez les deux auteurs. Dans les contextes qui sont ceux des œuvres choisies ici, le discours colonial est porté, le plus souvent, par une seule voix : celle du colonisateur. La voix du colonisé et le caractère dialogique ou polyphonique du texte, au sens ducrotien, sont alors généralement étouffés, en ce sens que l'orientation discursive de l'énonciateur, qui « n'est pas responsable du matériel linguistique utilisé » (O. Ducrot, 1984, p. 205), se superpose au discours, en arrière-plan, du locuteur qui en est son délégué et à qui est imputable la responsabilité de l'énoncé. C'est l'inversion de cette posture auctoriale du discours critique qui est qualifiée ici d'anastrophique. Le procédé rend possible la réversibilité sémantique des positions actuelles, dans un processus de légitimation du colonisé.

1. 1. Un choix actuel de légitimation

Dans *Supplément au voyage de Bougainville*, la stratégie narrative peut s'expliquer par le statut auctorial. La position de philosophe et la défense des idées que prônent les Lumières justifient peut-être la prise de distance auctoriale au profit d'une polyphonie narrative et d'un processus discursif légitimant. Dans le texte de Maran, l'inversion de la position critique du discours est déclarée dès la préface avant même son constat dans le récit. L'effacement auctorial, qui se découvre dans le choix initial d'un narrateur extradiégétique, est validé en amont par la définition du récit comme un enregistreur : « Ce roman est donc tout objectif. Il ne tâche même pas d'expliquer : il constate. Il ne s'indigne pas : il enregistre » (R. Maran, 2002, p. 15). La modalité narrative choisie s'apparente à une caméra embarquée, même si la fonction de communication qu'assume ce caméraman-narrateur avec le lecteur en dévoile la neutralité feinte : « Ainsi pensait Batouala Gardien de mœurs désuètes, il demeurerait fidèle aux traditions que ses ancêtres lui avaient léguées, mais n'approfondissait rien au-delà. Contre l'usage tout raisonnement est inutile » (R. Maran, 2002, p. 36). Cette posture auctoriale et l'orientation du discours critique, dont le mokoundji est le

délégataire (R. Maran, 2002, p. 25), marquent une rupture d'avec les procédés discursifs et esthétiques de son époque.

En tout état de cause, la distanciation auctoriale, par le procédé d'une narration par procuration, est une première étape dans le processus de légitimation du statut du colonisé. Le poids de cette prise de parole se renforce dans le choix actoriel. Le discours indigène, pour requérir toute son importance, doit obéir à un protocole conforme aux codes culturels du lieu d'énonciation. Ainsi, dans les deux romans, le discours du colonisé est porté par un vieillard, un sage, qui est aussi un chef de tribu. Ce choix auctorial obéit à une logique d'équilibre dans une narration à effet de miroir et qui se veut respectueux d'un protocole énonciatif réaliste. La figure du sage ou du vieillard est ici une figure autorisée, tant du point de vue auctorial que de celui du contexte d'énonciation. Dans le texte de Diderot, son attitude atteste de la hauteur de son rang, de sa légitimité et de sa sagesse :

C'est un vieillard qui parle ; il était père de famille nombreuse. À l'arrivée des Européens, il laissa tomber des regards de dédain sur eux, sans marquer ni étonnement, ni frayeur, ni curiosité. Ils l'abordèrent, il leur tourna le dos et se retira dans sa cabane. Son silence et son souci ne décelaient que trop sa pensée : il gémissait en lui-même sur les beaux jours de son pays éclipsé. Au départ de Bougainville, lorsque les habitants accouraient en foule sur le rivage, s'attachaient à ses vêtements, serraient ses camarades entre bras et pleuraient, ce vieillard s'avança d'un air sévère et dit : 'Pleurez, malheureux Otaïtiens, pleurez, mais que ce soit de l'arrivée et non du départ de ces hommes ambitieux et méchants. Un jour, vous les connaîtrez mieux' (D. Diderot, 2002, p. 39).

Le discours rompt d'avec la naïveté du peuple otaïtien et annonce un réquisitoire sans ambages contre le colonisateur. La mise en garde proférée ne se justifie pas d'une expérience directe, à travers une longue cohabitation avec les Européens, mais plutôt d'une expérience de la vie, d'une sagesse, qui rend transparent le masque du colon.

Chez Maran, le vieux Batouala tire sa légitimité de son autorité de chasseur et d'homme dont « on renommait, du reste, sa force légendaire, d'un bout à l'autre du pays banda » (R. Maran, 2002, p. 26). Son attitude face à l'arrivée des hommes blancs est la même que celle du vieux otaïtien : « Ah ! Les hommes blancs de peau. Qu'étaient-ils donc venus chercher, si loin de chez eux, en pays noir ? Comme ils feraient mieux, tous, de regagner leurs terres et de n'en plus bouger ! » (R. Maran, 2002, p. 27). L'interjection qui introduit le propos et l'interrogation oratoire par laquelle il poursuit la réflexion traduisent un sentiment de désapprobation de la conquête coloniale. Le choix de la figure du vieillard comme autorité énonciatrice est

étroitement lié au contexte de production des deux textes. Traditionnellement, l'autorité de la parole est l'apanage du griot et celle de la décision, de l'autorité politique ou sociale. Ainsi, la prise de parole du vieux Otaïtien ou du chef traditionnel Batouala, est un procédé de superposition, à la fois, de l'autorité de la parole mémorielle et de celle socio-politique. Ce caractère gémellaire renforce le statut actoriel de l'énonciateur et crée un équilibre dans le dialogue entre l'autorité coloniale et celle qui la conteste à travers une prise de parole légitimée.

1. 2. Des modalités énonciatives postcoloniales

Dans les deux œuvres, le récit donne la parole, pour la première fois, à ceux qui, jusque-là, « n'ont point [eu] de bouche [...] » (A. Césaire, 1983, p. 22). Ce choix esthétique qui se démarque de la tradition discursive de son époque, revêt les attributs d'un discours littéraire postcolonial, en ce sens que c'est, comme le souligne Yves Clavaron (2011, p. 40) : « un procédé [qui] est ici transféré aux personnages africains, qui s'approprient ainsi les privilèges du regard colonisateur ». Le transfert de la parole est corroboré par une déterritorialisation de l'espace du discours, ou à tout le moins, une « relocalisation [de son] foyer et [de son] monde » (H. K. Bhabha, 2007, p. 41). Si, traditionnellement, le discours colonial s'énonce dans l'espace du colonisateur, cette fois-ci, il se déploie dans l'espace même du colonisé et a pour cible le protagoniste qui, jusque-là, s'était arrogé tous les pouvoirs et toutes les prérogatives. Le contexte d'énonciation habituel du discours critique, qui met face-à-face le colonisateur-énonciateur et le colonisé-cible, est perturbé par un nouveau dispositif énonciatif qui donne la parole au colonisé-énonciateur et transforme le colonisateur en auditeur et cible. Même si cette pratique discursive est fréquente dans la littérature d'idée du dix-huitième siècle, dont on peut citer en guise d'exemple *Lettres Persanes* (Montesquieu, 1721), elle recouvre, dans le corpus de cette analyse, une importance particulière, compte tenu de sa temporalité et de ses circonstances.

La temporalité et les circonstances dans lesquelles la prise de parole contre le colonisateur se fait, dans les deux textes, se démarquent de celles du discours colonial. Elles s'inscrivent dans la culture et la tradition du colonisé, en ce sens que c'est par le procédé de la mise en abyme que surgissent les discours du vieux Otaïtien et de Batouala. Dans le récit cadre, s'insère un discours oral dont les circonstances d'énonciation sont soit celles « des adieux du vieillard » (D. Diderot, 2002, p. 39), soit celles de la « fête des Ga'nas » (R. Maran, 2002, p. 73). On voit que, dans l'un tout comme

dans l'autre, le statut du colonisateur se superpose à celui de l'auditoire. Dans *Supplément au voyage de Bougainville*, malgré la marginalité du vieux otaitien, qui est seul à percevoir la venue des Européens comme un signe avant-coureur de la domination de son peuple, son statut de représentant de la communauté otaitienne confère à sa parole un pouvoir subversif et dissuasif. Pour lui, les adieux ne constituent pas une séparation mais plutôt le début d'un long cheminement dont la finalité est la domination des générations qui vont suivre.

Dans *Batouala*, le discours, qui a pour circonstance la fête, est également un discours d'adieu implicite à la tonalité pathétique. Contrairement à la mise en garde du vieux otaitien, Batouala considère l'arrivée des Européens comme une défaite face à laquelle il faut se résigner : « – Mes enfants [...], vous devriez comprendre qu'il n'est plus temps de songer à réparer nos erreurs. Il n'y a plus rien à faire. Résignez-vous » (R. Maran, 2002, p. 101). Toutefois, la dimension fataliste cache une résistance symbolique qui se perçoit à travers la place qu'occupe la fête dans le récit. Tout comme la cérémonie d'adieu dans *Supplément au voyage de Bougainville*, l'événement culturel des Ga'nas, dans *Batouala*, est la circonscription d'un espace culturel, qui devient le lieu symbolique, où s'inversent les positions d'énonciation et les relations discursives entre le colonisateur et le colonisé. Dès lors, l'ancrage du discours dans une temporalité culturelle revêt un caractère subversif :

[II] intervient pour transformer le scénario de l'articulation et non pas simplement pour mettre à nu les raisons de la discrimination politique. Elle change la position d'énonciation et les relations de discours en son sein ; non seulement ce qui est dit, mais d'où cela se dit ; non simplement la logique de l'articulation, mais le *topos* de l'énonciation (H. K. Bhabha, 2007, p. 255).

Ainsi, la mise en exergue du discours postcolonial dans les deux ouvrages semble obéir à des stratégies différentes, même si le but poursuivi par chacun des deux auteurs paraît le même. À la complexité narrative qui oscille entre les procédés de mise en abyme, de l'intertextualité et de l'hétérolinguisme implicite dans le texte de Diderot, s'oppose une narration traditionnelle, voire classique, chez Maran. Cependant, chez l'un tout comme chez l'autre, la prise de la parole par le colonisé et les circonstances de celle-ci fonctionnent sur le modèle du transfert et de la relocalisation. Les modalités discursives y permettent, non seulement de « remettre en cause le canon [générique occidental] et de l'ouvrir à d'autres perspectives culturelles » (Y. Clavaron, 2011, p. 75), mais aussi constituent-elles le ressort de la déconstruction du discours colonial.

2. Une perspective discursive postcoloniale

La perspective discursive dans *Supplément au voyage de Bougainville* et celle dans *Batouala* ont des points de rencontre et de croisement. Dans l'un, tout comme dans l'autre, la perspective discursive se soustrait à l'*éthos* du discours colonial. Son ancrage dans une temporalité et des circonstances qui semblent tourner le dos à la scénographie du colon, participent de la contestation et de l'émancipation. Dans le premier, la distance entre le monde représenté, l'espace du colonisé, et celui dont se réclame l'auteur, l'univers du colon, se révèle dans l'échange entre A. et B. sur le discours du vieux Otaïtien : « Eh bien, qu'en pensez-vous ? / Ce discours me paraît véhément, mais à travers je ne sais quoi d'abrupt et de sauvage il me semble retrouver des idées et des tournures européennes » (D. Diderot, 2002, p. 46). Dans le second, la distance est inhérente à la structure du récit et se manifeste dans les lignes de fracture entre le « je » énonciateur, Batouala, et le « eux » cible, les colons. Cette démarcation se polarise dans la stratégie argumentative.

2. 1. Une stratégie argumentative émancipatoire

La stratégie argumentative, dans les deux œuvres, procède de l'appropriation et de la double énonciation. La figure actorielle qui prend la parole dans les deux récits renferme le double statut d'intellectuel traditionnel et moderne. Elle s'incarne explicitement dans le rôle de sage, qui s'approprie des arguments de valeurs à caractère dissuasif, et implicitement, dans celui d'orateur instruit, dont la logique des arguments confère une certaine légitimité. Ce statut de l'orateur est symétrique à la nature de l'auditoire auquel son discours est adressé. Dans *Supplément au voyage de Bougainville*, le vieux Otaïtien s'adresse successivement à sa communauté et à celle de Bougainvillier. Dans le premier cas, le discours est adressé directement à la communauté otaïtienne. Le but de l'interpellation est de pousser celle-ci à réagir contre l'envahisseur.

Même si, *a priori*, l'énoncé déjoue implicitement son caractère perlocutoire, le recours au procédé de la prétérition le rend plus visible : « Ô Otaïtiens, ô mes amis, vous auriez un moyen d'échapper à un funeste avenir, mais j'aimerais mieux mourir que de vous en donner le conseil. Qu'ils s'éloignent et qu'ils vivent » (D. Diderot, 2002, p. 40). Le parallélisme de construction qui clôt l'adresse à sa communauté fait de l'éloignement des Européens, la condition de leur survie. Le propos est une invitation à la résistance physique contre cette présence non-souhaitée. Tout compte fait, même si le caractère perlocutoire de l'énoncé ne se valide pas dans une

action spontanée et immédiate contre l'occupant, le changement d'attitude des Otaïtiens, à la fin du discours du vieillard, donne à voir une rupture par laquelle l'euphorie de départ se transforme en silence et en retrait des autochtones :

À peine eut-il achevé, que le la foule des habitants disparut, un vaste silence régna dans toute l'étendue de l'île, et l'on n'entendit que le sifflement aigu des vents et le bruit sourd des eaux sur toute la longueur de la côte. On eût dit que l'air et la mer sensibles à la voix du vieillard se disposaient à lui obéir (D. Diderot, 2002, p. 46).

Le changement d'attitude, qui s'étend aux éléments de la nature, que sont « l'air » et « la mer », grâce au procédé de la personnification, a pour significations une adhésion aux principes du vieillard et une émancipation du peuple au rang d'averti quant au péril inhérent à la présence des Européens. Ainsi, la distance entre le sage et son peuple, en tant qu' « êtres de parole [au sein de] l'espace interne [de la communication] » (D. Maingueneau, 2009, p. 57), est abrogée par leur rapprochement au sein de « l'espace externe [en tant qu'êtres sociaux] » (D. Maingueneau, 2009, p. 57).

Dans *Batouala*, au-delà de la dénonciation de la colonisation, l'argumentation a une fonction émancipatoire. Au caractère délibératif du discours, qui tranche sur l'irréversibilité de la domination coloniale, se superpose une rhétorique basée sur le « principe d'adhérence » (M. Meyer, 2010, p. 94). Le statut du personnage et les circonstances de l'énonciation discursive mobilisent à la fois un *logos*, un *ethos* et un *pathos* ancrés dans la culture du pays banda. L'autorité de la parole du sage se trouve renforcée lorsqu'elle se situe au seuil de la mort. Malgré le caractère parfois délirant des propos de Batouala, l'adhésion du peuple est progressive, comme en témoigne la réaction de Yabada : « – Tu as toujours raison, l'ancien. Je suis le premier à le reconnaître. Permits-moi cependant de souhaiter que ces frandjés que je hais, soient battus par les zalémans » (R. Maran, 2002, p. 92). La multiplication des interjections « – Ayayayayaille !... Nous les massacrerons... [...] – ...iahayaya ! » (R. Maran, 2002, p. 93), en signe d'approbation est le baromètre de la force argumentative du discours du personnage et de l'effectivité de l'adhésion communautaire : « On conçoit que la force des arguments, si elle ne peut être calculée en termes de probabilité, soit fonction de l'auditoire, de ses convictions, de ses [réactions]... » (C. Perelman, 2012, p. 175).

Le caractère émancipatoire du discours, dans les deux œuvres, est corroboré par une appropriation du *logos* colonial. L'assimilation du *logos* du colonisateur n'est pas, ici, signe d'aliénation, mais plutôt un principe de

qualification qui met le colonisé au même niveau que le colonisateur. Dans *Supplément au voyage de Bougainville*, malgré l'ancrage de la situation d'énonciation dans la culture des Otaïtiens, le discours du vieillard semble être une traduction de l'otaïtien en français, en passant par l'espagnol, comme le suggère la réplique de B. à A. :

Pensez donc que c'est une traduction de l'otaïtien en espagnol et de l'espagnol en français. L'Otaïtien s'était rendu la nuit chez cet Orou qu'il a interpellé et dans la case duquel l'usage de la langue espagnole s'était conservé de temps immémorial. Orou avait écrit en espagnol la harangue du vieillard, et Bougainville en avait une copie à la main, tandis que l'Otaïtien la prononçait (D. Diderot, 2002, p. 46).

Le choix et la « maîtrise » de la langue du colonisateur rendent possible la double réception du discours d'accusation. Ils constituent également une symbolique de l'émancipation et de la légitimation face à une domination qui se justifie, entre autres, de stéréotypes linguistiques : ceux par lesquels la langue du colonisé est qualifiée de vernaculaire. Ils sont, par ailleurs, la preuve et le privilège qui couronnent la dimension intellectuelle de l'orateur colonisé, comme l'affirme Fanon : « Dans une première phase, l'intellectuel colonisé » prouve qu'il a assimilé la culture de l'occupant » (F. Fanon, 2002, p. 211). Dans *Batouala*, le niveau d'appropriation de la langue et de la culture du colon se révèle dans le décalage entre la structure discursive du personnage éponyme et celle des répliques d'approbation ou d'indignation, en langue locale, de son auditoire autochtone : « – *Sizz !... Obo katé... Obo katé !* » (R. Maran, 2002, p. 88). En tout état de cause, la maîtrise de la langue du colonisateur déconstruit tout un pan des préjugés qui fondent la domination européenne et confère une légitimité fondée sur la maîtrise, à la fois, de son propre monde et de celui de l'autre : « Un homme qui possède le langage possède par contrecoup le monde exprimé et impliqué par ce langage [...] : il y a dans la possession du langage une extraordinaire puissance » (F. Fanon, 1952 : 14). Cette puissance, qui se découvre à travers la maîtrise de la culture et de la langue coloniales, est le fondement de l'affirmation d'un postcolonialisme polarisé.

2. 2. Un postcolonialisme entre rupture et réconciliation

L'émancipation symbolique, que confèrent le statut de sage et la position d'orateur qualifié, est le ressort à partir duquel se déploie tout un processus de rupture polarisée entre l'envahisseur et l'autochtone colonisé. Dans *Supplément au voyage de Bougainville*, la rupture est amorcée par le tutoiement de l'autorité coloniale, représentée par Bougainville, et par un processus d'attribution à caractère dépréciatif qui rétrograde la figure coloniale au statut de brigand : « Et toi, chef des brigands qui t'obéissent,

écarte promptement ton vaisseau de notre rive. Nous sommes innocents, nous sommes heureux, et tu ne peux que nuire à notre bonheur » (D. Diderot, 2002, p. 40). Le propos renferme une assertion implicite qui déconstruit à la fois les idées coloniales de la prétendue culpabilité ethnique des Otaïtiens, à cause de leur différence, et de leurs conditions supposées malheureuses, compte tenu de la virginité technologique de leur île. La dernière partie du propos est la critique d'un universalisme européen perçu, par le vieux Otaïtien, comme une erreur d'appréciation.

Le réquisitoire est sans complaisance et circonscrit une ligne de fracture entre l'univers du colonisateur et celui du colonisé. À la civilisation occidentale, dont le symbole de la victoire sur la nature est le vaisseau grâce auquel ces étrangers ont débarqué sur l'île vierge d'Otaïti, le vieux sage oppose une civilisation en harmonie avec la nature et où le travail de l'homme est à la limite de ses stricts besoins :

Si tu nous persuades de franchir l'étroite limite du besoin, quand finirons-nous de travailler, quand jouirons-nous ? Nous avons rendu la somme de nos fatigues annuelles et journalières la moindre qu'il était possible, parce que rien ne paraît préférable au repos : (D. Diderot, 2002, p. 42).

Le respect de la limite des besoins et l'exigence de repos renferment l'idée de liberté de l'homme et de respect vis-à-vis de la nature. L'éthique inhérente au propos se rapporte au refus de l'asservissement par le goût excessif de l'avoir. Quant au non-respect de la nature, il se révèle, dans le contexte qui est celui de l'œuvre, comme un paradoxe qu'il faut apprécier par rapport aux valeurs défendues par le courant auquel appartient l'auteur.

Dans *Batouala*, la rupture est marquée par une dénonciation de cet universalisme qui fonde le projet colonial et établit une hiérarchie entre les cultures et les races. Les « boundjous » sont qualifiés de « race sans cœur » (R. Maran, 2002, p. 100), et la logique de leur civilisation est aux antipodes de celle de la civilisation du colonisé : « Batouala avait mille fois raison. On vivait heureux, jadis avant la venue des « boundjous ». Travailler peu, et pour soi, manger, boire et dormir [...]. À présent, les nègres n'étaient plus que des esclaves » (R. Maran, 2002, p. 100). L'accusation porte sur l'exploitation par le travail forcé soumis au colonisé, sous le masque de l'altruisme et de l'humanisme : « Vous nous remercieriez plus tard [...]. C'est pour votre bien que nous vous forçons à travailler » (R. Maran, 2002, p. 99). Le propos rapporté du colonisateur atteste du « travail d'asservissement économique, voire biologique » (F. Fanon, 2006, p. 39),

sur le colonisé qui est considéré comme un être inapte à reconnaître ce qui relève de son bien et de son malheur.

Ainsi, le discours colonial s'avère une doctrine de la rupture et de la hiérarchie polarisées, qui embrasse, à la fois, la race, l'éthique, l'économie et la politique. C'est la raison pour laquelle le discours postcolonial déconstruit cette hiérarchie et en établit une autre dont la force et l'humanisme se justifient du sens de la mesure et de l'harmonie avec la nature. Toutefois, la dimension postcoloniale du discours ne peut être suspendue à une relation clivée dans laquelle les dominants et les dominés se renvoient dos-à-dos. C'est pourquoi, le dépassement de ce rapport clivé, qui fait du colonisateur un demiurge et du colonisé une sous-catégorie humaine ou inversement, passe par une invitation à une nouvelle relation fondée sur la reconnaissance réciproque. À l'image du vieux sage otaïtien qui dit à Bougainvillier : « Tu n'es ni un dieu ni un démon, qui es-tu donc pour faire des esclaves ? » (D. Diderot, 2002, p. 40), Batouala s'adressera doublement à sa communauté et au colon en des termes que voici : « [...] Il n'y avait ni bandas ni mandjias, ni blancs ni nègres ; [...] il n'y avait que des hommes – et que tous les hommes étaient des frères » (R. Maran, 2002, p. 183). L'interrogation oratoire du premier et l'affirmation du second appellent à un dépassement de ces rapports polarisés où l'exclusion mutuelle ne peut que renforcer la déshumanisation de part et d'autre. En prêtant au colonisé un tel discours, la voix auctoriale, dont l'écho s'entend à l'arrière-plan, ouvre ainsi la voie à un postcolonialisme qui prend racine dans les valeurs des Lumières mais également dans l'humanisme d'un certain discours anticolonialiste en pleine colonisation.

CONCLUSION

En définitive, *Supplément au voyage de Bougainville* et *Batouala* apparaissent comme deux œuvres dont l'orientation discursive s'insère, de manière avant-gardiste, dans le canevas épistémologique des études postcoloniales. L'écho des voix actérielles et actoriales qui y résonnent invite, avant l'heure, à une réflexion profonde sur le fait colonial. Son originalité tient au lieu où se dessinent les contours d'un discours contre l'asservissement et l'exploitation de l'homme par l'homme. Par le procédé de l'inversement, la voix auctoriale du colonisateur cède la place à la voix actérielle du colonisé. Ce choix esthétique est émancipatoire, en ce sens que la dénonciation acquiert plus de poids et revêt davantage de légitimité. En tant que parole interdite, dans les contextes qui sont ceux des œuvres, son caractère violent et expéditif se veut à la hauteur de la doctrine fondée sur un

universalisme asservissant et dont l'horizon est la négation de l'humain par l'humain. Si dans le texte de Diderot, le procès de cette domination se fait dans la pureté d'une poétique qui semble un emprunt, dans celui de Maran, la violence discursive s'affirme comme ultime réponse à la violence du colonisateur. Par conséquent, l'écho plaintif prévaut sur l'appropriation du style discursif, comme le soulignera plus tard Fanon : « je veux ma voix brutale, je ne la veux pas belle, je ne la veux pas pure, je ne la veux pas de toutes dimensions » (F. Fanon, 1964, p. 47-48). Qu'elle se révèle par un style mimétique, comme chez Diderot, ou par une originalité diglossique, comme chez Maran, la dénonciation de la colonisation se caractérise par une rupture polarisée entre le colonisateur et le colonisé.

Toutefois, par cette même voix actorielle, le discours postcolonial franchit les limites de cette « vision statique et binaire d'un tête-à-tête, réifié en essence, entre le colonisateur et le colonisé, sous la forme d'un jeu à somme nulle plus ou moins dramatique et toujours a-historique » (J.-F. Bayart, 2010, p. 82). Il opère un tournant vers une abrogation des frontières d'exclusion mutuelle. Aussi s'affirme-t-il, non plus comme une exclusion absolue, mais plutôt comme une invitation à une réconciliation ayant pour préalable une reconnaissance de la différence culturelle. En somme, *Supplément au voyage de Bougainville et Batouala* constituent un appel à « [...] un nouvel imaginaire pluriel de la modernité et [à] un humanisme critique reconnaissant à tous le droit universel d'hériter du monde dans son ensemble » (N. Bancel, F. Bernault, A. Boubeker, A. Mbembe, F. Vergès, 2010, p. 32). L'antériorité aux théories postcoloniales de tels discours en fait des exemples significatifs, voire avant-gardistes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANCEL N., BERNAULT F., BLANCHARD P., BOUBEKER A., MBEMBE A., VERGES F., (Dir), 2010, *Ruptures postcoloniales*, Paris, La découverte.
- BAYART J.-F., 2010, *Les Études postcoloniales. Un carnaval académique*, Paris, Karthala.
- BHABHA H K., [1994], 2007, *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, traduction française, Paris, Payot.
- CÉSAIRE A., [1939], 1983, *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris, Présence Africaine.
- CLAVARON Y., 2011, *Poétique du roman postcolonial*, Paris, PUF.

- DIDEROT D., [1796], 2002, *Supplément au voyage de Bougainville*, Paris, Gallimard, Folio classique.
- DUCROT O., 1984, *Le Dire et le Dit*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- FANON F., [1961], 2002, *Les damnés de la terre*, Paris, La Découverte, Poche.
- FANON F., [1964], 2006, *Pour une révolution africaine. Écrits politiques*, Paris, La Découverte, Poche.
- FANON F., 1952, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, Essais.
- MAINGUENEAU D., [1996], 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, Essais.
- MARAN R., [1921], 2002, *Batouala*, Paris, Magnard, Classique & contemporains.
- MEYER M., [2008], 2010, *Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*, Paris, PUF, Quadriges Grands Textes.
- MONTESQUIEU C. L., 1721, *Lettres persanes*, Paris, Jacques Desbordes.
- MOURA J.-M., 1999, *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, PUF, Quadriges Manuels.
- PERELMAN C., 2012, *L'empire rhétorique*, Paris, Jean Vrin.
- VAUTIER R., 1950, *Afrique 50*, Paris, Ligue Française de l'Enseignement.

UNE RENAISSANCE FÉMININE : LA PRÉSENCE DES FEMMES DANS L'ŒUVRE D'AMADOU ÉLIMANE KANE

Coudy KANE*

Résumé : Le militantisme féminin de ces dernières années interroge les acteurs de la vie littéraire contemporaine. L'analyse stylistique et esthétique de l'œuvre d'Amadou Élimane Kane laisse apparaître une présence féminine fondatrice de son travail littéraire. Elle s'incarne dans le récit des Reines d'Afrique, dans la multiplication des voix féminines qui peuplent les trilogies romanesques et enfin dans la symbolique de la poétesse initiatrice de l'auteur Khady Diop Fatou Bass qui est à l'origine de la vocation du poète.

Mots-clés : Engagement - Femme - Féminisme - Féminin - Renaissance - Universalité.

Abstract: *The women's activism of recent years questions the actors of contemporary literary life. The stylistic and aesthetic analysis of Amadou Elimane Kane's work reveals a founding female presence of his literary work. It is embodied in the story of the Queens of Africa, in the multiplication of female voices that populate the novel trilogies and finally in the symbolism of the poet initiator of the author Khady Diop Fatou Bass who is at the origin of the poet's vocation.*

Keywords : - Commitment - Woman - Feminism - Feminine - Renaissance - Universality.

INTRODUCTION

La question féminine ou féministe ne date pas, comme on le suppose, des années 1970. Son existence est antérieure et débute au XIX^e siècle sous la plume d'Alexandre Dumas fils en 1872, et après 1890 en France et à l'étranger. Mais à cette époque, le féminisme est considéré d'un point de vue essentiellement biologique. C'est à partir du XX^e siècle que le mouvement prend une tournure sociale et politique, et vise l'égalité des droits entre les femmes et les hommes¹.

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

¹ On remarque aussi la naissance du "Black feminism" dont parle Dorlin E., 2010, "Black Feminism Revolution !", in: Verschuur C., éd., *Genre, postcolonialisme et diversité de mouvements de femmes*, Genève, EFI / AFED, Paris, L'Harmattan, coll. Cahiers Genre et Développement, n°7, p. 263-275. Notons que l'expression Black feminism recouvre la pensée et le mouvement féministes afro-américains. Ce mouvement influence largement le féminisme africain dont se réclame l'anthropologue sénégalaise Awa Thiam (1978, *La Parole aux Nègresses*. Préface de Benoîte Groult. Paris : Denoël Gonthier, coll. Femme

Au XXI^e siècle, les débats en faveur du féminisme optent pour un nouveau langage qui est celui de la colère, un discours radical aidé par la technologie et les réseaux numériques. De même, la littérature s'est emparée du sujet de manière explosive mais les questions demeurent. Existe-il une littérature féminine ? Est-ce que seules les femmes peuvent écrire sur le caractère féminin ? Le féminisme est-il un combat à mener contre la domination des hommes ou, au contraire, avec eux pour recomposer une société de dialogues ? Quel rôle la littérature joue-t-elle dans cette évolution ?

C'est dans ce contexte que nous nous intéresserons à la présence des femmes dans l'œuvre d'Amadou Élimane Kane ; une manifestation qui se traduit notamment par la réhabilitation historique avec le rôle des reines d'Afrique au moment des empires. Nous verrons également que les personnages féminins de l'œuvre romanesque d'Amadou Élimane Kane sont des êtres très incarnés et qu'elles représentent le social contemporain. Enfin, nous nous intéresserons à un personnage fondateur des écrits de l'auteur avec la poétesse Khady Diop, la « mère » initiatrice qui devient un symbole traditionnel de la culture africaine.

- **La symbolique des reines d'Afrique dans l'œuvre poétique d'Amadou Élimane Kane**

On l'a dit en introduction, la naissance du féminisme précède la révolution sexuelle post-soixante-huitarde². Aussi la place des femmes dans la société constitue-t-elle une évolution permanente en fonction de l'époque et des espaces géographiques³. La littérature est, quant à elle, un miroir de l'évolution du féminin et du féminisme à travers les âges. L'histoire littéraire est à l'image de la grande histoire ; l'émergence des femmes écrivaines varie en fonction des siècles et des sociétés. On peut citer les noms des femmes de lettres qui ont marqué l'histoire littéraire mondiale : Louise Labbé, Madame de La Fayette, Germaine de Staël, Jane Austen, Marceline Desbordes-Valmore, La Comtesse de Ségur, George Sand, les soeurs Brontë, Virginia

² Cf. De Gouge O., Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, septembre 1791, [en ligne], consulté le 22 octobre 2022. URL: <https://www.ldh-france.org/1791-DECLARATION-DES-DROITS-DE-LA/>.

³ Au cours de la brève révolution de 1848, les femmes se constituent en groupes politiques et révolutionnaires auprès des hommes et fondent un quotidien féministe *La voix des femmes*, comme l'indique dans son article Fraisse G., « Féminisme - Histoire du féminisme », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 7 juillet 2023. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/feminisme-histoire-du-feminisme/>.

Woolf, Simone de Beauvoir, Marguerite Duras⁴. Cette liste très européenne n'est évidemment pas exhaustive et on pense à d'autres figures majeures de la littérature africaine et mondiale comme Maryse Condé, Ken Bugul, Toni Morrison, Mariama Ba, Joyce Carol Oates, Aminata Sow Fall, qui ont donné de leurs voix en bouleversant l'univers littéraire par leurs écrits révolutionnaires.

Cependant, quelle est la place des femmes dans l'histoire culturelle africaine ? Comment sont-elles incarnées dans la littérature ? La production des écrits est-elle le reflet de la société ? Est-ce que seules les femmes ont la parole pour évoquer le féminin ?

C'est dans cette première approche que nous analyserons l'apparition des reines d'Afrique et leur symbolique dans le recueil poétique d'Amadou Élimane Kane *Le songe des flamboyants de la Renaissance*⁵.

On sait que l'œuvre d'Amadou Élimane Kane est fortement ancrée dans la réhabilitation du patrimoine historique africain. En effet, ses écrits sont articulés sur la transmission de cette identité culturelle profonde, qui rétablit la vérité du récit africain, libéré des carcans européen-centrés et de la bibliothèque coloniale. Une construction littéraire et épistémologique qui tient compte de l'altérité de l'inspiration créatrice africaine. Ainsi l'œuvre d'Amadou Élimane Kane est l'incarnation de la mémoire africaine et symbolise, à travers ses recherches thématiques et stylistiques, la renaissance comme métaphore de la justice pour le continent africain. Ce cheminement vers les symboliques narratives est à l'œuvre dans toute la production littéraire d'Amadou Élimane Kane qu'elle soit poétique, romanesque ou pédagogique.

Pour le propos qui nous occupe, si on analyse *Le songe des Flamboyants de la Renaissance*, on peut relever que le recueil fait la place à l'histoire des reines africaines. On ne compte pas moins de sept « épopées » dédiées à ces femmes qui ont contribué à l'histoire africaine par leur détermination, leur courage et leur engagement. On peut également noter que la préface, le liminaire et l'après-dire sont également écrits par trois femmes de lettres sénégalaises⁶. Elles sont toutes les trois à la fois

⁴Sanchez C., *Ces femmes qui ont marqué la littérature*, mars 2016, [en ligne], consulté le 22 octobre 2022. URL : <https://actus.booknode.com/2016/03/08/journee-de-la-femme-ces-femmes-qui-ont-marque-la-litterature/>.

⁵Kane A. É., 2008, *Le Songe des Flamboyants de la Renaissance*, Poésie, Paris éditions Acoria.

⁶Préface d'Aminata Sow Fall, liminaire de Ramatoulaye Diagne Mbengue et après-dire de Marie-Louise Diouf-Sall.

écrivaines, romancières, professeure, maître de conférences, critique littéraire et docteur en philosophie ; des fonctions importantes pas seulement réservées aux hommes, semble signifier Amadou Élimane Kane.

On peut encore noter la dédicace qui est faite par l'auteur en début de recueil :

À ma mère Khady Kane
À toutes les femmes
À toutes les femmes noires
Qui par leur générosité océane
Portent les flambeaux de l'humanité (A. É. Kane, 2008, p. 7).

La parole du poète est tournée vers la mémoire des femmes historiques et vers l'ensemble des femmes qui, d'une certaine façon, œuvrent pour la survie des êtres. Ce qui fait dire à Aminata Sow Fall dans la préface du recueil que « Le grand mérite d'Amadou Élimane Kane, c'est de réussir à conjuguer avec un rare bonheur l'Art, les convictions et les sentiments (A. É. Kane, 2008, p. 11).

Ramatoulaye Diagne Mbengue écrit, quant à elle, que « le sens de l'histoire, c'est de dissiper les ténèbres dans et par l'éclat du soleil. Or, *Le Songe des flamboyants de la Renaissance* montre que la femme est lumière et que le soleil est la femme. Son être est de flamboyer à jamais » (A. E. Kane, 2008, p. 15). Les paroles posées par Amadou Élimane Kane sont des actes qui retracent les épopées africaines, à la lumière du courage des femmes. La première épopée est consacrée à l'héroïque sacrifice des femmes de Nder qui ont résisté aux esclavagistes en 1819 dans le royaume du Walo.

Souviens-toi
Des femmes de Nder
Avec la vigueur souveraine
Et la grandeur des mystères
De l'Afrique mère
Ont vaillamment résisté
Contre les esclavagistes maures de Trarzas
Qui organisaient de féroces razzias (A. É. Kane, 2008, p. 53).

On retrouve ici le vers « souviens-toi » qui se conjugue en écho à la mémoire, symbole fondateur de la poésie d'Amadou Élimane Kane. Comme la ronde arc-en-ciel africaine, les femmes de Nder forment un cercle “dans la case sacrée” pour résister à ceux qui veulent les asservir et les détruire. Les femmes de Nder choisissent la mort plutôt que l'humiliation :

Nous les femmes de Nder
Nous voulons que
Nos petits-enfants retiennent
Que nous sommes nées libres
Et nous mourrons libres

Plutôt que de vivre en captives » (A. É. Kane, 2008, p. 56).

Cet exercice de la mémoire réhabilitée trouve sa pleine source dans cette épopée qui signifie bien plus que l'épisode historique : une vérité déterrée pour construire la renaissance africaine symbolique et mentale. Et ce nouveau récit, on le doit à la dignité des femmes, semble nous dire Amadou Élimane Kane.

Cette épopée est destinée à l'ensemble de l'humanité et aux femmes en particulier, car le courage des femmes de Nder « [traverse] les races » :

Les pays et les continents
Pour éveiller partout
Et toujours les rêves

Tous les rêves de liberté (A. É. Kane, 2008, p. 63).

L'aventure poétique se poursuit avec la reine savante Ndaté Yalla, reine du Walo née au début du XIX^e siècle. Elle veille sur son royaume durant vingt ans, résistant « aux envahisseurs maures arabes/ Et aux envahisseurs français/ Sans jamais courber l'échine » (A. É. Kane, 2008, p. 64). Cette nouvelle chanson de l'histoire a plusieurs refrains et résonne à la mémoire des femmes de Nder, comme en continuité.

Souviens-toi
En mars 1855
Le royaume du Walo
Sombre dans l'obscurité
Des canonnières françaises
Tu es la dernière reine savante

La dernière linguère du Walo (A. É. Kane, 2008, p. 65).

Sans oublier de rappeler que dans la généalogie, le fils de Ndaté Yalla, « l'intrépide Sidia Diop », reprend « le flambeau de la résistance », héritage laissé par sa mère pour faire face au colonisateur français. Ce personnage de Sidia Diop est largement développé dans le dernier volume de la trilogie romanesque consacrée aux Diop, *Moi Sidia Diop ou l'astre d'espérance de la Sénégalie au Brésil*⁷. Une fois de plus, l'écho littéraire se retrouve comme souvent dans le travail d'Amadou Élimane Kane qui trace des pistes héréditaires du récit africain.

Et avant la reine Ndaté Yalla, sa sœur Ndjombött Mbodj, la « perle du Walo » la reine stratège, avait accepté une alliance en 1833 avec le chef des maures pour préserver le Walo et son peuple (A. É. Kane, 2008, p. 71).

Ici, Amadou Élimane Kane signifie la destruction des empires africains par l'esclavage et la colonisation. Dans le même temps, il rappelle

⁷A. É. Kane, 2018, *Moi Sidia Diop ou l'astre d'espérance de la Sénégalie au Brésil*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.

une tradition ancestrale en Afrique, celle des femmes régnantes, des femmes savantes, des femmes émancipées que l'on peut voir, sur certaines gravures, fumer la pipe. Ce sont elles qui dirigent les royaumes, aidées des hommes dans un souci de concordance, de solidarité et de cercle social indestructible face aux attaques et à la destruction. Le cercle des femmes est ici le symbole de la vie, de l'intelligence et de la résistance.

Amadou Élimane Kane n'oublie pas non plus que la traite des Noirs, la déportation et l'esclavage ont également décimé la communauté des femmes qui symboliquement incarnent la dissolution du peuple africain.

Une fois de plus, il rappelle les mouvements de résistance qui n'ont fait que jaillir au-devant des massacres. Avec le personnage Solitude la Mulâtresse, « née d'une princesse africaine arrachée à sa terre africaine » (A. É. Kane, 2008, p. 73-78), l'auteur fait revivre un personnage féminin majeur de l'histoire de l'esclavage ; « une petite négresse de treize ans qui a connu les mille geôles de la souffrance » et qui s'est aussi tenue sur la haute marche du combat.

Souviens-toi
La résistance à l'oppression
Est un devoir naturel
Après de longues et sanglantes
Luttes nous avons brisé
Les chaînes de l'esclavage
Souviens-toi
Solitude la Mulâtresse
Est née rebelle
Et jusqu'à son dernier souffle (A. É. Kane, 2008, p. 79).

Le poète continue de déplier le temps à la mémoire des femmes qui ont fait l'histoire de l'Afrique. C'est le temps de la Princesse Yannega, née vers le XI^e siècle dans un royaume situé entre le Burkina Faso et le Ghana (A. É. Kane, 2008, p. 102). Cette « amazone belle et rebelle » choisit de renoncer à son rang de princesse, « fuyant le monde des intrigues et les fastes de la royauté » pour épouser l'homme qu'elle aime. De cette union, naîtra Ouédraogo qui veut dire « Cheval fougueux » qui sera le fondateur de l'empire Mossi, « la lignée des Moro Naba, héritiers du pouvoir traditionnel burkinabé ».

Je te salue
Princesse des tam-tams de romance
Au nom de la postérité
Je t'offre
Un bouquet de flamboyant
Et je tends
La main gauche le cœur

Sur ton corps ruisselle
Une libation océane (A. É. Kane, 2008, p. 105).

Le poète rappelle également l'existence de la Reine Zingha, « née au début du XVII^e siècle, dans un royaume situé dans l'actuel Angola » (A. É. Kane, 2008, p. 106). Cette reine parée de patience et de diplomatie est un personnage récurrent du récit africain, de son vrai nom, « Ngola Mbandi Nzinga Bandi Kia » (A. É. Kane, 2008, p. 107). Cette femme « d'harmonie et d'État » a réussi à faire vivre son royaume face aux envahisseurs portugais, espagnols, italiens et hollandais en installant un dialogue qui faisait respecter les droits de son peuple souverain et qui demeure un exemple pour la postérité

Le poète antique nomade
Te chante comme
Quelqu'un qui cherche encore
Une femme africaine présidente
Qui défendra enfin avec amour
La liberté et les vermillons de l'unité
Toutes les flammes de l'unité africaine
Les flammes de l'aurore
Pour la concorde de son peuple
Le peuple africain (A. É. Kane, 2008, p. 109).

Enfin, le recueil s'achève sur un hommage à la reine Pokou, « née au XVIII^e siècle, dans le royaume des Ashanti, situé entre le Ghana et la Côte d'Ivoire » (A. É. Kane, 2008, p. 110). Cette héroïne offrira son fils en échange de la survie de son peuple et choisira l'exil comme sacrifice. Amadou Élimane Kane se fait ici le poète qui égrène le véritable récit africain, à travers la destinée des femmes.

Pour toi la reine martyre
La reine Pokou
Je ne dis
Ni des paroles de haine
Ni des flatteries
Ni des bouffonneries
Mais des poèmes
Tissés de vérités historiques
Pour offrir à l'humanité
Des épopées africaines
Qui appartiennent aux progrès de l'humanité (A. É. Kane, 2008, p. 111).

L'épopée des reines d'Afrique est un hymne flamboyant à la femme dans ce recueil poétique et, par-delà, au cœur de toute la production littéraire d'Amadou Élimane Kane.

Pour prolonger notre réflexion, nous nous intéressons à présent aux personnages féminins de l'œuvre romanesque d'Amadou Élimane Kane qui, sous sa plume, sont des figures remarquables de la société et des actrices prépondérantes à la lutte pour la justice.

- **La présence des personnages féminins dans l'œuvre romanesque d'Amadou Élimane Kane**

Même si dans l'œuvre romanesque d'Amadou Élimane Kane, il existe des personnages masculins récurrents, tel que Boubacar, personnage entre fiction et double de l'auteur, qui apparaît pour la première fois dans le récit *L'ami dont l'aventure n'est pas ambiguë*⁸, les figures féminines ont une place toute particulière.

Le premier personnage féminin à naître, et ce de façon troublante et récidivante, est Mariam Asta Kane qui est l'héroïne du récit *La femme dont l'aventure est un poème* (A. É. Kane, 2013, p.63). Dans ce récit, elle témoigne de sa vie au moyen de la parole poétique ancestrale qui est sa source de résistance. L'histoire de Mariam Asta débute ainsi :

Je m'appelle Mariam Asta Kane et je suis née le long du fleuve, dans un coin de la terre où la beauté est immense. Je peux respirer l'air des siècles passés et le parfum délicieux des tamariniers. Le fleuve a creusé la terre de son sillon, fossilisant le paysage et abreuvé toutes les soifs. Il est si beau, si majestueux que dès que je l'approche, je suis transportée dans un ciel de rêves (A. É. Kane, 2013, p. 63).

Ici, on retrouve la langue poétique d'Amadou Élimane Kane quoique dans une forme nouvelle, une structure hybride entre prose et poésie. Dans ce contexte, cette femme poétesse, qui est d'ailleurs l'amie de Boubacar, paraît à la fois le miroir de celui-ci et son opposante, car elle conteste son départ loin de sa terre et des siens. Mariam Asta se révèle en même temps le double féminin d'Amadou Élimane Kane, dans le langage d'abord et dans les valeurs africaines défendues. La voix du poète s'insinue dans le récit de la manière d'un écho sensible aux souvenirs et aux émotions de Mariam Asta :

Je sais
Je m'approche, je m'éloigne
Mais je suis là pour harmoniser
Pour faire renaître
La parole que je prends, cette parole arc-en-ciel, c'est pour dire
Les soleils aux regards multiples
Les lunes aux yeux pluriels

⁸ Kane A. É., 2013, *L'ami dont l'aventure n'est pas ambiguë*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.

Où ruissellent des fleurs humaines
La vie ! (A. É. Kane, 2013, p. 63).

Cette structure narrative des personnages qui se parlent en résonance est particulièrement poétique et remarquable. Mariam Asta, tout au long de “son” récit, raconte ses origines familiales, son parcours, sa rencontre avec son mari Bocar Sokhna, la naissance de ses enfants, ses douleurs et son attachement à la terre africaine, source d’espérance et de survie. Dès lors, la parole d’Amadou Élimane Kane se réincarne dans la silhouette de Mariam Asta et cela produit un étourdissement poétique, tout en démontrant que la question du genre peut se métamorphoser en passant d’une rive à l’autre. Car la figure de Mariam Asta est une entité très puissante dans ce premier cycle romanesque, elle est à la fois le double, l’amie et l’antagoniste de Boubacar et de l’auteur. Elle est tellement omniprésente dans toute la narration qu’elle s’avère réelle. Mariam Asta est aussi celle par qui arrivent les messages, une parole faite de vérité, d’équité et qui condamne les forces obscures, celles de la trahison, des mensonges et des accaparements politiques. Amadou Élimane Kane semble nous signifier qu’il n’existe pas de séparation entre les hommes et les femmes quand il s’agit de défendre l’essentiel de l’humain. Cette alliance, dans son altérité et ses ressemblances, est davantage une terre de partage et de dialogues.

Dans ce premier opus romanesque, on retrouve Mariam Asta dans le dernier récit intitulé *Mon aventure traverse les mondes* (A. É. Kane, 2013, p. 123). Cette fois, la narration est plus classique et s’impose en prose. Elle y relate le présent, les difficultés que rencontrent Bocar avec le domaine et sa confrontation avec Boubacar revenu en terre africaine. Sa parole romanesque est une confidence émouvante et vient se heurter à la nomadisation des êtres et sa peur du départ d’Abdul, son fils :

Je ne pourrai jamais quitter cette terre, j’y ai vécu tant de choses, des plus merveilleuses aux plus blessantes. Même dans les pires moments, où les ancêtres nous mettaient à l’épreuve, il ne m’est pas venu l’idée d’abandonner. Je suis née à cet instant où Bocar m’a conduite ici, avec son amour et sa puissance (A. É. Kane, 2013, p. 123).

Ses discours lors de ses rencontres avec Boubacar semblent incarner le double émoi de l’auteur, cette contradiction d’être à la fois sur la terre de l’exil et sur la terre africaine :

Je suis perturbée par son expression, je reconnais Boubacar, jeune homme fougueux et fier sur les rives du fleuve mais il existe un autre Boubacar qui se tient devant moi et dont j’ai du mal à déchiffrer les mouvements. Tout comme la langue qu’il parle, il y met une sorte d’affectation étrange qui m’est inconnue. Au village, tout le monde dit que Boubacar parle comme les blancs (A. É. Kane, 2013, p. 125).

À travers le récit de Boubacar, Mariam Asta essaie de comprendre le monde qui vient se percuter à son monde intérieur. Les questions qu'elle se pose sont très certainement celles de l'auteur. Peut-être que celui-ci nous dit qu'il serait proche de l'intimité de Mariam Asta s'il n'avait pas quitté la terre natale. La figure de Mariam Asta renvoie à ce qui anime tout individu, la contradiction, la manifestation d'un renoncement qu'il soit symbolique ou réel.

Dans le deuxième volume de cette série romanesque, *Les Soleils de nos libertés*⁹, on retrouve la voix de Mariam Asta, à travers les lettres qu'elle écrit à son fils Abdul, parti lui aussi en France pour étudier, avec le soutien de Boubacar. Si dans un premier temps, elle vit ce départ comme une trahison, elle va peu à peu comprendre que cet exil servira à la cause de la renaissance de la terre africaine. En effet, Abdul reviendra pour reprendre le flambeau de son père dans un souci de continuité et de transmission. La terre est ici l'expression de l'abondance dans une métaphore de la renaissance profonde. Et c'est l'utopie chère à l'auteur de voir la terre nourricière être la source d'espérance pour nourrir l'humanité qui se révèle. Mariam Asta est le personnage qui symbolise ce renversement, une croyance qui consiste à dire que seule la continuité du patrimoine et de la culture, au sens propre et au sens figuré, est une planche de salut pour l'avenir du continent africain.

C'est dans ce contexte que l'on retrouve Mariam Asta dans le roman *L'épopée de Khaly Amar Fall ou l'éloge de la pensée*¹⁰, premier volume de la troisième trilogie romanesque de l'auteur. Cette fois, Mariam Asta prend la plume pour inscrire la parole poétique comme outil de transmission. Dans la préface, Amy Niang, explique la complexité du personnage de Mariam Asta :

Mariam Asta, la narratrice principale, est une femme qui s'interroge sur son temps. Son univers est cérébral, sensible, éclectique. Elle réussit à étirer, pour le bénéfice du lecteur, le temps du silence et le temps de l'histoire même si la description qui est faite d'elle laisse voir un sujet fragmenté, tourmenté, peut-être même disloqué (A. É. Kane, 2014, p. 10).

Dans ce roman, on replonge dans le temps où son fils Abdul est loin de sa mère. Le seul moyen que Mariam Asta trouve pour résister à son

⁹ Kane A. É., 2014, *Les soleils de nos libertés*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.

¹⁰Kane A. É., 2020, *L'épopée de Khaly Amar Fall ou l'éloge de la pensée*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.

absence est celui de lui parler par le biais de l'histoire africaine qu'elle explore pour ne pas oublier.

Mariam Asta est une force très incarnée dans le travail d'Amadou Élimane Kane, elle est celle qui prend la plume à la place de l'auteur pour faire œuvre ; là encore c'est une structure littéraire hybride qui est à la fois un miroir renversant et un écho féminin persistant. Et Amy Niang en fait une analyse subtile et signifiante :

Le corps de Mariam Asta est le réceptacle d'une sorte de mémoire génétique commune à tous les corps frères. Un corps bercé d'une douleur douce, modeste, effacée, un corps qui exprime l'angoisse du vide saisissant. Elle est aussi une femme fermement campée dans ses racines. Elle trouve dans le conte et l'épopée les moyens de sa propre renaissance. Mais la mémoire exige le courage de la responsabilité. Se souvenir, c'est assumer, avant tout, les obligations de l'histoire, c'est se délester du fardeau qui grève la marche vers le futur. Mariam Asta comprend que la stabilité résiduelle de l'individu est érigée aussi bien sur des mythes que des valeurs qui doivent être constamment renouvelées (A. É. Kane, 2014, p. 11).

Mariam Asta est une autorité littéraire dans l'œuvre d'Amadou Élimane Kane; elle joue un rôle prépondérant et pérenne car elle réapparaît régulièrement tout au long des récits romanesques. Elle a une existence propre et elle incarne la parole mise à nu de l'auteur, telle une voix-off qui déploie, au-delà de la narration interne, la problématique de l'œuvre ; une tonalité littéraire avec d'autres entrées, d'une autre manière, un timbre alternativement différent et semblable.

Pour créer une passerelle avec une autre figure féminine de l'œuvre d'Amadou Élimane Kane, on peut dire que Mariam Asta est une femme de mémoire, de justice, une femme pour qui la parole a du sens, à l'image de Fatoumata dans *Une si longue parole*¹¹.

On peut déjà relever l'analogie du titre avec le roman de Mariama Ba, *Une si longue lettre*¹², mais la comparaison s'arrête là ! En effet, Fatoumata est l'antithèse de Ramatoulaye. Malgré un schéma familial prédestiné, Fatoumata s'empare de tous ses rêves et de tous les accomplissements d'un être ; elle devient universitaire alors que les femmes sont encore absentes de l'enseignement supérieur, elle se marie, elle devient avocate, elle élève ses enfants et surtout elle choisit la parole donnée et la justice plutôt que de suivre l'emprisonnement de la corruption, la voie élue de son mari, homme politique véreux. Ni les menaces, ni l'exclusion, ni la perte de son confort

¹¹ Kane A. É., 2015, *Une si longue parole*, Paris, éditions Lettres de Renaissance.

¹² Ba M., 1979, *Une si longue lettre*, Dakar, NÉA.

social et économique n'ont raison d'elle ; son sermon et les valeurs ancestrales lui sont restés dans les veines. Un héritage qu'elle va transmettre à son fils Masamba, personnage central du roman *Transex entre Ndeup et Jazz*, deuxième volume de la dernière trilogie romanesque d'Amadou Élimane Kane¹³.

Fatoumata incarne une voix qui est celle de la mémoire africaine, fondée notamment sur les principes de *l'Almaamiyat*¹⁴ et de la Renaissance profonde, démarche défendue par l'auteur, ce qui fait dire à Isabelle Chemin¹⁵ ceci :

Amadou Élimane Kane en fait un personnage exemplaire, en lui confiant la parole de bout en bout, avec une sensibilité étonnante. Il s'agit d'un parcours d'initiation quasi parfait mais Fatoumata est confrontée à une réalité absurde qui la révèle dans un défi « cornélien » puisqu'elle doit choisir entre son attachement amoureux et la justice liée à son métier et à ses valeurs (I. Chemin, 2018 p. 54).

Même si l'existence de Fatoumata semble relever de l'utopie ou de l'irréel, comme le souligne Lylian Kesteloot dans son article « Lire et penser par Lilyan Kesteloot : Une si longue parole d'Amadou Élimane Kane¹⁶ », l'auteur prend le risque de définir son héroïne comme incarnant ce que tout être devrait défendre. Il le fait aussi pour défier l'ordre établi, pour opérer des ruptures idéologiques. Son héroïne Fatoumata devient un symbole de justice, d'abnégation pour la survie des valeurs africaines. Ce n'est pas un hasard s'il choisit un personnage féminin pour symboliser cet espoir de voir les citoyens africains s'emparer de leur identité, de leur propre culture, de leur fonctionnement social comme seule issue. Et c'est toujours par la parole, par le discours qui est une métaphore de l'engagement dans la culture africaine, qu'il pose les bases d'un retour aux fondamentaux :

Si je me tiens aujourd'hui devant vous, c'est pour vous dire que nous ne devons jamais courber l'échine face aux tortionnaires des libertés fondamentales, que nous devons nous unir pour faire renaître les beaux nénuphars noirs, pour bâtir un monde lavé de la corruption, de l'impunité, du népotisme, de l'accaparement personnel, de

¹³Kane A. É., 2020, *Transex entre Ndeup et Jazz*, Paris, Lettres de Renaissances.

¹⁴*L'Almaamiyat* (1776-1890) est la constitution fondée par Ceerno Sileymaani Baal qui énonçait des grands principes de justice pour tous et dont le texte dit que le peuple est protégé de la dépendance, de l'esclavage, de l'injustice et de l'asservissement.

¹⁵ Chemin I., 2018, *Amadou Élimane Kane ou l'imaginaire poétique de la Renaissance africaine*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.

¹⁶ Kesteloot L., 2017 « Lire et penser par Lilyan Kesteloot : Une si longue parole d'Amadou Élimane Kane », En ligne consulté le 9 juillet 2023. URL : <http://www.institutculturelpanafricain.org/accueil/-oeuvres-litteraires-2017.html>.

l'ignorance, du mépris, du jeu des apparences, des mensonges qui ne produisent plus rien » (A. É. Kane, 2015, p. 79).

Fatoumata balaie le déterminisme social de sa condition de fille issue d'une famille modeste en s'épanouissant dans les études et dans l'autonomie économique. Elle se risque autant à affronter son mari et sa famille puissante pour refuser toutes les facilités et toutes formes de corruption qui sont, selon elle, la déchéance du monde sénégalais moderne. Cette réalité n'est pas une fatalité, semble nous dire Fatoumata, et si l'on veut sortir l'Afrique de l'impasse, il s'agit de reprendre les rênes du devenir africain dans le souci des valeurs fondatrices.

D'une certaine manière, le personnage du roman *Moi, Rokhaya Diop ou la négresse fondamentale qui déplie le temps*¹⁷ engage aussi cette lutte contre la résignation de classe et de genre. Rokhaya Diop est une jeune femme, descendante de parents immigrés mais de nationalité française, vivant dans une France contemporaine qui n'a de cesse de séparer les citoyens selon leurs origines sociales et ethniques. Malgré ce handicap, Rokhaya trouve sa voie en franchissant toutes les étapes pour sortir du ban caractéristique de la séparation sociale. Elle fait de hautes études et se retrouve responsable politique jusqu'au dénouement final où elle devient la première présidente noire de France.

Ici, Amadou Élimane Kane s'empare de la pensée de Nelson Mandela : « Cela paraît toujours impossible, jusqu'à ce que ce soit fait ». S'il le rend possible en écrivant ce récit, cela se réalise dans l'imaginaire collectif, c'est bien la force de la littérature. De même, il choisit une nouvelle fois une figure féminine car, inlassablement, Amadou Élimane Kane veut défier les idées reçues. La révolution féminine ne passe pas seulement par une confrontation impétueuse contre les hommes, mais elle peut être une harmonie retrouvée où les hommes et les femmes construisent ensemble une société plus ouverte. Pour parvenir aux hautes marches de l'État, Rokhaya Diop est secondée par son compagnon qui s'efface au profit du charisme de sa femme. Amadou Élimane Kane nous rappelle dans son œuvre que les sociétés africaines sont des sociétés matrilineaires, contrairement à l'Occident où le patriarcat règne depuis des siècles.

Dans ce roman, Rokhaya Diop a d'ailleurs son opposé littéraire, celui du personnage masculin Lamine qui est aussi son ami. Malgré l'aide qu'elle lui apporte, Lamine suit un autre chemin, s'égare dans les rues sombres de la

¹⁷Kane A. É., 2017, *Moi, Rokhaya Diop ou la négresse fondamentale qui déplie le temps*, Paris, éditions Lettres de Renaissance.

délinquance et termine sur une voie de garage. Ndongo Samba Sylla souligne dans la préface :

Rokhaya Diop, comme la plupart des personnages de ce récit, est une figure de l'altérité. Elle est l'exemple parfait de la victime programmée qui a su s'élever au-dessus des déterminations sociales qui voulaient la cantonner à la simple identité de femme noire, sans plus. De ce point de vue, sa figure représente l'antithèse de Lamine, un ami d'enfance qui n'a justement pas été capable de se libérer de la prison du ressentiment, laquelle conduit souvent à la marginalité et à l'autodestruction (A. É. Kane, 2017, p. 14).

Amadou Élimane Kane propose un pacte littéraire, celui de déconstruire une société africaine, qu'elle soit en terre natale ou exilée, pour la rendre plus conforme à ses valeurs fondatrices, et restituer, entre autres, la place qui revient aux femmes. Il démontre combien cette distinction est salvatrice pour l'évolution de l'humanité. On peut également partager l'idée de Ndongo Samba Sylla qui synthétise remarquablement la volonté de l'auteur:

Il a fait le pari d'endosser Rokhaya plutôt que Lamine. L'avenir qu'il entrevoit pour l'Humanité est celui qui appartient aux Rokhaya, c'est-à-dire aux femmes et aux hommes qui d'un côté refusent la fatalité et les logiques qui scindent la race humaine en fonction de critères justifiant la domination des uns par les autres ou la ségrégation et qui de l'autre s'engagent activement pour le triomphe des causes et des valeurs légitimes en lesquelles elles et ils croient profondément (A. É. Kane, 2017, p. 15).

Le personnage de Rokhaya Diop balaie toutes les conventions sociales et installe une vision d'un monde contemporain débarrassé de ses préjugés, un monde sclérosé qui se débat encore avec l'idée que seul l'homme blanc peut réussir. Un constat qu'Anne-Marie Marcelli fait dans la postface :

A contrario, Rokhaya brise la chaîne de l'aliénation, celle qui infantilise le féminin et celle qui réduit l'homme noir au chaînon manquant entre le singe et l'humain. De fait, accédant à la fonction suprême, elle échappe à la névrose mentale » (A. É. Kane, 2017, p. 138).

L'empreinte féminine est très présente dans l'œuvre romanesque d'Amadou Élimane Kane. Ces figures féminines ont toutes une existence puissante qui installe un nouvel imaginaire. Certes, elles parlent au nom de l'auteur, mais elles ont aussi une véritable destinée qui traverse les récits, au fil du temps et des territoires. Dans la composition littéraire d'Amadou Élimane Kane, il existe un autre personnage féminin majeur qui est celui de Khady Diop Fatou Bass la poétesse qui est l'initiatrice de l'auteur lui-même.

- **Khady Diop Fatou Bass, la poétesse comme fondation de l'œuvre d'Amadou Élimane Kane**

Khady Diop Fatou Bass est, selon Amadou Élimane Kane, la personne grâce à qui, il est devenu poète. Initié par cette femme dans la tendresse de l'enfance, elle incarne le début de la vie, elle est à la fois enseignement, poésie et construction d'un imaginaire ancré dans la tradition africaine. L'initiatrice poétesse incarne aussi la mère, les sœurs, elle est détentrice du pouvoir spirituel et créateur. Elle apparaît en filigrane, pour la toute première fois, dans le recueil poétique *Les rayons de laalebasse*¹⁸.

En effet, dans ce premier ouvrage, on retrouve toute la "sève" poétique d'Amadou Élimane Kane qui va se déployer tout au long de son cheminement littéraire. Les femmes et leur puissance évocatrice sont déjà très présentes. Des hymnes féminins sont scandés, car Amadou Élimane Kane, à travers Khady Diop Fatou Bass, célèbre toutes les femmes :

La nuit, j'entends la mer en te rêvant
Et à l'aube je sens la vitalité immortelle
Qui émane de ton cœur charnel
Et qui nourrit ta chair mystique
Femme ! Femme ! Femme
Ce sont tes rayons

Qui nourrissent ma sève existentielle (A. É. Kane, 1995, p. 82).

Au-delà de la première protection de la maternité, Khady Diop Fatou Bass est la deuxième mère, la terre mère, symbolique de la descendance, de l'histoire, de l'oralité et de cette alliée dont Amadou Élimane Kane ne se départit pas : la poésie !

Je t'ai écrit sur toutes les feuilles
Ta flamme m'emportait
Droit vers l'infini
Je peignais dans les grottes
La beauté qui faisait
Parler le tam-tam
La laideur qui faisait
Pleurer le tam-tam
La laideur qui faisait
Danser le tam-tam
Comme je te porterai

Sur tous les lieux ! (A. É. Kane, 1995, p. 63).

Cette promesse du verbe poétique, Amadou Élimane Kane semble l'avoir trouvée auprès de Khady Diop Fatou Bass qui demeure l'inspiratrice fondatrice de l'œuvre.

¹⁸ Kane A. É., 1995, *Les Rayons de la Calebasse*, Paris, éditions Nouvelles du Sud.

S'il existe un pacte littéraire, celui d'Amadou Élimane Kane est un accord féminin.

Khady Diop Fatou Bass est aussi présente dans le roman *Moi, Rokhaya Diop ou la négresse fondamentale qui déplie le temps*, déjà cité. Pour retrouver ses racines, Rokhaya Diop, avant de se lancer dans la bataille électorale, retourne en Afrique. Ce retour est un symbole de reconquête identitaire.

Là, sur la terre rouge balayée par les vents des Alizées, je marchai sur les traces enfouies de mes parents, pour ne jamais oublier que c'était de là que je venais. Ce n'était pas une entrave, c'était une force vitale qui me donnait une vision à plusieurs angles, ouverte sur la pluralité de nos histoires. Le monde n'était pas bon que d'un côté, il fallait puiser au sein des cultures, la nature profonde de l'homme qui pouvait faire naître une société meilleure (A. É. Kane, 2017, p. 103).

En se rendant en terre sénégalaise, Rokhaya Diop y rencontre son adjuvant littéraire en la personne de Khady Diop, la poétesse initiatrice.

Elle était là dans la case traditionnelle, parée de ses habits, de ses bijoux, belle comme la lumière de Fanaye. J'étais troublée car il semblait que le temps n'avait aucune prise sur elle, elle était comme dans mon souvenir. Ses yeux se remplirent de larmes en me voyant. Elle prit mes mains dans les siennes et m'adressa ses prières, dans sa langue, la langue de mes ancêtres. J'étais si bouleversée que je versai des larmes avec elle. Sa force spirituelle était impressionnante, elle me transmit, ce jour-là, sans doute, tout ce dont j'avais encore besoin pour me battre. Ses mains et son regard possédaient une énergie incroyable et sa voix était à la fois un murmure et un chant puissant dans le temps. Comment faisait-elle pour se souvenir de toute la longue histoire des terres africaines ? (A. É. Kane, 2017, p. 105).

L'enfant se souvient du temps de l'initiation et le poète convoque de nouveau Khady Diop Fatou Bass pour incarner une aide spirituelle pour Rokhaya Diop tel un symbole de la mémoire et de la transmission. Cette voix intense et essentielle est à la source de la parole poétique et de l'œuvre d'Amadou Élimane Kane. Par cette réminiscence mémorielle et littéraire, il donne à Khady Diop Fatou Bass la place qui lui revient, celle de son inspiratrice première :

Pour accéder à l'accomplissement d'une vie, il ne suffit pas de faire de belles études, de briller en société, de s'asseoir tranquillement sur les marches du pouvoir, il faut éveiller sa conscience à la dignité, au partage et traverser l'identité humaine au plus profond. J'avais beaucoup appris sur les bancs de l'école de l'élite française mais Khady Diop m'a enseigné l'essentiel, la quintessence de l'être, ce que nous sommes infiniment grâce à ceux qui nous ont précédés. Dans le chant et le temps retrouvé de mes ancêtres, je mesurai l'importance identitaire qui cherche à s'épanouir au sein de la société pour porter

des valeurs semblables, celles qui mettent tout le monde d'accord_(A. É. Kane, 2017, p. 105).

CONCLUSION

Dans cette analyse, nous avons vu que la généalogie des femmes africaines apparaît dans les épopées des reines racontées dans *Le Songe des Flamboyants de la Renaissance*. Amadou Élimane Kane nous invite à les prendre pour modèles exemplaires, car elles ont défendu la justice au nom des autres, en oubliant leur propre devenir. Elles résistent à l'oppression tout en offrant un horizon qui permet la survie des êtres.

Les femmes qui sont créées par l'auteur dans l'œuvre romanesque sont quant à elles des entités vivantes, des créatures littéraires faites de chair, de sentiments et de résolutions. Elles sont également à l'image d'un engagement profond qui se caractérise notamment par la parole ancestrale transmise et par un patrimoine historique qui décide de leur destin. Elles sont le symbole d'un nouvel être social et citoyen que chacun devrait s'approprier pour contribuer à la renaissance africaine.

Enfin, l'allégorie spirituelle et poétique de la voix de Khady Diop Fatou Bass est à la source de toute l'œuvre littéraire d'Amadou Élimane Kane. Elle constitue le fondement de son engagement à réhabiliter le récit africain, une histoire au féminin qui se veut universelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BA M., 1979, *Une si longue lettre*, Dakar, NEA.

Bibliothèque Nationale du Québec, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, «Qu'est-ce que le féminisme ?» *Trousse d'information sur le féminisme québécois des vingt-cinq dernières années*, 1987, [en ligne], consulté le 22 octobre 2022. URL : http://bv.cdeacf.ca/CF_PDF/2002_17_0057.pdf.

CHEMIN I., 2018, *Amadou Élimane Kane ou l'imaginaire poétique de la Renaissance africaine*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.

DORLIN E., 2010, "Black Feminism Revolution !", in : C. Verschuur, éd., *Genre, postcolonialisme et diversité de mouvements de femmes*, Genève : EFI / AFED, Paris, L'Harmattan, coll. Cahiers Genre et Développement, n°7, p. 263-275.

De GOUGE O., *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, septembre 1791, [en ligne], consulté le 22 octobre 2022. URL : <https://www.ldh-france.org/1791-DECLARATION-DES-DROITS-DE-LA/>.

- FRAISSE G., « Féminisme - Histoire du féminisme », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 7 juillet 2023.
URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/feminisme-histoire-du-feminisme/>.
- KANE A. E., 1995, *Les Rayons de la Calebasse*, Paris, éditions Nouvelles du Sud.
- Id.*, 2008, *Le Songe des Flamboyants de la Renaissance*, Paris, éditions Acoria.
- Id.*, 2013, *L'ami dont l'aventure n'est pas ambiguë*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.
- Id.*, 2015, *Une si longue parole*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.
- Id.*, 2017, *Moi, Rokhaya Diop ou la négresse fondamentale qui déplie le temps*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.
- Id.*, 2018, *Moi Sidia Diop ou l'astre d'espérance de la Ségambie au Brésil*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.
- Id.*, 2020, *L'épopée de Khaly Amar Fall ou l'éloge de la pensée*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.
- Id.*, 2020, *Transep entre Ndeup et Jazz*, Paris, éditions Lettres de Renaissances.
- KESTELOOT L., 2017, *Lire et penser par Lilyan Kesteloot : Une si longue parole d'Amadou Élimane Kane*, [en ligne] consulté le 9 juillet 2023.
URL : <http://www.institutculturelpanafricain.org/accueil/oeuvres-litteraires-2017.html>.
- SANCHEZ C., *Ces femmes qui ont marqué la littérature*, mars 2016, [en ligne], consulté le 22 octobre 2022.
URL : <https://actus.booknode.com/2016/03/08/journee-de-la-femme-ces-femmes-qui-ont-marque-la-litterature/>
- THIAM A., 1978, *La Parole aux Négresses*. Préface de Benoîte Groult. Paris, Denoël Gonthier, coll. Femme.

ÉVOCATIONS ET INVOCATIONS DE LA NUIT DANS LA POÉSIE DE LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR

Papa Bocar NDAW*

Résumé : La poésie de Senghor est bien connue pour son attachement indéfectible à la négritude, c'est-à-dire, à cette conception du monde noir qui tente de mesurer, pour mieux l'exprimer, « ce que l'homme noir apporte ¹ » à la civilisation humaine, en termes de valeurs. Aussi parmi les centres d'intérêt majeurs qui émergent de cette œuvre poétique figure-t-elle la thématique de la Nuit, avec une signifiante qui trouve son expression dans les idéaux aux fondements de la négritude, une raison pour laquelle il nous plaît de l'explorer dans cette étude. On connaît déjà comment l'instant nocturne chez Senghor reste une force d'exigence absolue au point de donner le sentiment d'une hantise dans l'imagination du poète. C'est pourquoi, à une opposition jour/nuit présente dans l'imaginaire général depuis la nuit des temps, nous voulons voir comment la poésie de Senghor semble y établir un pont, un dépassement, non pas seulement par la synthèse d'une opposition dialectique, mais par une élection qui fait de la nuit un moment privilégié, solennel, générateur du monde, réellement. Cet article se propose donc, à travers une analyse thématique, de passer en revue ces différentes connotations de la nuit dans la poésie senghorienne, et cela dans l'éclairage de la culture sérère qui immerge toute la poésie de Léopold Sédar Senghor.

Mots-clés : Nuit – Jour – Poétique – Représentation – Imaginaire - Culture.

Abstract: Senghor's poetry is well known for its unwavering attachment to the image of negritude, that is to say, to this conception of the black world which tries to measure "what black man brings" to human civilization in terms of values, in order to better express it. Also among the major centers of interest that emerge from this poetic work is the facade of the theme of the Night, with a significance that finds its expression in the ideals at the foundations of negritude, that's what we like to explore in this study. We already know how the nocturnal moment in Senghor remains a force of absolute demand to the point of giving the impression of a haunting in the poet's imagination. This is why, to a day/night opposition present in the general imagination since the dawn of time, Senghor's poetry seems to establish a bridge, an overcoming, not only by the synthesis of a dialectical opposition, but by a election which makes the night a privileged moment, solemn, generator of the world, really. This article therefore proposes to review these different connotations of the night in Senghorian poetry, and this in the light of the Serer culture which immerses all the poetry of Léopold Sédar Senghor.

Keywords: Night - Day -Poetics - Representation - Imaginary – Culture.

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

¹ En référence au titre de un essai bien connu de L. S. Senghor : « Ce que l'homme noir apporte », *Liberté I. Négritude et Humanisme*, Paris, Seuil, 1964, p. 22.

INTRODUCTION

Derrière le tapis crépusculaire qui auréole le soleil, à l'arrivée, après sa longue course, apparaît sans tambours ni apparat la Déesse Nuit et son cortège de signes. C'est Nyx sortie des Ténèbres. Dans l'imaginaire humain, en général, la nuit figure l'énigmatique et/ou le terrifiant. Elle rime alors avec mystère. Elle est souvent opposée au jour qui s'identifie à la lumière, à la lucidité, à la vérité. Et pourtant, ce moment privilégié qu'est la nuit se donne à lire surtout comme un instant élu qui appelle à un déchiffrement constant de ses signes. Elle devient un espace liquide, fluide et fuyant dans son appréhension par le commun des hommes, à l'exception peut-être du poète, Maître-de-verbe. Justement, la poésie de Senghor, des *Chants d'ombre* aux *Élégies majeures*, en passant bien sûr par *Nocturnes* et *Éthiopiennes*, notamment, est, à bien des égards, tout entièrement orientée vers l'évocation, l'invocation et la célébration de la nuit africaine dans toute sa signification possible. Qu'elle soit sans astres ou perlée d'étoiles, qu'elle soit encore signe de la sensualité féminine ou ténébreuse dans ses monstres noctambules, la nuit retrouve dans la poésie de Senghor une valeur totémique, un trope qui permet de remonter, tel le lamantin allant se désaltérer², vers les sources des essences de l'arrière-pays sérère.

Mais, comme le montre bien Gérard Genette, « on ne peut parler de la nuit sans penser au jour, sans se référer au jour »³. Certains pourraient penser que cette volonté manifeste d'exalter la nuit reviendrait à perpétrer un attentat contre le jour, car le rapport sémantique entre les deux notions reflète d'abord un antagonisme. Pourtant la poésie senghorienne, une poésie nocturne, au lieu de s'opposer au jour pour lui contester une certaine prééminence, semble le souhaiter, le préparer et l'enfanter. Alors, à partir de ses différentes connotations, quelles représentations faut-il se faire de la nuit dans les textes poétiques senghoriens ? Comment le poète arrive-t-il, dans sa mise en texte, à la confluence des différentes connotations de l'instant nocturne ?

² Dans la Postface à *Éthiopiennes*, titrée : « Comme les lamantins vont boire à la source », Senghor soutient : « en vérité, nous sommes des lamantins, qui, selon le mythe africain, vont boire à la source », in *Léopold Sédar Senghor, Poésie complète*, Édition Critique, sous la direction de Pierre Brunel, Paris, CNRS éditions, Collection Planète Libre, p. 268, 2007. Par ailleurs, nous signalons que cet ouvrage critique qui regroupe en même temps tous les textes poétiques de Senghor sera notre source de référence tout au long de cet article.

Ainsi, dans notre développement, il sera question de voir que la nuit se conçoit à la fois comme un moment d'invocation des mânes ancestraux, tout comme un instant d'évocation d'intimités chaleureuses, pour enfin montrer comment elle pourrait être aussi cauchemardesque. Voilà ce que nous tenterons d'éclairer pour cerner la poétique de la nuit chez Léopold Sédar Senghor.

1. La « Nuit qui songe »⁴

La nuit pour Senghor est d'abord et avant tout plénitude. Son texte poétique affiche sans équivoque cette conception qui en fait un instant unique. C'est surtout un instant passeur de vie entre le visible et l'invisible, le passé et l'avenir, la vie et la mort, des espaces qui ne sont plus compartimentés. Et donc on peut dire avec Alioune Diané que Senghor, « en poète négro-africain, vit constamment dans le voisinage des morts »⁵.

Ainsi, la « nuit qui songe », dans la poésie senghorienne, c'est aussi « cette nuit grave de grandeur »⁶, le « Soleil de ma nuit splendide »⁷, « abyssale »⁸, « l'ineffable nuit ». Au même titre que le jour⁹, la nuit est essentiellement mystique chez Senghor. C'est dire que cette poésie, en ce sens, manifeste sa possibilité sans cesse réaffirmée de communion avec l'absolu par la métaphore de la nuit. Ceci est bien connu : le jour dans sa luminosité dévoile un monde cloisonné, des espaces lotis, des moments mesurés pour un quotidien régulé des hommes qui deviennent, par là-même, des êtres finis, parce que définis. La lumière diurne, sous ce rapport, paraît plus affolante que rassurante, plus aveuglante de par sa clarté crue. Alors, c'est la nuit qui décloisonne, dérange mais ordonne tous les possibles pour faire éclore du songe le réel qu'il couve. Et le poète, sans ambages, soutient : « Je proclame la nuit plus véridique que le jour »¹⁰. Ce mysticisme est à lier,

³ Genette G., 1968, « Le jour, la nuit », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°20, p. 149-165.

⁴ « Nuit de Sine », *Chants d'ombre, Léopold Sédar Senghor, Poésie complète*, p. 17.

⁵ A. Diané, « Dans la nuit tamoule... : le poète, la mort et l'ordre sacré des signes », in : *L'Écriture et le sacré. Senghor, Césaire, Glissant et Chamoiseau*, textes réunis par J.-F. Durand, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2002, p. 79-97.

⁶ « Que m'accompagnent Kôras et balafong », *Chants d'ombre, in: Léopold Sédar Senghor, Poésie complète*, p. 32.

⁷ « D'autres chants », *Éthiopiennes*, p. 266.

⁸ « Chants pour Signare », *Nocturnes*, p. 342.

⁹ Cf. l'évocation du zénith sur les tanns, par exemple, voir le poème « Visite », L. S. Senghor. *Ce que je crois*, p. 16-17.

¹⁰ « À New York », *Éthiopiennes*, p. 239.

étroitement, à la cosmogonie sérère. La nuit est alors passerelle de tout vers tout, une abolition des espaces (impliquant l'ailleurs dans l'ici) et du temps physiques linéaire (dans l'annulation de son acception tripartite en passé, présent et futur). En réalité, et le poète le dit bien, c'est la « nuit qui fond toutes les contradictions, toutes les contradictions dans l'unité première de ma négritude »¹¹. C'est pourquoi elle est d'abord assimilée à un néant originel de plénitude parcouru par de puissants « torrents séminales » où tout est genèse et fécondité. Voilà la « Nuit de Sine », la « nuit joalienne » qu'aime à chanter le poète.

Dans son activité de poète, il faut reconnaître ensuite la prépondérance des moments nocturnes qui, seuls, offrent au poète des instants d'enthousiasme, c'est-à-dire « possédé de Dieu ¹²», par une inspiration transcendante. Sous le dos du jour assoupi dans le silence des bruits, les esprits se détachent des réalités diurnes pour retrouver leur immanence propre. Le poète peut ainsi invoquer la nuit comme dans son royaume d'enfance pour s'autoriser une eucharistie avec les siens, et s'abreuver de leur science occulte qui nourrit et vivifie. La transcendance fait des « seigneurs » de la nuit – les *Pangool* – les destinataires de la mission du poète. Le texte poétique touche alors au sacré. Les mânes renouvellent au poète maître-de-langue le contrat qui le lie à sa communauté, et se confondent avec l'image de la nuit qu'ils rendent par là même solennelle.

Nuit d'enfance, Nuit bleue Nuit blonde ô Lune !
Combien de fois t'ai-je invoquée ô Nuit ! pleurant au bord des routes
Au bord des douleurs de mon âge d'homme ? Solitude ! et c'est les
dunes alentour
Or c'était nuit d'enfance extrême, dense comme la poix¹³.

Cet extrait des « Elégies des circoncis » présente la nuit comme un moment privilégié de transmission de savoirs, où les nouveaux initiés acquièrent des connaissances traditionnelles. On pourrait alors soutenir à juste raison avec Henry Biram Ndong que « pour le poète, la nuit est cette échelle de Jacob qui relie ciel et terre et en même temps lui permet d'entretenir des relations spirituelles avec ses ancêtres »¹⁴. Mieux, on pourrait même être amené à penser que la nuit, dans la poésie senghorienne,

¹¹ « Que m'accompagnent kôras et balafong », *Chants d'ombre*, p. 32.

¹² « Et le sursaut soudain », *Lettres d'hivernage*, p. 469.

¹³ « Elégies des circoncis » (*Nocturnes*), p. 355.

¹⁴ Cf. « De la spiritualité dans l'œuvre poétique de Léopold Sédar Senghor », thèse de doctorat de 3^e cycle, présentée et soutenue Henry Biram Ndong, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

acquiert un statut divin, au même titre que Nyx dans la mythologie grecque, comme le montre Denis Assane Diouf dans sa thèse de doctorat¹⁵.

D'autre part, force est de remarquer que la poésie de Senghor retrouve les accents romantiques d'un Novalis pour qui, « c'est la nuit qui fait accéder à la connaissance, lieu aveugle du déchiffrement des hiéroglyphes »¹⁶, ou encore d'un Alfred Musset dans ses « Nuits ». Nous voilà alors devant cette muse qui rend l'opaque transparent et qui fait que « dans le noir, toute sorte de communion magique se noue entre les âmes »¹⁷. Le poète est alors, nous dit Alioune Diané (2010, p. 57), celui « qui fait venir à la lumière ce qui repose dans l'ombre, transforme le Néant en Tout et le Chaos en ordre sacré de signes »¹⁸. La nuit est l'instant magique, mystique. Sous cet angle, nous acceptons avec Jankélévitch (1949, p. 101) que « la nuit, c'est l'immanence », car, « à minuit, tout est permis ; n'importe quoi déteint sur n'importe quoi, et chaque être participe de tous les êtres »¹⁹. Chez les Sérères, particulièrement, nous avons toujours des « nuits palpitantes de présences, et de paupières, si peuplées d'ailes et de souffles / De silence vivant²⁰ », comme le poète le montre bien dans son « Élégie des circoncis » qui retrace un rituel nocturne de l'initiation des jeunes hommes.

C'est remarquer donc que les génies nourriciers des âmes et des corps, tout comme les totems protecteurs des générations, se libèrent et reprennent vie parmi les vivants qu'ils n'avaient pas totalement quittés. La nuit est donc un instant qui rend sensibles leurs présences. Instance nourricière et matricielle pour le corps et l'esprit du poète, voilà la « nuit qui songe » au royaume de Senghor. Aussi dans ses moments de peur, de tourment et de solitude, le poète s'en ouvre-t-il bien souvent à la nuit qu'il invoque pour éclairer ses jours sombres : « Nuit d'enfance, Nuit bleue Nuit blonde Ô Lune ! / Combien de fois t'ai-je invoquée Ô Nuit ! ²¹ ».

¹⁵ Cf. « Léopold Sédar Senghor, poète des interchanges culturels », thèse de doctorat de 3e cycle, présentée et soutenue par Denis Assane Diouf le 3 août 2009, Faculté des Lettres et Sciences humaines, université Cheikh Anta Diop de Dakar (2000).

¹⁶ Novalis, *Hymnes à la nuit, I*, traduit de l'allemand par Raymond Voyat, in : Novalis, *Hymnes à la Nuit, Cantiques spirituels*, Paris, Orphée/La Différence, 1990, p. 25.

¹⁷ Vladimir Jankélévitch, « Le Nocturne », *Le Romantisme allemand*, sous la direction d'Albert Béguin, Paris, Seuil, 1949, p. 101.

¹⁸ Alioune Diané, *Senghor, Porteur de paroles*, Dakar, Presses Universitaires de Dakar, p. 57.

¹⁹ Vladimir Jankélévitch, *op. cit.*, p. 102.

²⁰ « Élégies des circoncis » (*Nocturnes*), p. 356.

²¹ *Ibidem*, p. 355.

Cette vision exaltante et mystificatrice de la nuit n'en cache pas pour autant une métaphore qui est toujours conjointe à l'image de la femme, en général.

2. La douceur féminine de la nuit

Dans nombre de mythologies, la nuit est représentée par l'image de la femme. Chez les Grecs antiques c'est la déesse Nyx, divinité primordiale sortie du Chaos, et chez les Égyptiens, la déesse Nout, mère d'Isis, d'Osiris, de Nephtys, de Seth et de tous les astres, est la représentation de la divinité céleste qui avale le soleil chaque soir, pour le rendre au petit matin. Aussi chez Senghor, et c'est là une image maîtresse, la nuit et l'image de la femme sont-elles indissociables à bien des égards. La nuit devient alors l'allégorie de la sensualité, de la fécondité et de la source matricielle. Ainsi, à travers son œuvre poétique, Senghor rend conjointe l'image de la nuit et celle de la femme noire, et même celle de la femme de manière générale. Le poète est particulièrement sensible à cette représentation car, comme le dit le Coryphée à Chaka, il est « L'amant de la nuit aux cheveux d'étoiles filantes... »²². La confusion entre ces deux instances n'est plus rendue dans une simple figure de style chez le poète, mais elle représente le style même d'une poétique de la nuit.

Sous ce rapport, la nuit est d'abord berceuse pour l'homme. Elle berce, console, apaise les âmes. C'est pour cette raison précise que Senghor peut l'invoquer dans « Nuit de Sine » pour panser ses inquiétudes : « Femme, pose sur mon front tes mains balsamiques, tes mains douces plus que fourrure »²³. En évoquant la femme, le poète invoque en réalité la nuit, et s'autorise une sorte d'anthropomorphisme qui rend palpable, mais surtout désirable, l'instant nocturne sous le manteau de sa féminité. Cette pratique poétique traverse l'écriture senghorienne où « femme » et « nuit » ne représentent plus qu'une seule et même entité, à bien des endroits, tant l'analogie qui rapproche tend à céder la place à la substitution qui confond. Autrement dit, le procédé métaphorique se mue constamment en une figure métonymique, ou plus précisément de synecdoque. Dans cet exemple précis, « Ô ma nuit ! ô ma Noire ! Ma Nolivé ! »²⁴, le verset est bâti avec une alchimie poétique où, en trois étapes, il s'opère une fusion harmonieuse entre

²² « Chaka », *Éthiopiennes*, p. 251.

²³ « Nuit de Sine », *Chants d'ombre*, p. 17.

²⁴ « Chaka », *Éthiopiennes*, p. 252.

la nuit noire et la femme noire amante du tyran Chaka, perdue à jamais dans les ténèbres.

Au-delà de cette représentation, la femme, dans la poésie de Senghor, est nuit par son corps-même. La poétique fait alors transparaitre la dimension sensuelle et même sexuelle liée au corps féminin ; même si, rappelons-le, la douceur féminine associée à la nuit n'est pas spécifiquement réservée à la poésie de Senghor ni à la culture négro-africaine dont le poète s'abreuve²⁵. Dans le célèbre poème « Femme noire » déjà, le poète, dans une description contemplative, poétise : « Les perles sont étoiles sur la nuit de ta peau »²⁶. Ici, l'homologie est certaine, sinon la substitution, entre la voûte céleste de la nuit et le corps noir de la femme désirée. Parlant de sa bien-aimée dans le poème « Chant d'ombre », le même procédé de comparaison revient, où le poète écrit : « ses paupières comme le crépuscule rapide et ses yeux vastes qui s'emplissent la nuit »²⁷. La douceur de la nuit se traduit par celle de la femme contemplée, et par ailleurs, à travers le champ lexical de la vue.

Aussi dans le même élan de sensualité, et surtout de célébration, son œuvre peint-elle le blason de la Nuit/Femme aimée. C'est là l'occasion pour le poète de marquer son texte d'un lyrisme contemplatif et de s'inscrire aux rangs des grands poètes maîtres de ce procédé culte consacrant la femme, depuis la tradition marotique. Cette esthétique trouve son point d'orgue dans le recueil des *Éthiopiennes* : « Dans la nuit des cheveux »²⁸, et comme « à l'ombre de ta chevelure », « s'éclairent », pour le poète, toutes les angoisses. Nous pouvons évoquer, à titre illustratif : « La nuit bleue de ton cœur »²⁹, « ces mains de nuit », « ses yeux de nuit », « ses paupières de nuit », « l'épaule de la nuit cubaine », et même « ce baiser des nuits à l'espoir des gares »³⁰. La femme est célébrée, presque adulée, dans les moindres parties de son corps. Ces images, associées à l'instant nocturne, aiguisent la sensibilité et la sensualité dégagée par le texte poétique. À partir de cet

²⁵ Dans la langue arabe, la nuit est désigné par le vocable *al-lail*, qui a donné le prénom féminin Leïla. Dans la culture orientale donc, ces deux entités restent étroitement liées. La nuit évoque autant le mystère que la douceur et la féminité. Nous en avons une nette illustration dans les contes des *Mille et une nuits*, où la sensualité et l'amour restent le moteur des récits.

²⁶ « Femme noire », *Chants d'ombre*, p. 20.

²⁷ « Chants d'ombre », *Chants d'ombre*, p. 41.

²⁸ « Élégies des Saudades », *Nocturnes*, p. 357.

²⁹ « Épîtres à la Princesse », *Éthiopiennes*, p. 256.

³⁰ « Chants pour Signare », *Nocturnes*, p. 347.

instant, le poète s'autorise à chérir majestueusement la nuit dans « Élégie des Alizés » :

Nuit et nuit claire, nuit blonde, que les Serpents avaient promise
A Nyilane la douce, Nuit calme et Nuit palmes, ma douce Nuit ma
nuit nounou
Nuit alizéenne élyséenne Nuit qui me rend à la candeur de mon
enfance
Nuit Nuit tu as été en les nuits sombres l'Amie qui cause avec l'Ami
et peuple l'insomnie...
Nuit amie en ces nuits, je dis ma blonde qui console.

Mais, celle-ci n'est pas une fin en soi. En réalité, la négritude senghorienne, on le voit bien, est nocturne. Et, la connotation féminisante de la nuit rend l'homme noir à ses sources premières, c'est-à-dire, *in fine*, à l'Afrique. « Que n'avais-tu fidèlement consulté la Négresse, la Grand-Prêtresse de Tanit couleur de nuit ? / Elle écoute au loin les sources des fleuves dans la ténèbre des hautes forêts, / tous les battements du cœur de l'Afrique »³¹. Ici Senghor réclame la négritude de Carthage, la rivale de Rome, dont il défend la couleur de la nuit, c'est-à-dire sa Négritude. La femme prêtresse, la nuit et l'Afrique représentent finalement, dans ces versets, des réalités si convergentes qu'elles finissent par se confondre. C'est dire donc que chez Senghor, il faut en passer par la femme pour opérer ce « retour au pays natal », aux sources de la négritude, à la terre-mère d'Afrique. Voilà, d'ailleurs, comment il faudrait comprendre, dans « Femme noire », le verset : « ... je te découvre, Terre promise, du haut d'un haut col calciné / Et ta beauté me foudroie en plein cœur... »³². Dans « Nuit de Sine », nous dit Pierre Brunel (2007, p. 62), « le silence rythmé par le bruit des vents importe plus que les chants de nourrice. Le sang que le poète sent battre en son sein est celui de l'Afrique dont le pouls profond est le sien »³³. Là, Brunel touche du doigt la centralité de l'Afrique inspiratrice, un tambour intérieur, une *alma mater*, dans cette œuvre poétique. En somme, on peut voir comment, de la nuit à la femme et de la femme à l'Afrique, la poésie senghorienne prend les allures d'une odyssée orphique.

3. Les Nuits blanches

Dans une conception bien partagée, on peut remarquer que la nuit n'est pas toujours un moment de béatitude. Qu'elle soit européenne ou

³¹ « J'ai voulu, en même temps, que la Reine de Saba symbolisât l'Afrique noire, l'Amour et la poésie », in : M. Aziza, *Léopold Sédar Senghor, La Poésie de l'action* (1990), Paris, Stock, 2019, p. 153.

³² « Femme noire », *Chants d'ombre*, p. 20.

africaine, elle peut souvent revêtir des images cauchemardesques. En effet, exilé en terre d'Europe, la conscience du poète se laisse emporter dans une solitude intérieure qui devient angoissante. Cela devient, chez le poète, une douloureuse expérience de l'Europe, et particulièrement de la France. Aussi les nuits deviennent-elles ténébreuses au sens d'anxieuses, même si elles peuvent être propices à la méditation poétique qui permet de contenir ce mal. Ce sont alors « des nuits d'insomnie »³⁴, de « longues nuits sans sommeil »³⁵. Et, non sans une angoisse certaine, il proclame de manière péremptoire : « toutes nos nuits sont veilles »³⁶.

Au fait, l'Europe, au-delà de la nostalgie de la terre africaine, reste pour le poète une terre hostile ; hostile dans ses jours mornes comme « les marches lasses le long des jours d'Europe / Où parfois apparaît un jazz orphelin qui sanglote... »³⁷, hostile aussi dans son climat où le poète, souvent, succombe au « pouls fiévreux de la nuit »³⁸. Cet environnement sonne, chez le poète, comme un inconfort dans sa vie intérieure. « Les nuits d'hiver »³⁹, la « nuit d'orage »⁴⁰, entre autres, sont des moments qui trahissent l'angoisse – le spleen, on a envie de dire – du poète nègre. Les instants nocturnes des hivers sont alors très souvent agressifs et désobligeants, et le poète n'a cessé de le clamer.

Mais il redoute plus encore « les nuits brèves de l'été, fleuries d'étoiles bleues comme de libellules »⁴¹, qui, en réalité, sont « des nuits brèves, mais pas trop brèves »⁴², pour devenir ce « lumineux été sans nuit »⁴³. La nuit d'Europe est totale : « Mais ces routes de l'insomnie, ces routes méridiennes et ces longues routes nocturnes ! / Depuis longtemps civilisé, je n'ai pas encore apaisé le Dieu blanc du Sommeil »⁴⁴, peut donc se lamenter le poète.

Alors, il invoque sa nuit d'Afrique pour se consoler. Ce moment privilégié, élu des initiés comme le poète lui-même, est aussi et surtout un

³³ P. Brunel, *Léopold Sédar Senghor poésie complète*, p. 62.

³⁴ « A New York », *Éthiopiennes*, p. 239.

³⁵ « Chaka », *Éthiopiennes*, p. 241.

³⁶ « Épîtres à la Princesse », *Éthiopiennes*, p. 255.

³⁷ « Joal », *Chants d'ombre*, p. 19.

³⁸ « Chaka », *Éthiopiennes*, p. 241.

³⁹ « L'Absente », *Éthiopiennes*, p. 235.

⁴⁰ « « D'autres chants », *Éthiopiennes*, p. 263.

⁴¹ « Épîtres à la Princesse », *Éthiopiennes*, p. 257.

⁴² « La Mort de la princesse », *Éthiopiennes*, p. 261.

⁴³ « Chants pour Signare », *Nocturnes*, p. 347.

⁴⁴ *Ibidem*.

moment pour renouer avec les mânes des ancêtres qui viennent assister les leurs. Dans « Congo », il fait appel au fleuve qu'il divinise et féminise en même temps, pour lui dire : « ... du sol spongieux et des chants de l'Homme-Blanc / Mais délivre-moi de la nuit sans joie ... »⁴⁵.

Cette invocation est aussi perceptible lorsqu'il évoque « les nuits de prisonnier »⁴⁶, en vue de montrer, dans une figure allégorique de la nuit, la décadence de la civilisation occidentale, engagée dans la folie de la guerre : « ta voix a éclaté dans la nuit de notre prison »⁴⁷. L'expérience carcérale reste aussi pour le poète une douloureuse nuit sans astres.

D'autre part, l'angoisse est souvent liée à l'absente. C'est, au fait, le moment de l'attente amoureuse « au cœur solitaire de la nuit » ; « Je suis attente dans la nuit », confesse le poète dans ses « Épîtres à la Princesse »⁴⁸. Même une fois en Afrique, ses nuits sont hantées par la présence de l'absente, celle qu'il nomme, dans ses textes, la princesse nordique : « je pense à toi Princesse de Belgorg / Je songe au pays du Septentrion, toutes mes nuits sont veilles »⁴⁹. Le poète s'imagine mal une nuit sans compagne semble-t-on voir dans ses textes. Chez lui, la présence féminine est soleil, seule son absence est nuit. C'est d'ailleurs l'idée maîtresse qui sous-tend la composition du recueil des *Lettres d'hivernage*. À la mort de cette princesse, il s'exclame : « À quoi bon ma brousse et ma boue, ma négritude et ma nuit sans soleil »⁵⁰. Le poète vit des nuits nostalgiques, au sens premier du terme.

Par ailleurs, les nuits d'Afrique ne sont pas toujours synonymes de béatitude et félicité. Elles suscitent aussi la peur qui éprouve les hommes. En effet, le soir est assimilé dans un poème liminaire des *Éthiopiennes* comme

L'heure des peurs primaires surgies des entrailles d'ancêtres
Arrière inanes faces de ténèbres à souffle et mufle maléfiques !
Arrière par la palme et l'eau, par le diseur-des-choses-très-cachées !
Mais informe la bête dans la boue féconde ...⁵¹.

On voit bien, dans cet extrait, comment la nuit elle-même se transforme en bête terrifiante sortie des entrailles des ténèbres, avant que celle-ci ne soit « informée » – c'est-à-dire, formatée. Nous assistons alors à une sorte d'exorcisation de la nuit mystérieuse par le sorcier, « diseur-des-choses-très-cachées », et qui défie, pour les dévier, le temps et l'espace. La

⁴⁵ « Congo », *Éthiopiennes*, p. 227.

⁴⁶ « Femme de France », *Hosties Noires*, p. 156.

⁴⁷ « CAMP 1940 », *Hosties noires*, p. 152.

⁴⁸ « Épîtres à la Princesse », *Éthiopiennes*, p. 254.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ « La mort de la princesse », *Éthiopiennes*, p. 262.

nuit appartient ainsi aux initiés, comme le poète et le sorcier, qui seuls sont capables, par leur courage et leur science, d'en déchiffrer les signes.

CONCLUSION

En définitive, entre les romantiques dans leurs nuits fécondes en méditations poétiques, et les écrivains de la littérature fantastique qui tentent toujours à dénicher les mânes qui habitent la nuit, Senghor retrouve une poésie qui traduit les relents de sa « Nuit de Sine ». Entre fantômes et fantasmés, entre rêves et cauchemars, les nuits senghoriennes, sans opposer ces signifiés, les intègrent pleinement. Aussi dans son royaume d'enfance la nuit est-elle un moment solennel, primordial et hautement significatif. Des intimités amoureuses aux rencontres avec les esprits des ancêtres, en passant par les veillées éducatives, festives ou simplement ludiques, l'instant nocturne est toujours plénitude chez les Sérères. Il faut dire donc que chez Senghor, la nuit est le moment porteur de la bonne nouvelle, elle est Annonce. Loin d'une simple opposition diamétrale avec ce jour pour en attenter à la clarté lumineuse, elle est surtout un dépassement de cet antagonisme. Mais aussi et surtout, elle est la mère porteuse de ce jour à enfanter, pour l'Afrique et, dans un élan de fraternité, pour l'humanité toute entière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AZIZA M., 1980, *La Poésie de l'action : Conversations avec Léopold Sédar Senghor*, Paris, Stock,

BERTHO E., 2023, *Léopold Sédar Senghor*, Paris, PUF.

BRUNEL P. et al., 2007, *Léopold Sédar Senghor : Poésie complète*, édition critique, Paris, coll. Planète Libre, CNRS éditions.

DELAS D., 2007, *Léopold Sédar Senghor, le maître de langue*, Orne, Ed. Aden.

DIANÉ A. B., 2010, *Senghor porteur de paroles*, Dakar, PUD.

Id., « Dans la nuit tamoule... » : Le poète, la mort et l'ordre sacré des signes, [en ligne] : https://books.openedition.org/pulm/1565#text_, consulté le 2 décembre 2023.

DIOUF D. A., 2009, « Léopold Sédar Senghor, le poète des interchanges », thèse de doctorat de 3^e cycle présentée le 3 août 2009, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

⁵¹ « L'homme et la bête », *Éthiopiennes*, p. 225.

- GENETTE G., 1968, « Le jour, la nuit », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°20, p. 149-165.
- JANKELEVITCH V., 1949, « Le Nocturne », *Le Romantisme allemand*, sous la direction d'A. Béguin, Paris, Seuil.
- KESTELOOT L., 1996, *Comprendre la poésie de L. S. Senghor*, Dakar, PUD.
- NDIAYE P. G., 1974, *Éthiopiennes. Poèmes de Léopold Sédar Senghor*, Dakar, NEA.
- NDONG H. B., 2000, « De la spiritualité dans l'œuvre poétique de Léopold Sédar Senghor », thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- SALIEN F., 1993, *La Poésie de L. S. Senghor : étude de thèmes et analyses de textes*, CEEBA Publications.
- SENGHOR L. S., 1964, *Liberté I, Négritude et humanisme*, Paris, Seuil.

LA FEMME AFRICAINE, UNE ÉCOLE PERSONNIFIÉE. POUR UNE MÉTHODOLOGIE QUI TIENT LES DEUX BOUTS DE LA TRADITION ET DE LA MODERNITÉ

Georgette Thioune NDOUR*

Résumé : Dans notre quête d'amélioration du système éducatif africain, nous voulons proposer la figure de la femme traditionnelle comme école de référence. En effet, sa place de choix dans le régime matriarcal fait qu'elle incarne les savoirs et modes de transmission culturels. De ce fait, l'éducation lui revient en premier chef. Elle est le socle de toutes les valeurs qui fondent l'être et l'agir africain. Plus qu'un système, elle est un symbole de référence incontournable et marque l'identité de sa descendance. Malgré le choc tradition-modernité avec son lot de difficultés, nous pensons qu'il faut récupérer les fondamentaux et reconstruire un modèle d'éducation qui tient les deux bouts de la tradition et de la modernité à travers le génie de la femme.

Mots-clés : Femme – École – Valeur – Culture – Vie.

Abstract: In our quest to improve the African education system, we want to propose the figure of the traditional woman as a reference school. In fact, because of her prominent place in the matriarchal system, she is the embodiment of cultural knowledge and modes of transmission. As a result, education is primarily her responsibility. It is the foundation of all the values that underpin the African way of being and acting. More than a system, it is a symbol of inescapable reference and marks the identity of its descendants. Despite the clash between tradition and modernity, with all its difficulties, we believe that we need to recover the fundamentals and rebuild an education model that combines tradition and modernity through the genius of women.

Keywords: Woman - School - Value - Culture – Life.

INTRODUCTION

Le développement de l'Afrique ne se fera jamais sans la santé et l'éducation a-t-on l'habitude d'entendre. Et l'éducation ne saurait se faire sans l'implication des femmes. La raison est naturelle vu le lien intrinsèque entre la mère et l'enfant depuis l'aube des temps, et ceci tant que le monde existera. Pourtant, le grand intérêt porté à la question de l'éducation et de ses crises multiples semble privilégier d'autres aspects. Pour nous, il faut commencer par le commencement et au commencement était la femme. Car si l'on parle de naissance, dans le sens de « mettre au monde » tout homme

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

est né d'une femme, et toute femme est née d'une femme. Notre questionnement dans ce travail, consiste à scruter le personnage féminin dans toute sa complexité pour voir dans quelle mesure elle pourrait, par sa complicité avec l'enfant dans les domaines des sentiments, des différents types de langage, du savoir être et faire (sagesse) être une école-source pour la remédiation des lacunes que nous rencontrons aujourd'hui dans le secteur de l'éducation et de la formation. Pour conduire notre réflexion, nous présenterons d'abord les traits caractéristiques d'une culture traditionnelle de femme africaine ; ensuite nous essayerons de cerner en quoi cet héritage a du mal à être perpétué et enfin nous proposerons quelques pistes d'orientation en vue d'une éducation hybride qui tient les deux bouts de la tradition et de la modernité.

1. Traits caractéristiques d'une culture traditionnelle de femme africaine

Le terme « culture » se définit de façon riche et variée. Dans les premières pages de sa thèse de doctorat publiée, la Mexicaine Diana de Vallescar Palanca (De Vallesca Palanca, Diana, p. 12) nous parle de centaines de définitions de 1906 à nos jours. Elle est définie à partir des sciences sociales, philosophiques, anthropologiques, psychologiques, psychiatriques, chimiques, biologiques, économiques, géographiques, politiques, etc. En tout cas, le grand nombre de définitions est une constante selon l'auteure. Le Dr A. S. Mungala, quant à lui, définit le terme « culture » comme

un ensemble d'idées, de doctrines, de morales, de pratiques, de connaissances, de techniques, d'habitudes et d'attitudes transmises de génération en génération aux membres d'une communauté humaine. En raison du renouvellement perpétuel de ses membres, la communauté humaine se présente comme une réalité mobile et dynamique. La tradition a donc un caractère à la fois normatif et fonctionnel (Cheikh Anta Diop, p. 53).

C'est sur cette définition que nous allons nous ranger pour appréhender les caractéristiques d'une culture de femme africaine. Bien que multiculturelle, nous pouvons retrouver dans notre Afrique des identités communes et partagées par plusieurs peuples à la fois. Nous pouvons citer quelques caractéristiques.

Domination du régime matriarcal en Afrique

Le professeur Cheikh Anta Diop a suffisamment démontré la tradition matriarcale de la plupart des peuples africains autour de laquelle se tissent toutes les autres valeurs féminines. Le matriarcat est un trait spécifique de la

civilisation agricole noire. D'après l'auteur, on pense même que l'agriculture a été découverte par les femmes, qui étaient les gardiennes de tout ce qui concernait l'alimentation de la famille et exerçaient un pouvoir sur l'économie domestique pendant que les hommes étaient engagés dans la guerre ou la chasse. L'enfant qui naît trouve une organisation sociale existante et sera éduqué en son sein.

L'éducation prime sur l'enseignement proprement dit qui peut se limiter à une acquisition de connaissances sans influencer le caractère.

L'éducation est la capacité d'apprendre, de discerner, de former une façon propre d'être. C'est un espace très important de transmission de valeurs culturelles et religieuses incarnées par la maman. De ce fait, la tâche éducative revient naturellement à la femme à travers son intériorité, et sa proximité avec le sujet à éduquer. Cette tâche est comme une entrée dans un puits d'où l'on tire la vie, l'aliment qui nourrit et fait grandir. Parmi les valeurs dont la femme est porteuse nous pouvons citer :

La liberté et le courage dans le travail

Si l'on s'en tient à ce que nous dit le chercheur Cheikh Anta Diop en considérant les trois zones, Afrique, Europe, Asie :

En Afrique – Égypte et Éthiopie comprises – la femme jouit d'une liberté égale à celle de l'homme, a une personnalité juridique et peut occuper toutes les fonctions (Candace, est reine d'Éthiopie et généralissime de son armée). La femme est déjà émancipée et aucun acte de la vie publique ne lui ai étranger¹ (Cheikh Anta Diop, p. 54).

Son émancipation a aussi un caractère économique. Et, selon Dacher Michèle (1977),

Beaucoup de femmes africaines ont l'avantage, sur les Européennes, d'avoir depuis longtemps fait bourse séparée, et surtout la caractéristique d'avoir ignoré pendant des siècles ne serait-ce que l'éventualité de l'oisiveté. Sauf chez les Hausas et les Swahili islamisées, la notion de 'femme au foyer' n'existait pas.

La femme africaine est mystique, elle incarne le sacré. La divinité est souvent présentée sous les traits d'une femme même si dans certains groupes ethniques elle est considérée comme une femme et un homme à la fois, pour affirmer sa plénitude. D'autres sociétés l'imaginent comme une femme et un magicien. (Hervé Rousseau 32) La femme est assimilée à cette terre qui provient du placenta divin et qui est la matière première du corps humain. (Gravrand Henry 221). Par analogie nous pouvons dire que la femme-mère

¹ L'Éthiopie est le premier pays du monde qui fut gouverné par une reine – après l'Égypte qui connut Hatshepsout à la XVIII^{ème} dynastie, (Diop Cheikh Anta 54)

partage cette divinité. Car, en plus, dans la mentalité sérère du Sénégal, l'enfant qui entre dans le monde visible est en relation étroite avec le monde invisible par trois possibilités : d'abord, il peut provenir d'un ancêtre déjà mort qui l'empreinte clairement de ses traits physiques. Ensuite, lorsque ces traits sont absents, on dit que l'enfant a été incarné par un étranger. Enfin, la troisième hypothèse démontre que l'enfant a été offert par une puissance invisible qui peut être Dieu ou un autre être surnaturel.

En définitive, comme le dit (Daniel Nteka-Salakiaku, p. 149) « toute religion a pour fonction, de devenir une sagesse de vie transmise ». Ainsi donc, en transmettant la vie humaine, la femme transmet aussi la foi et la religion.

La femme africaine est symbole d'intériorité et de totalité

L'intériorité innée de la femme lui vient d'abord du *sein maternel*, siège de la vie humaine. C'est dans un *silence de 9 mois de confinement* que la vie se forme. Cette intériorité participe à la transmission dès le sein maternel, du sens du sacré, des sentiments, et ouvre en même temps au sens de la famille. La femme transmet une vision holistique et positive du monde, c'est-à-dire un monde qui intègre toutes ses composantes, les personnes, les animaux et la végétation. Un monde uni et non divisé. C'est à partir d'un « nous » que l'Africain existe². Par ailleurs, c'est en communauté que l'éducation et l'enseignement sont dispensés et reçus.

2. Difficultés liées à la continuité de cet héritage

Nous allons à présent voir pourquoi cette personnalité féminine perd son poids dans l'éducation de l'enfant. Une des raisons est le fait que le rôle des femmes dans la transmission de la mémoire collective a été sous-estimé par les chercheurs influencés par le poids de l'idéologie masculine.

Aujourd'hui, nous pouvons nous demander si les programmes de formation de l'enseignement supérieur continuent d'être importés sans tenir compte des priorités de l'environnement cible. En dépit du fait que les principes de base des disciplines soient universels, et que l'interdisciplinarité

² « Le groupe prime sur l'individu. Celui-ci n'existe et n'a de sens que dans le groupe ; l'individu existe bien, mais par le groupe, à l'intérieur du groupe : il vit, agit et se réalise dans le groupe, grâce au groupe. L'existence des classes d'âge l'atteste : à tous les niveaux et à tout âge, l'individu est intégré dans une classe d'âge, dans une structure sociale, littéralement pris en charge par le groupe. L'expression signifie également que la société négro-africaine rejette l'individualisme, plus précisément l'individualisme bourgeois pour lequel le principe premier et fondamental est la recherche de l'intérêt et du profit personnels » (A. Sylla, p. 19-20).

est une richesse comme nous en faisons l'expérience dans nos universités, les problèmes auxquels nous devons répondre sont très différents en Afrique. Il existe une dichotomie réelle entre le cycle de formation traditionnelle et celui de l'école moderne. En effet, après l'enfance et l'adolescence, le jeune est reçu dans la case d'initiation où, avec ses pairs, il poursuit sa formation en vue d'une intégration dans le clan des adultes. Mais le lien avec la mère n'est pas pour autant coupé. D'ailleurs, dans certaines cultures, la cérémonie folklorique précédant l'entrée dans le bois sacré permet aux futurs initiés de s'habiller en femme, signe de la présence féminine qui les accompagne.

Du côté des filles, les modalités de l'initiation sont très variables dans le continent et même dans un même pays selon les ethnies. Certaines sont assez souriantes, mais la plupart accompagnée d'une violence impitoyable. La virginité jusqu'au mariage était une valeur pour certains groupes et, pour d'autres, la jeune femme n'était épousable qu'après avoir prouvé sa fécondité. Le sens de l'appartenance au groupe, à la classe d'âge et à l'ethnie est fortement souligné ici. L'expérience de l'initiation est vécue en communauté (en général à la veille du mariage) et les enseignements dispensés par des femmes âgées chargées de la transmission de génération en génération.

Dans l'initiation des hommes comme dans celle des femmes il y a la grande difficulté liée à l'enfermement des communautés. Si nous voulons adapter ce modèle aujourd'hui, il est nécessaire d'opérer cette ouverture vers l'extérieur, au-delà des groupes ethniques et villageois spatialement proches. Pour le secteur économique et l'employabilité les femmes sont des pionnières. C'est seulement avec l'avènement de la colonisation et de la dépendance que la petite économie familiale féminine est remplacée par une macro économie. Selon l'auteur Sylla,

la colonisation a été une incorporation violente de l'Afrique au système de production capitaliste avec ses conséquences économiques, sociales et culturelles. D'une économie d'autosuffisance fondée sur l'appropriation collective et solidaire des ressources naturelles et des moyens de production, nous sommes entrés dans une économie privée où prédominent l'accumulation et la recherche du profit individuel ainsi que l'appropriation privée de la terre et des biens de production (Sylla A., p. 80).

Alors l'enfant n'est plus un futur créateur et procréateur mais un futur consommateur. Il n'est plus spontanément considéré comme une richesse pour la famille et le clan. Il faut donc discerner pour décider de l'opportunité de sa naissance et de la décision de le supprimer, selon les ressources économiques disponibles. Dans d'autres cas où on laisse naître les enfants,

ces derniers ne bénéficient pas de leurs droits fondamentaux à savoir, la nourriture et l'éducation.

Actuellement sur trente-trois pays les moins développés, vingt-deux se trouvent en Afrique ; 33% des enfants de moins de 5 ans n'ont pas un régime alimentaire convenable aussi bien en quantité qu'en qualité. Parmi les enfants de moins de 15 ans, 85 % vivent sans eau potable. Les enfants sont exposés à des risques, ils vivent dans des conditions pénibles et la qualité de leur vie est assez mauvaise (A. Tettekpoe Dosseh p. 82).

Dès lors, l'intégration sociale de l'enfant devient un problème. Perdant de ce fait sa valeur traditionnelle originale, il est alors dévalorisé et fini par être soumis à l'esclavage par sa propre famille pressée de le rentabiliser. Cette vision des choses a, en effet, acquis plusieurs hommes à sa cause à telle enseigne qu'ils n'ont plus de moment à consacrer à eux-mêmes, à leur intériorité, au trésor caché en eux pour se restaurer. La voie intérieure est délaissée par cette génération de l'extériorité. Dès lors, tous les efforts convergent vers l'accessoire, le superflu, l'argent. Et l'essentiel s'en trouve inhibé, car selon la sœur Emmanuelle :

La soif de domination. On la retrouve partout, dans le monde politique, religieux, dans celui du travail et même dans la famille. Tous les moyens sont bons pour écraser, et toutes les choses bonnes, comme la connaissance, la beauté, la générosité, le dévouement, peuvent devenir le moyen de prendre le pouvoir. Et la soif de savoir ! C'est ambigu, l'excellence de la science et de la technique. Cela fait progresser l'humanité, mais est-ce pour le bien de tous ? Gagner toujours plus d'argent, consommer plus, posséder plus. C'est pareil. Quelles profondes angoisses là derrière ! Il y a tant de gens qui se meurent de solitude ! (Interview de Elodie Maurot en 2012).

Le droit à l'éducation fait partie de l'essentiel mais il n'est pas obligatoire dans tous les pays. Nous constatons que la déclaration de la Conférence des ministres africains de l'éducation, tenue à Harare (28 juin-3 juillet 1982) affirme que

vingt ans après la Conférence d'Addis-Abeba de 1961, rares sont les pays africains à avoir fondé une école nouvelle, réellement décolonisée, parce que fondée sur l'identité culturelle retrouvée et la prise en compte des valeurs de culture des sociétés africaines (A. Tettekpoe Dosseh, p. 85).

Au moment où toute l'Afrique célèbre le sixième anniversaire de la naissance de l'OUA, nous constatons avec tristesse que la situation est loin d'être améliorée selon les propos de l'actuel président de la commission de l'Union Africaine Moussa Faki Mahamat :

Aujourd'hui, au moment où nous sommes réunis dans cette salle, au nom évocateur, la salle Nelson Mandela, nombre de nos États membres sont en crise. Ils sont en proie à des conflits internes meurtriers, alimentés par la quête effrénée du pouvoir suprême, avec pour corollaires d'importantes pertes en vies humaines. Au-delà de leurs déchirures politiques et sociales, se détruisent et se noient dans les douleurs parfois ensanglantées, les éléments significatifs de leurs patrimoines nationaux (25 mars 2023).

Les couches fragiles et vulnérables à savoir, les jeunes, les femmes et les enfants en sont les principales victimes.

3. Pistes d'orientation en vue d'une éducation hybride

Pour nous, il s'agira aussi de voir comment l'école doit prendre le relais du rôle de la femme africaine dans l'éducation traditionnelle afin de continuer à former des humains. En effet, comme dit le philosophe E. Kant : « la plus vaste des quêtes est de comprendre ce que l'on doit faire pour devenir un être humain ».

Enracinement et ouverture : antidote contre une éducation dérégulée

Il nous semble important d'étudier comment associer théorie et pratique en intégrant dans nos programmes des moments de stages initiatiques pour les jeunes garçons et filles, stage qui sera évalué et noté ; des partages d'expérience culturelles, avec des adultes, un temps d'insertion dans un milieu rural, etc. Toutes choses qui contribueraient à être en contact direct avec nos réalités culturelles au moment de l'apprentissage seront les bienvenues. Rappelons la définition de l'éducation par l'historien Ki-Zerbo qui l'entend non seulement comme

éducation scolaire d'inspiration occidentale, mais aussi l'éducation traditionnelle qui a produit tant d'intellectuels et de savants. L'école n'épuise pas, à elle seule, le besoin d'éducation de l'homme, loin s'en faut ! Elle n'est qu'une opportunité parmi d'autres, certainement la mieux organisée mais peut-être même pas la meilleure, surtout en Afrique (Amadé Badini, p. 699-711).

C'est aussi l'esprit senghorien quand plus tard il dira qu' :

Il ne saurait y avoir de culture pour les jeunes hommes et jeunes filles d'Outre-Mer, même et surtout pour les membres de l'élite s'ils ne sont instruits de leur propre civilisation : de leur langue, de leur philosophie, de leur art... La théorie de la « table rase » du Nègre est un non-sens. Et l'enseignement d'Outre-Mer qui ignore les civilisations autochtones, un contresens (S. L. Senghor, p. 93).

Parmi les nombreuses valeurs africaines déjà évoquées, et dont la mère est porteuse, celles qui devraient être les plus recherchées et cultivées par l'école, car encadrant la justice et survivant à la mondialisation de notre siècle pourraient être : le sens de la famille, de la communauté, de la dignité ; le respect dû à la mère comme origine de l'être et de la culture, à la terre-mère ou connectivité avec la nature et l'environnement et le respect de la vie proprement dite.

Cette éducation qui vise la transmission de valeurs, doit redonner au jeune le sens de la valorisation de l'ancien comme référence. L'auteur (Ogandaga 5), rappelle que « le respect de l'âge est en effet une valeur traditionnelle qui repose sur la conviction que la personne âgée a eu le temps d'accumuler plus de connaissances et d'expériences que les jeunes ». Puisqu'il s'agit de perpétuer ces connaissances et valeurs, quoi de plus important que le pouvoir de ceux qui détiennent ces savoirs et valeurs, c'est-à-dire les vieilles personnes. Les outils de l'éducation dans ce type de contexte ne font que conforter cette vision. C'est le cas des contes et légendes, des devinettes et proverbes, de certains jeux, généralement portés et promus par les personnes âgées comme le soutient (A. S. Mungala, p. 5). Ces outils sont porteurs de leçons de morale et de sagesse qui magnifient la communauté, valorisent la solidarité.

C'est aussi dans la pratique sociale, avec l'encadrement collégial des aînés et des outils spécifiques que les jeunes générations apprendront à respecter les valeurs sociales, à glorifier leur communauté, à se respecter, à s'accepter mutuellement, à s'accepter eux-mêmes, à produire et consommer dans un cadre de régulation sociale, à intégrer les outils, sociaux de pacification et de prévention des tensions. Parmi ces outils, il y a la conversation autour de l'arbre à palabre comme antidote au téléphone portable ; la parenté à plaisanterie favorable à la construction de relation amicales, et qui peut être n'est plus spontanée chez les jeunes et qui a besoin d'être rafraîchie.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous pouvons retenir que l'école personnifiée qu'est la femme n'est rien d'autre que le potentiel humain dont elle regorge et avec lequel elle nourrit les générations issues de son sein. Le lien affectif est un atout dans la transmission des valeurs par l'éducation. La lutte des femmes aujourd'hui, ne devrait plus se faire sur le terrain de revendications politiques d'égalité de genre d'autant plus que ce concept n'est pas africain. Nous devons au contraire, nous pencher sur la question centrale d'une

éducation qui puisse être le prolongement et la continuité de notre héritage culturel.

Nous avons besoin de mettre ensemble nos recherches en tant que femmes africaines de cultures différentes. Le plat concocté servira à vivre l'interculturalité et à consolider à la fois notre sens d'appartenance et nous enrichir mutuellement.

Dans une telle conception de la formation, nos enfants pourront, en connaissance de cause, grandir en respectant leur vie et celle des autres, en construisant leur bonheur en interdépendance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BADINI A., 2000, *Joseph Ki-Zerbo (1922—) in: Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIX, n°949, 9
- DACHER M. (1977). La civilisation de la Femme dans la tradition africaine. Rencontre organisée par la Société africaine de Culture. *In: Cahiers d'études africaines*, vol. 17, n°65. Des femmes sur l'Afrique des femmes. https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1977_num_17_65_2501_t1_0197_0000_1 Fichier pdf généré le 16/05/2018
- De VALLESCA P. D. (stj), 2000, *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*, Madrid, Editorial Covarrubias
- DIOP Cheikh Anta (1959). *L'Unité culturelle de l'Afrique noire*, Paris, Présence Africaine
- GRAVRAND H., 1990, *La civilisation sereer Pangool*, NEAS, 2^{ème} éd.
- ROUSSEAU H., 1968, *Les religions*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n°9.
- MAUROT E. 2012, « La leçon de bonheur de sœur Emmanuelle », *La croix*, interview du 12/06/2012 à 11:53 Modifié le 28/09/2012 à 13:48
- MUNGALA A. S., 1982, « L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales », *Éthiopiennes : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31.
- NTEKA-SALAKIAKU D., 2010, *Le dialogue de vie entre les catholiques et les adeptes des Religions Traditionnelles Africaines dans l'Église locale de Kinshasa de 1960 à 2000*, thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- OGANDAGA G., 2007, *Le respect de l'âge comme caractéristique du management des hommes : existe-t-il un modèle africain de GRH?* Lille Économie et Management (LEM), CNRS

- SENGHOR S. L., 1964, *Négritude et humanisme, Liberté I*. Paris, Seuil.
- SYLLA A. 1982, Les valeurs de civilisation sénégalaise d'hier à aujourd'hui (aspects philosophiques). *Ethiopiennes : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31
- TETTEKPOE D. A., 1988, « L'enfant dans les civilisations africaines », *Famille, enfant et développement en Afrique*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris

LE THÉÂTRE TRADITIONNEL AFRICAIN SUR LA SCÈNE DU THÉÂTRE MODERNE OCCIDENTAL : DE LA RÉCEPTION PASSIVE À LA RÉCEPTION PARTICIPATIVE

El Hadji Abdoulaye SALL*

Résumé : En adoptant le théâtre moderne, les dramaturges africains semblent tourner le dos au théâtre traditionnel en raison des exigences scéniques de la salle dite à l'italienne où il est appelé désormais à se déployer. Cependant, malgré les contraintes scénographiques, beaucoup arrivent à redéployer stratégiquement les procédés dramatiques traditionnels dans l'espace scénique moderne. L'une des premières conséquences de cette intégration du théâtre traditionnel dans l'espace du théâtre moderne est la reconfiguration de l'espace scénique. Par les techniques de jeux des acteurs, l'effacement de la fosse d'orchestre, les dramaturges africains rétablissent les dysfonctionnements communicationnels dans le théâtre occidental pour renouer avec les pratiques dramatiques locales mieux adaptées aux besoins du public. Le spectacle de *pot-mi* en donne un exemple illustratif à plus d'un titre.

Mots-clés : Théâtre africain - Salle à l'italienne – Communication – Public - Mise en scène.

Abstract: *By adopting modern theater, African playwrights seem to be turning their backs on traditional theater because of the stage requirements of the so-called Italian theater where it is now called upon to be deployed. However, despite scenographic constraints, many manage to strategically redeploy traditional dramatic processes in the modern stage space. One of the first consequences of this integration of traditional theater into the space of modern theater is the reconfiguration of the stage space. Through the acting techniques of the actors, the erasure of the orchestra pit, African playwrights re-establish the communication dysfunctions in Western theater to reconnect with local dramatic practices better adapted to the needs of the public. The pot-mi show provides an illustrative example in more than one way.*

Keywords: *African theater - Italian-style room - Communication - Public - Staging.*

INTRODUCTION

La problématique de la réception du théâtre en Afrique se pose encore avec acuité. Comment envisager une expérience théâtrale qui fusionne deux pratiques différentes de l'art dramatique en particulier le théâtre africain traditionnel et le théâtre occidental ? Une fusion dont la finalité est de rétablir les dysfonctionnements communicationnels que le théâtre africain subit sur la scène à l'occidentale. En effet, organisé très souvent sur la place

* Université Cheikh Anta Diop Dakar (Sénégal).

publique et ouverte à la communauté, le théâtre africain traditionnel est un spectacle de participation où acteurs et spectateurs sont en communion (O. Diakhaté, 1989, p. 58). Avec la colonisation, les Occidentaux ont introduit le théâtre moderne dit à « l'italienne » qui bouleverse la structure circulaire de l'espace théâtral africain traditionnel en introduisant une rupture entre acteurs et spectateurs. La distinction entre la scène et la salle établit désormais un rapport frontal. Une telle disposition change fondamentalement les conditions de réception du spectacle (H. R. Jauss, 1978). Là où acteurs et spectateurs partageaient le même espace scénique, la fosse d'orchestre introduit d'ores et déjà une séparation nette et change les modalités de communication. Ainsi, les échanges verbaux, les déplacements des personnages, les interpellations du public, ses réponses et ses silences, bref sa participation au jeu se retrouve fortement remise en cause par les nouveaux dispositifs techniques du théâtre moderne.

Pourtant, en Afrique, dans les modes de mise en scène moderne, on note un redéploiement des formes de spectacles traditionnels dans l'espace théâtral à l'italienne. On se demande alors en quoi les conventions du théâtre occidental telles que les silences du public, « le quatrième mur », l'illusion comique de Diderot sont fortement transgressées par les dramaturges africains pour renouer avec la pratique dramatique originelle ? Comment l'intégration des éléments dramatiques traditionnels transforme le théâtre africain moderne en théâtre total ? Nous allons travailler sur le spectacle de *Poot-mi*¹ créé au Théâtre National Daniel Sorano de Dakar par sa troupe d'art dramatique.

1. Le théâtre local au miroir du théâtre occidental

Le spectacle de *poot-mi* a été créé en 1995 par Jean Pierre Leurs et les artistes de la compagnie d'Art dramatique du Théâtre National Daniel Sorano à Dakar. *Poot-mi*, littéralement « la lessive » en français est inspiré d'une fête traditionnelle au Sénégal organisée lors de la célébration du baptême sous forme de spectacle dramatique. Dans l'esprit, il s'agit d'une « cérémonie d'échange d'honneurs » organisée sous forme de jeu, de concurrences, de donation entre les membres des familles des conjoints². L'événement met en scène les membres de la

¹ Création collective sous la direction de Jean Pierre Leurs, au Théâtre National Daniel Sorano de Dakar en 1995.

² Il est vrai que le dramaturge joue aussi sur la symbolique du titre en langue wolof « *poot-mi* » dont la métaphore « rendre propre » indique l'assainissement des mœurs

communauté dans un « espace théâtralisé » (la place du village, du quartier, espace familial, etc.). *Poot-mi* est donc un spectacle de théâtre traditionnel transposé dans un espace de théâtre à l'italienne. Pour mieux appréhender les variations modales que ce spectacle issu du répertoire dramatique africain apporte dans le théâtre moderne quand il se déploie dans cet espace dit à l'italienne, il est nécessaire au préalable de revisiter l'espace de ce théâtre pour en dévoiler sa configuration, ses différentes structures et ses implications dans le jeu qu'il prédétermine (A., Ubersfeld., 1980). Pour un profane ou même un non spécialiste, une salle de théâtre est juste composée d'une scène où les comédiens évoluent et la salle où s'assoient les spectateurs pour assister au spectacle ; ce qui correspond à l'Antiquité grecque au *proskenion*³ et au *theatron*⁴.

En outre, le jeu théâtral, selon la conception populaire, se réduirait essentiellement à un ensemble de paroles échangées, au dialogue en l'occurrence. Or, le discours théâtral est un discours complexe et total qui ne se réduit pas à la parole mais qui prend en charge ce que Barthélémy Kotchy appelle « l'ensemble des signes supports du langage » (B. Kotchy., 1979, p. 92). De même, l'espace au théâtre pour ne pas dire « l'espace théâtral » (car vu comme tel, c'est un des espaces spécifiés parmi tant d'autres au théâtre) est pluriel et multifonctionnel.

En plus de l'espace théâtral, l'espace qui désigne le bâtiment physique du théâtre que partagent acteurs et spectateurs, personnels administratifs, techniques et de service⁵, il y'a aussi l'espace scénique, aire de jeu des comédiens qui symboliquement peut renvoyer à plusieurs espaces, enfin l'espace dramatique, ensemble des références géographiques évoquées par les comédiens ou suggérées dans la mise en scène mais qui ne sont pas montrés. Cette configuration fondée sur des normes architecturales de construction implique un ensemble de règles dans la création d'un spectacle, et dans le jeu des comédiens sur scène, bref dans la mise en scène. Il convient d'en retenir quelques-uns des éléments essentiels qui entrent dans le champ de notre analyse (P. Pavis, 1987) car, si on ne connaît pas les règles du jeu, on ne saura pas comment ces règles sont transgressées.

sénégalaises empêtrées dans les vices comme le gaspillage et l'ostentation à l'occasion des cérémonies festives.

³ L'espace scénique dans une salle à l'italienne.

⁴ Il désigne la place des spectateurs dans le théâtre grec.

⁵ Chacune de ces composantes ayant leur espace spécifique (bureau, local, coulisses, etc.)

D'abord, au niveau de la structure de l'espace, le théâtre à l'italienne impose une disposition frontale entre l'espace scénique (aire de jeu des comédiens) et l'espace théâtral (salle où sont assis les spectateurs). Entre ces deux, il y a un autre espace, la fosse d'orchestre où se trouvait le chœur dans le théâtre grec. Cet espace sépare scène et salle ; établit une distance entre acteurs et spectateurs⁶. Ensuite, en ce qui concerne le jeu, ces derniers ne doivent pas communiquer lors du spectacle, pour maintenir l'illusion comique appelée par Diderot, « le quatrième mur » (1857) dont la virtualité ne fait pas oublier aux comédiens qu'ils doivent jouer comme s'il n'y avait personne dans la salle.

D'ailleurs, le spectacle est annoncé par les trois coups du brigadier et la pénombre qui invite les spectateurs au silence, à la tenue et à la retenue. C'est une sorte de pacte tacite où les spectateurs sont invités à croire à l'illusion. Cependant, malgré cette illusion, l'acteur ne doit pas jouer de dos ; conscient de la présence des spectateurs, destinataires de la double communication, sa posture doit être celui appelé « un quart »⁷ ou tout au moins au trois quart. C'est dire que dans la configuration à l'italienne, la disposition frontale influe sur la posture du comédien. Dans le théâtre à l'italienne, être dos au public, à moins qu'il ne soit retenu comme acte symbolique ou recherche d'effet de style, n'est pas recommandé pour ne pas dire est proscrit. Créé en 1961 sous l'initiative de Léopold S. Senghor, le théâtre national Daniel Sorano répond, du point de vue architectural, parfaitement aux normes techniques et esthétiques du théâtre à l'italienne.

Cependant, si la forme épouse les contours du théâtre occidental, dans le fond les autorités sénégalaises, Senghor, en particulier, lui assignaient des fonctions spécifiques articulées à la politique culturelle définie au niveau national et international (D. Maé, 2018). Cette politique culturelle s'adosse sur deux piliers conceptuels chers au poète-président que sont « l'enracinement et l'ouverture ». En effet, créé en 1966 aux lendemains des indépendances, la Compagnie du Théâtre National Daniel Sorano avait pour mission essentielle de poser les jalons

⁶ La distance est d'autant plus importante que la scène est conçue sous la forme d'un espace surélevé, séparé de la salle par un cadre en forme d'arche, devant lequel se lève et se ferme un rideau. Cf. Patrice Pavis, *op. cit.*

⁷ La position « un-quart » est la plus fréquente durant une discussion ou un débat entre deux personnages. Le corps est légèrement tourné vers le public et un pied est parallèle au mur du fond de la scène. Grâce à cette position, le comédien demeure bien visible et il est en mesure de bien projeter sa voix vers la salle.

fondateurs de l'exposition de la richesse du patrimoine culturel et artistique sénégalais. Pour se lancer à l'assaut de ses ambitions, le théâtre est animé par trois instances :

- Le ballet national (troupe de danse) « La Linguère » qui a fait ses preuves sur les grandes scènes du monde
- L'Ensemble lyrique traditionnel qui symbolise la crème de la musique traditionnelle nationale⁸.
- Enfin, la Troupe nationale dramatique, montée sur beaucoup de scènes dans le monde du spectacle.

C'est dire que, malgré son inspiration architecturale d'ordre occidentale, le théâtre reste attaché aux valeurs du pays. Il n'est pas étonnant dès lors de voir qu'un metteur en scène, Pierre Leurs, puisque c'est de lui qu'il s'agit, puisse créer un spectacle puisé du patrimoine dramatique local dans un espace théâtral moderne. L'enjeu qui s'impose est de voir comment, dans un contexte nouveau, le dramaturge africain arrive à transposer sur une scène aux réalités technologiques et esthétiques étrangères, les réalités dramatiques traditionnelles généralement organisées dans un espace social ouvert avec une participation importante de la communauté.

2. La mise en scène de *Poot-mi* sur la scène à l'italienne du théâtre national Daniel Sorano

Dans la conception occidentale classique, « la mise en scène est l'art de dresser sur les planches l'action et les personnages imaginés par l'auteur dramatique » (A. Antoine, 1928). Dans les années 1920, lorsqu'André Antoine⁹ donnait cette définition, il ne s'imaginait pas qu'on puisse représenter une pièce de théâtre sans le support d'une pièce en question ; c'est-à-dire le texte écrit par le dramaturge lui-même. Cette conception de la mise en scène comme transposition du texte écrit sur la scène a été longtemps celle qui a dominé le monde du théâtre occidental avant l'autonomisation définitive du spectacle encore que les texto-centristes tiennent toujours sur la prééminence du texte. Or, en Afrique traditionnelle,

⁸ Ce groupe, qui est une partie intégrante du Théâtre National Daniel Sorano, brille par la complicité de ses membres. En effet, l'ensemble lyrique traditionnel se compose d'une grande diversité d'instruments qui s'entendent, se parlent, se répondent comme les membres d'une même famille. On y retrouve les différents jeux de kora du Sénégal, de la Gambie, de la Guinée, du Mali et de la Sierra Leone ; Le *xalam* ; les balafons malinké et balante ; les flûtes peulh, diola et sérère ; le *riti* peulh ou sérère le *bolong* ; la corne et les différentes percussions.

⁹ Considéré en France comme le premier metteur en scène.

le théâtre a toujours été et reste une création collective, sans auteur particulier, concepteur du texte support. Ce qui fait de l'improvisation, un critère déterminant de ce théâtre à la place d'un texte support qui prédétermine les conditions de la mise en scène (J. J. Roubine, 1990). C'est cette règle de base faisant d'une pièce le support indispensable d'un spectacle que Pierre Leurs a de prime abord transgressée. Une telle option ouvre aussi la voie à d'autres innovations inspirées du théâtre traditionnel et que le metteur en scène introduit dans le spectacle pour y imprimer les marques d'une composition locale. La démarche consiste dès lors à analyser le spectacle de *Poot-mi* à la lumière de ces différentes innovations qui ne sont rien d'autres que les critères du théâtre traditionnel africain (Aboubakar T., 1979). Il s'agit :

- De l'improvisation ; en effet, au lieu de s'appuyer sur une pièce écrite, Leurs s'est inspiré du modèle dramatique africain. Même s'il en est le metteur en scène officiel, il a travaillé directement avec les comédiens de la Troupe d'Art dramatique de la Compagnie du Théâtre National de Daniel Sorano. En plus, il intègre les artistes de l'ensemble lyrique qui, d'habitude, n'interviennent que pour des prestations musicales traditionnelles, et les éléments du ballet, généralement dédiés à la danse et à l'animation folklorique. En composant avec l'ensemble de ces artistes de différentes composantes, l'objectif du metteur en scène est d'avoir un nombre de personnages assez important pour reconstituer la communauté des familles qui se rassemblent généralement lors des festivités du baptême wolof. Ce faisant, artistes musiciens et danseurs, qui ne sont pas des professionnels du théâtre, sont transformés dans le temps de la représentation, en acteurs, comédiens, interprètes sans cesser de jouer leurs premiers rôles qui leur sont dévolus. *Poot-mi* est donc un spectacle de composition collective, un théâtre improvisé. D'ailleurs, le metteur en scène et les comédiens que nous avons pu interroger, affirment que *poot-mi* a été improvisé de bout en bout pour mieux être fidèle à la réalité culturelle sénégalaise. Selon un des comédiens, Alpha Oumar Wane, seul le canevas leur a été donné, c'est-à-dire le plan de déroulement de l'intrigue, mais le contenu des dialogues, les gestuels, les mouvements, sont laissés à la libre imagination des acteurs qui ont spontanément incarné leur rôle. Ce qui veut dire qu'il n'y a pas à proprement parler de « acteurs »¹⁰ dans le sens de dédoublement professionnel dans ce spectacle. Étant donné que chaque comédien est déjà imprégné de cette réalité culturelle du baptême vu et vécu quotidiennement, le metteur en

scène a laissé le soin aux comédiens de s'appuyer sur leur propre vécu ou prosaïquement leur background culturel pour composer les dialogues et le gestuel. Ainsi, les griots et griottes ont naturellement incarné les personnages de musiciens chanteurs et danseurs. Qu'il s'agisse de Daro Mbaye, Mahawa Kouyaté, Soda Mama Fall, Ndèye Fatou Ndiaye, Marie Ngoné Ndione, Arame Camara, Maty Thiam Dogo et Athia Wélé sans oublier les ténors des voix masculines comme Alassane Mbaye et Mbaye Ndiaye, tous ont assuré dans ce spectacle la fonction qui leur est dévolue dans la compagnie et à laquelle ils s'identifient aussi dans la vie sociale en assurant le rôle d'interprètes. Ce qui donne un cachet réaliste à la représentation en accentuant la vraisemblance car le jeu des « acteurs est ultra naturel » étant donné qu'ils ne sont pas étrangers aux personnages qu'ils incarnent. L'artiste vit le personnage ; il l'habite.

Ni l'identification¹¹ théorisée par Aristote, encore moins la distanciation¹² prônée par Brecht ne saurait convenir pour qualifier ce mode de jeu dramatique. Plus qu'une identification, ils s'assimilent à eux. On peut, tout au moins, parler du concept d'assimilation¹³. Contrairement à l'acteur occidental qui est une personne civile avec un vécu différent du rôle qu'il incarne, les chanteurs, musiciens et danseurs de *Poot-mi* incarnent dans le spectacle leur propre vécu qui se confond avec le métier qu'il exerce (D. Pasquier, 1999). Ce qui explique d'ailleurs l'usage de la langue locale wolof, d'un port vestimentaire adéquat et d'une musique adaptée qui rythme le spectacle. Le rythme, un autre critère du théâtre africain permettant de restituer un univers en parfaite conformité avec le vécu des spectateurs.

¹⁰ Au sens professionnel du terme comme chez les Occidentaux.

¹¹ Car le jeu par identification suppose que le personnage oublie sa propre personne pour incarner un autre. Il feint d'être une personne qu'il n'est pas, ce travail suppose un effort de sa part car, tout en jouant, il sait qu'il n'est pas le personnage qu'il incarne. Or dans le cas des personnages de griot cet effort est nul car le personnage ne fait aucun travail pour incarner un autre personnage qu'il n'est pas, car il est en réalité l'autre.

¹² De la même façon, la distanciation ne saurait aussi convenir ici, car entre l'acteur et le personnage qu'il incarne, il n'y a pas de distance. Au contraire, il s'assimile à lui.

¹³ Du latin *similis* (semblable), « l'assimilation » désigne en biologie le processus par lequel des substances et des matériaux extérieurs au corps sont transformés en substances et matériaux intérieurs au corps. Par transposition, on peut estimer que les artistes transforment ce qu'on leur donne comme rôles et moyens (matériaux extérieurs) en inspiration de leur propres vécus (substances et matériaux intérieurs) ; ce qui donne au jeu un réalisme impressionnant.

- Le rythme se manifeste par l'usage d'un wolof¹⁴ truculent, et incisif dont les griots ont le secret. Rappelons-nous l'envolée lyrique de Djéli Mamadou Kouyaté qui, dans l'incipit de *L'épopée mandingue* déclarait :

L'art de parler n'a pas de secret pour nous ; sans nous les noms des rois tomberaient dans l'oubli, nous sommes la mémoire des hommes; par la parole nous donnons vie aux faits et gestes des rois devant les jeunes générations (D. T. Niane, 1960).

Dans le spectacle, les dialogues sont en effet rythmés car les acteurs sont dans le jeu comme dans la vraie vie. Or, le parler wolof sénégalais obéit à une accentuation particulière, surtout pour les personnages de griots connus pour être des spécialistes de la rhétorique traditionnelle africaine. Mieux, les répliques sont agrémentées de proverbes tirés du fonds du trésor culturel du pays ; l'évocation par exemple d'une maxime de Kocc Barma, sage penseur sénégalais du XVI^{ème} au XVII^{ème} siècle, en est le point culminant. Ce choix de faire parler la langue du peuple aux artistes pensionnaires d'une institution dont la langue officielle est le français a une incidence directe sur la réception du spectacle. Déjà, le titre en wolof *poot-mi* installe les spectateurs dans « un horizon d'attente » (H. R. Jauss, 1978) culturel précis, un lieu commun qu'il partage avec les comédiens. Ainsi, ce n'est pas un hasard que ce spectacle se joue toujours à guichets fermés. Selon la direction générale du théâtre, *poot-mi* demeure la meilleure vente de la compagnie depuis sa création.

- La musique contribue aussi pleinement à porter le rythme : beaucoup de scènes sont ponctuées de chants, danses et de *tagg*, éloge aux nobles accompagnés de musique avec des instruments locaux traditionnels tam-tam, *xalam*, balafon, kora, ce qui connecte mieux le public à la représentation car dans les scènes de musique, la salle réagit par des chœurs et des danses. Entre autres, on a relevé :

- Chants, danses et musique dédiés à l'heureux père par Soda Mama Fall.

- Chants, danses, *tagg* et musique à l'arrivée de la mère du nouveau-né par Daro Mbaye.

- Chants et danses traditionnelles dédiés au nouveau-né par Mahawa Kouyaté

Le critère de participation est justement assuré par l'ambiance festive du spectacle qui introduit les spectateurs dans leur propre univers et les invite à participer.

¹⁴ Langue populaire parlée et comprise en majorité au Sénégal.

- *La participation du public*

Conscient de ce critère déterminant dans le théâtre traditionnel, pour intégrer cette donnée le metteur en scène utilise, en dehors des chants et danses, divers procédés dialogiques : l'interpellation du public par le « monologue dialogué », ou l'intégration du public comme confident et « l'aparté externe ».

Par exemple, la première scène de dialogue s'ouvre par une discussion entre Saly, la femme, nouvellement mère et organisatrice du baptême et son mari, Doudou. Cependant, leur dialogue va s'élargir progressivement au public, intégré comme personnes témoins des engagements. En effet, en reprochant à son époux de manquer de jouer pleinement son rôle dans la prise en charge des besoins familiaux, Saly prend à témoin le public pour montrer comment les mères de familles sont généralement obligées de régler les besoins vitaux de la famille à défaut de l'assistance du mari. D'autre part, elle interpelle directement le public comme témoin en s'adressant à lui par le gestuel du regard et de la main et la 2^{ème} personne du pluriel ; « *déglouleen nack !* », pour dire [Maintenant, écoutez-moi !] Mieux les deux personnages n'utilisent plus le tutoiement, ils emploient le « vous » à la place de « tu » car la femme ne s'adresse plus à son époux directement mais à tous les hommes présents dans la salle, de même que le mari réplique en s'adressant aux autres femmes dans le public. Le débat tourne désormais autour de la parité homme-femme et non autour des personnages mari et femme.

Ce procédé entraîne la participation notable des spectateurs en ce moment du jeu. Une participation provoquant l'amplification des hostilités sur scène en deux camps, celui des hommes et celui des femmes. Impliquant le public le jeu se passe désormais dans la totalité de l'espace théâtral. Ce procédé opposant les hommes et les femmes est très prisé dans les spectacles traditionnels. D'ailleurs, c'est par une pique lancée à son mari sous forme d'aparté que Saly profitera pour invectiver les hommes présents dans le public « *Doudou mo niak diom, goor gni légui dounou dara !* » pour dire [Que Doudou est dénué de scrupules ; de nos jours, les hommes sont des moins que rien !]. Une réaction bipolaire du public s'en est suivie avec les applaudissements des femmes et les désapprobations du public. Dans le théâtre classique le monologue a pour but de rendre audible, lors du spectacle, les pensées d'un personnage dans la pièce (P. Pavis, 1987), l'acteur est seul sur scène, sa posture en face du public ne signifie pas pour autant qu'il s'adresse à lui, l'intention est de faire entendre ses pensées pour l'intelligence de l'intrigue, contrairement à cette démarche, dans cette scène,

l'acteur est en position de monologue mais s'adresse directement au public, pris ici comme confident. Après des échanges houleux avec son mari, Saly s'en ouvre au public et lui confie sa peine, elle n'a pas de moyens pour organiser le baptême.

Dans la scène suivante, Adja un autre personnage, incarnant une amie, vient s'enquérir des nouvelles du baptême. En entendant les rumeurs selon lesquelles l'évènement n'aura pas lieu faute de moyens, elle vient prêter main forte à son amie en lui donnant de l'argent. En quittant la scène, elle interpelle aussi directement le public qui applaudissait dans un aparté où elle dit: « avant d'applaudir *nak*, attendez ! » ; l'objet de cet aparté est justement de dire au public qu'elle gagnerait à préciser à son amie qu'elle veuille bien lui restituer la somme prêtée après l'évènement. Ce qui suscite automatiquement le rire, car le public est averti du manque de confiance à l'endroit de son amie malgré tout le bien qu'elle vient de lui témoigner.

Les réactions et les silences d'indignation, les rires parfois traduisent l'implication directe des spectateurs dans le jeu. D'ailleurs, la scénographie déborde largement le cadre restreint de la *skene* à l'italienne et du *proskenion* grecs pour s'élargir vers la salle toute entière et prendre véritablement les contours d'un espace théâtral africain, connu au Sénégal sous le nom de *gew*¹⁵. Or cette organisation de l'espace est un critère fondamental retenu dans la définition du théâtre africain (A. O. Diop, 1990).

- Dans *Poot-mi*, l'élargissement de l'espace scénique est pensé à partir de la conception des scènes définies par l'entrée et la sortie des personnages. Dans ce spectacle, les personnages n'entrent pas à partir des coulisses ou des *parados* mais à partir de la salle. Par ce procédé, la mise en scène restitue l'atmosphère du théâtre traditionnel où il n'y a pas de distinction entre scène et salle, acteurs et spectateurs. Ce qui entraîne l'élimination de la fosse d'orchestre, la suppression de la distance entre scène et salle et l'élargissement de l'espace scénique vers l'espace théâtral. D'ailleurs, le metteur en scène utilise le même procédé pour la sortie du personnage, c'est-à-dire, non vers les sorties de coulisse mais vers la salle, vers la communauté. Car l'espace du théâtre africain traditionnel est délimité par le public qui forme un cercle autour des acteurs, un actant peut entrer et sortir de tout bord, il suffit qu'on lui aménage une porte par les déplacements techniques du corps (A. Mauss, 1989). D'ailleurs, selon Ousmane Diakhaté, l'architecture de nos salles de théâtre doit être repensée en fonction des

¹⁵ Scène constituée et délimitée par le public (ici la communauté) sous forme d'espace circulaire.

structures sociales traditionnelles au lieu d'être une prothèse du théâtre occidental.

Opposant acteurs et spectateurs, affirme le spécialiste, l'espace en structure frontale dans la salle dite à l'italienne réduit les possibilités du public africain de participation au jeu, or, en Afrique noire, le spectacle est un acte auquel la communauté peut toujours prendre part (O. Diakhaté, 1989, p. 58).

C'est dans l'optique d'inviter son public à cette participation en évitant la réduction spatiale que le metteur fait jouer des scènes dans la « fosse d'orchestre » et dans la salle même, place des spectateurs. Incarnant le rôle de la coquette fille du quartier, Joséphine Zambo dans le rôle de Fina, débute son jeu dans la salle ; faisant des va-et-vient dans les rangées des fauteuils, elle est vite interpellée par des jeunes qui essaient de la draguer. Or cette scène de la drague se joue justement entre la scène et la salle, dans la fosse d'orchestre qui devient de fait un espace permettant d'effacer l'écart entre scène et salle pour le transformer en un seul espace. L'arrivée des hôtes dans le baptême se fera aussi à partir de la salle. L'arrivée du personnage du fou, incarné par Charles Fauster, qui commence son jeu dans la salle¹⁶ entre dans ce même schéma d'élargissement de l'espace et de restitution de la vie quotidienne dans sa diversité. Autant dire que le spectacle de *poot-mi*, est donc un théâtre dans un théâtre.

3. Le Baptême sur scène ou le théâtre dans un théâtre

La transposition du baptême proprement dit, de ses temps forts, révèle des moments très symboliques du spectacle africain traditionnel. Il s'agit de l'installation du décor qu'on pourrait qualifier dans ce spectacle de scène d'exposition, de l'annonce du nom du nouveau-né et de l'organisation de la cérémonie du *poot* comme dernier Acte dans la dramatisation du baptême. Dans l'esthétique classique, la scène d'exposition est le lieu où le dramaturge annonce les prémices du drame qui va se jouer. Il s'agit de présenter les personnages principaux, tout au moins le héros, le projet qu'il entend réaliser et les probabilités d'un obstacle qui se dessine à l'horizon. Dans la mise en scène de *Poot-mi*, Jean Pierre Leurs opère une rupture nette avec ce procédé en l'appliquant selon sa vision adossée au monde africain. Le spectacle du baptême débute, en effet, par un bal à l'occidental avec des couples de jeunes qui dansent au rythme d'une musique de sonorité

¹⁶ Dans *Le baptême du siècle*, le spectacle débute justement par l'entrée par l'arrière de la salle où la salle est transformée en scène de la circulation et le public en passants, piétons et usagers de la route.

occidentale. Symboliquement, ils représentent sans doute les parents, amis et voisinages jeunes présents à la cérémonie. Ce qui paraît paradoxal dans ce spectacle mettant en scène le baptême africain ; loin s'en faut, deux raisons expliquent, en réalité, ce choix. D'abord, le souci de réalisme pour coller au contexte, car il s'agit de la reprise par un chanteur sénégalais Souleymane Faye du morceau « Lambada »¹⁷, tube à succès mondial qui, à l'époque, était très écouté par les jeunes. D'ailleurs, à l'occasion des cérémonies, le morceau est mis en boucle par celui qui, généralement, assure l'animation musicale dans la matinée. C'est par souci de réalisme, la volonté de se conformer au contexte, le théâtre étant miroir de la société, que le dramaturge introduit donc la scène d'exposition par ce spectacle dans un spectacle.

Mais, au-delà de cet aspect réaliste, la remise en cause de l'esthétique occidentale constitue la deuxième raison. Elle s'annonce ici dans la forme comme dans le fond. En effet, le bal va être subitement interrompu par l'entrée en scène des femmes incarnant les griottes, principales organisatrices et animatrices dans les cérémonies et gardiennes des traditions. Tandis qu'elles semblent exprimer toute leur indignation face à l'animation à l'Occidental des jeunes, l'une d'elle, Daro Mbaye, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, n'hésite pas à tancer vertement les jeunes en leur enjoignant fermement d'arrêter cette musique et de ne pas gâter la fête : « Ah ! C'est quoi ça, qu'est-ce que c'est ce machin-là, arrêtez-moi ça immédiatement ». Et une autre dame, Soda Mama Fall, de renchérir : « Vous-là, poussez-vous, allez-vous asseoir là-bas ! Débarrassez le plancher ! ».

La descente du rideau qui clôt cette scène pourrait laisser penser que *Poot-mi* s'inscrit dans la tradition occidentale du théâtre dit à l'italienne, cependant, le rideau ferme en réalité la parenthèse de la musique et de la danse des jeunes s'inspirant de l'Occident. Symboliquement, il suspend la scène de l'esthétique dramatique occidentale pour ouvrir un nouveau spectacle sur l'univers du théâtre africain. D'ailleurs, les griottes habillées en costume traditionnel annoncent la couleur locale et la transformation de la scène à l'italienne en *gew* (A. O. Diop, 1990) pour ne pas dire scène à l'africaine. Le public est invité par ce geste à la reconnexion d'avec la tradition et à la participation, voire la communion. Ce qui nécessite le

¹⁷ Morceau originellement chanté par « Kaoma », groupe de musique franco-brésilien actif de 1989 à 1998, connu pour avoir chanté Lambada, tube à succès mondial.

démantèlement du 4^{ème} mur de Diderot (1857) ; d'où l'élargissement de l'espace scénique sur l'ensemble de l'espace théâtral qui autorise le jeu dans la fosse d'orchestre, à la place des spectateurs et le dialogue avec eux. Dès lors, le rideau ne redescendra plus jusqu'à la fin.

L'annonce par griot du nom du nouveau-né déclenche le début du baptême proprement dit et donc de la transposition du théâtre traditionnel africain sur la scène du théâtre occidental avec plusieurs scènes : l'entrée en jeu des femmes griottes, animatrices principales des festivités, qui célèbrent le parrain du nouveau-né car ici le nom est symbolique et révélateur, il a un enjeu fondamental, c'est à la fois un honneur, une reconnaissance, un moyen de raffermir les liens familiaux, un respect des traditions du lignage. Ce qui explique la nécessité d'associer le public par un *sabar* organisé à l'honneur du parrain accompagné de chants, de *tassou* [poésie chantée] et de danses. Trois à cinq minutes où la scène est transformée en une véritable joutes chorégraphiques où les femmes rivalisent d'ardeur de pas de danse sous le tambourinage endiablé des tam-tams, les cris et les applaudissements du public-actant sur scène et du public-participant dans la salle. Cette participation a pour effet la transformation de l'espace à l'italienne en « espace théâtralisé » (O. Diakhaté, 1989) comme à la place publique du village ou du quartier. D'ailleurs, on note bien qu'à défaut de former un cercle fermé, les actants forment un demi-cercle afin de permettre aux spectateurs de voir et d'être intégrés en formant naturellement par leur disposition dans la salle¹⁸, l'autre demi-cercle¹⁹.

Au nom de cette participation, le public aura droit à deux prestations intégrales, par deux grandes divas de l'ensemble lyrique traditionnel, Mahawa Kouyaté et Khady Diouf Diakhanor. À ce niveau, on peut véritablement parler de l'aspect synthétique voire synchronique d'un art (le théâtre) qui mobilise d'autres arts (chants, danses, chorégraphie, poésie) dans un même espace-temps pour en faire un art total (le spectacle qu'offre le théâtre traditionnel). En cela, il exprime même la vie qui bat au rythme des événements quotidiens.

¹⁸ Dans le théâtre à l'italienne, la salle, lieu des spectateurs, s'organise sous forme d'hémicycle. Ce qui permet de faire face à la scène.

¹⁹ D'autres scènes de musique (mandingue, sérère) de chants en chœur et de danses chorégraphiques suivront pour montrer la diversité culturelle du pays. Ce qui révèle aussi le rôle primordial que les musiciens et chanteurs de l'ensemble lyrique et les danseurs du ballet jouent dans ce spectacle pour recréer l'ambiance du théâtre traditionnel.

Dans son ensemble, le théâtre traditionnel africain ne se détache jamais de la vie collective. Il a pour mission de signifier [...] Il est une expression de la vie de l'homme. Or, l'homme est inconcevable en dehors de la société (O. Diop, 1985, p. 82).

Ce concept des relations sociales fondées sur le communautarisme fait que le théâtre africain s'ouvre à tous les membres de la collectivité. La théâtralisation de la distribution du *lakh* (bouilli de mil accompagné de lait caillé sucré) qui s'en suit constitue de ce fait un véritable cérémonial que la mise en scène restitue dans une ambiance explorant toutes les facettes du vraisemblable. Il est de tradition au Sénégal que rater le *lakh* du baptême traditionnel c'est passer à côté de la participation. Ce moment qui vient juste après la dénomination du nouveau-né est tellement convoité que le metteur en scène en fait un motif comique d'intégration du public. En effet, la distribution des Calebasses de *lakh*, la ruée des uns et des autres formant de petits groupes, les réclamations des retardataires, les gestes, mimiques et paroles, sont autant de scènes qui renvoient les spectateurs à leur propre univers socioculturel et qui les poussent à participer au et du jeu.

Évènement phare du baptême, la cérémonie du *poot* est représentée dans ses grandes lignes par le dramaturge, à travers des scènes à la fois denses et riches en échanges oratoires et en actions. Dans la réalité cette cérémonie se déroule au soir et clôt le baptême, c'est pourquoi dans la mise en scène, elle constitue le dernier acte du spectacle. La mise en scène le matérialise par la remarque de l'arrivée d'un groupe de femmes hautement habillées pour préparer la cérémonie et la voix de la griotte organisatrice principale qui annonce à tous : « *Goudi na, nagn dioublou si mbir mi, teranga ya ngui gneuw* » [Il va faire nuit, passons à l'essentiel, les honneurs arrivent]. De ce fait, les hommes se mettent à l'arrière-plan laissant l'avant-scène aux femmes qui se forment en deux groupes, représentant les familles des conjoints. Dans la réalité, elles se font face dans le cadre d'un cercle. Les griottes au milieu assurent les échanges d'honneurs dénommés *ndioukeul*, *ndawtal* ou *teranga*. C'est une rencontre réservée généralement aux femmes des familles des conjoints qui sont les actants principaux, mais le déroulement dans un espace public ouvre le spectacle à toute la communauté qui participe comme public. C'est pourquoi, en ce moment du spectacle, tous les personnages sont présents. L'arrière-scène et l'avant-scène sont occupées. Mais les principaux protagonistes restent les femmes, parentes directes des conjoints et leurs griottes. Le *poot-mi* débute par une cérémonie

appelée *yebbi*²⁰. Dans l'événement la mère de la femme offre à la mère de l'époux de son enfant plusieurs cadeaux et en reçoit par l'intermédiaire des griottes. De même que la famille de l'époux recevra des cadeaux de la part des *ndieukke*, ou marraines. Dans ce cas précis, les griottes de chaque marraine rivalisent de talent dans chaque donation, chacune essayant de valoriser l'offre de son *ger*, c'est-à-dire son noble. Chaque don reçu par la griotte, principale animatrice, avant qu'il ne soit remis à la famille destinataire est accompagné de commentaire sous forme de poésie, mimée, chantée et dansée pour mettre l'accent sur la valeur du cadeau offert. Ainsi, les artistes du ballet et de l'ensemble lyrique chantant et mimant des danses très suggestives lorsque les cadeaux qui touchent à la sensualité comme les pagnes courts, appelés *bethio* ou de l'encens traditionnel, *thiouray*, destinés à agrémenter la copulation. Le tout rythmé de louanges, dithyrambes et tam-tams. Tandis que d'autres griots, seuls hommes présents sur la scène, battent les tam-tams. La cérémonie se termine dans cette ambiance festive accentuée par les félicitations réciproques et des vœux en attendant d'autres rencontres de ce genre comme l'organisation du mariage qui sera l'occasion d'autres mises en scène.

CONCLUSION

En transposant sur scène la cérémonie de *Poot-mi* un spectacle traditionnel, J. Pierre Leurs bouleverse fondamentalement les modalités de représentation et de réception du théâtre dans une salle de théâtre moderne telle que conçu aujourd'hui. Par le nombre d'interprètes sur scène, l'effacement de la distance entre scène et salle, le recours au folklore et au fond culturel, le metteur en scène réussit à adapter l'architecture théâtrale occidentale aux pratiques dramatiques africaines. Une reconfiguration de l'espace aux conséquences fructueuses comme la transformation de la scène en *gew*, des spectateurs en participants, des dialogues en communications, de l'intrigue en fête où les dialogues se mêlent aux chants, danses et musiques traditionnelles comme dans la réalité. Théâtre de participation populaire, *Poot-mi* est donc un spectacle total qui répond « aux exigences du public » (M. Fall, 1984) car il le reconnecte à son vécu et à ses valeurs, et qui au lieu de dénaturer la scène du théâtre moderne, permet de l'enrichir et de lui rappeler que le théâtre est avant tout participation, communication, voire communion avec son public, sa communauté sans cesser d'être théâtre du monde.

²⁰ Littéralement, le fait de sortir des bagages d'un sac, d'une armoire, d'une valise.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANTOINE A., 1928, *Mes souvenirs sur le Théâtre-libre*, Paris, Grasset.
- DIAKHATÉ O., « De l'espace théâtral », *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, n°19, 1989, p. 58
- DIDEROT, 1758, *De la poésie dramatique* (éd. 2005), Paris, Flammarion,
- DIOP, A. O., 1985, « Réflexions sur le théâtre Africain précolonial et contemporain », in : *Quel théâtre pour le développement en Afrique*, Dakar : N.E.A, p. 82.
- DIOP A. O., 1990, *Le théâtre traditionnel au Sénégal*, Dakar, NÉA.
- FALL M., « Le théâtre sénégalais face aux exigences du public », *Éthiopiennes*, vol .2, 1984, p. 150-162.
- HARRIS M. F., 1971, « Anthropologie du théâtre négro-africain-traditionnel », *Le Théâtre négro-africain*, Paris, Présence Africaine, p. 25-30.
- JAUSS H. R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, trad. fr., Paris, Gallimard.
- KONARÉ A., « Les dramaturges négro-africains et l'histoire », *Éthiopiennes*, n°54, vol. 7, 1991, p. 115-131.
- KOTCHY B., 1979, « Les sources du théâtre négro-africain », *Revue de littérature et d'esthétique négro-africaine*, n°4 Abidjan, NEA, p. 92.
- LEURS P., 1995, *Poot-mi*, Théâtre National Daniel Sorano de Dakar.
- MAE D., 2018, *La troupe dramatique du théâtre national Daniel Sorano de Dakar, entre Négritude et Francophonie (1954-1984)*, mémoire de master, Paris 1 Panthéon-Sorbonne – IMAF.
- MAUSS A., 1989, *Les techniques du corps*, Paris, PUF.
- NIANE D. T., 1960, *Sounjata ou L'épopée mandingue*, Paris, Présence Africaine.
- PAVIS P., 1987, *Dictionnaire du Théâtre*, Messidor/Éditions Sociales.
- PASQUIER D., 1999, « Le personnage, l'acteur, la personne », in *La culture des sentiments*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- ROUBINE J. J., 1990, *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Paris, Bordas.
- TOURÉ A., 1979, « Le théâtre africain : Paradoxe ou vérité esthétique ? (Le cas du théâtre ivoirien) », thèse de doctorat 3^{ème} cycle, Paris VIII/Vincennes.
- TRAORÉ B., 1958, *Le Théâtre négro-africain et ses fonctions sociales*, Paris, Présence africaine.

THIERS-THIAM V., 2005, *A chacun son griot, le mythe du griot-narrateur dans la littérature et le cinéma d'Afrique de l'Ouest*, Paris, l'Harmattan.

UBERSFELD A., 1980, *L'espace théâtral*, Paris, CNDP, 1979.

WEYER A., 2009, « La Griotique une esthétique théâtrale de la Côte d'Ivoire au service du théâtre africain », *Théâtre africain entre Tradition et Modernité*, Alger, juillet, p. 51-56.

APPROCHE DIDACTIQUE DANS LE WOLOFAL¹ MOURIDE²

Papa Saliou THIOUNE*

Résumé : L'importance considérable des moyens et méthodes scolaires dans les disciplines dites des humanités - relatives à la recherche et à l'élaboration de programmes didactiques - pose la nécessité d'une appréciation qualitative du système éducatif en vue d'une observation précise quant à la performance des outils et approches face aux objectifs pédagogiques. Cette préoccupation a été urgente dans l'espace sénégalais durant l'implantation de l'Islam. Ainsi, pour une approche adaptée aux spécificités du milieu, la communauté mouride a procédé à une appropriation du discours de l'Islam par la création de textes wolofs afin de mettre le savoir religieux à la portée de l'intelligence commune. À la lumière de poèmes tirés du répertoire mouride, la présente étude va analyser la démarche élaborée par le génie wolof pour permettre, dans un contexte de mutation culturelle, à la masse populaire d'accéder à la nouvelle croyance. L'objectif de ladite analyse consistera à chercher à trouver appui sur l'expérience des anciens pour répondre aux défis des temps modernes portant sur l'enseignement, en élaborant ces réponses avec considération de la nature des situations qui les déterminent. C'est dire que dans ces temps qui changent, l'héritage des devanciers peuvent nous servir de ressource pour une meilleure intelligence de la pédagogie à élaborer suivant les besoins et exigences du moment.

Mots-clés : Wolof – Mouride – Tropicaliser – Synergie - Didactique.

Abstract: *The considerable importance of school resources and methods in the so-called humanities disciplines - relating to research and the development of educational programs - poses the need for a qualitative assessment of the educational system with a view to precise observation as to the performance of tools and approaches in relation to educational objectives. This concern was urgent in the Senegambian space during the establishment of Islam. Thus, for an approach adapted to the specificities of the environment, the Mouride community proceeded to appropriate the discourse of Islam through the creation of Wolof texts in order to put religious knowledge within the reach of common intelligence. In the light of poems taken from the Mouride repertoire, this study will analyze the approach developed by the Wolof genius to allow, in a context of cultural change, the popular masses to access the new belief. The objective of said analysis will be to seek to find*

¹ *Wolofal* : texte produit en langue wolof avec l'alphabet arabe appuyé de signes diacritiques.

² Mouride : adepte de la confrérie fondée par le Cheikh mouride Ahmadou Bamba, et ayant pour idéal d'aspirer à Dieu par le biais d'un maître spirituel agréé à cette œuvre.

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

support on the experiences of alumni to respond to the challenges of teaching in general which relate to the nature of the situations which determine them. This means that in these changing times, the heritage of our predecessors can serve as a resource for a better understanding of pedagogy to be defined according to the needs and requirements of the moment.

Keywords: *Wolof – Murid – Tropicalize - Didactic.*

INTRODUCTION

La pénétration de l’Islam dans l’espace sénégalais a engendré de véritables mutations. Les esprits s’orientent, dorénavant, à la lumière de la nouvelle croyance qui informe autrement sur leur existence. Le monde se lit par rapport à un Dieu unique qui inspire et justifie toute action humaine suivant la tradition de Mouhammad, le messager de la Mecque. En effet, la particularité de la nouvelle religion réside dans une grande importance accordée à l’instruction qu’elle pose comme le socle de la foi musulmane. Par le savoir religieux, le monde wolof entreprend, ainsi, de se situer par rapport à l’histoire. Il engage une refonte de la conscience collective en travaillant à rétablir la mémoire du monde noir rompue par les siècles d’esclavage et de colonisation. Et pour se bâtir cette destinée, il s’appuie sur le substrat culturel - enluminé par l’énergie religieuse - en l’employant pour édifier les esprits. Cette entreprise (existentielle) se donne pour cadre le champ littéraire qui verra une vaste production en langue locale comptant en son sein le répertoire mouride : une poésie qui se nourrit de la pensée islamique et s’exprime par la culture wolof du point de vue de la langue et de l’imaginaire collectif. En effet, la communauté mouride, une entité socioreligieuse - pour propager l’enseignement islamique – empruntera une tendance poétique régie par le principe d’une diffusion du savoir adaptée aux spécificités de la réception du milieu. Pour ce faire, ladite organisation s’est attelée à une instruction de masse portée par une approche formative qui épouse l’ossature socioculturelle du groupe.

Les auteurs les plus en vues de cette œuvre sont Cheikh Samba Diarra Mbaye, Serigne Mor Kaéré, Serigne Mbaye Diakhaté et Cheikh Moussa Kâ ; des voix autorisées à la suite d’une expérience initiatique consacrée par le fondateur de la confrérie Mouride : Ahmadou Bamba. Ces maîtres du savoir et de la parole se serviront du *wolofal* comme outil didactique en exploitant les ressources endogènes à la culture du groupe. Les travaux de Bassirou Dieng et Diao Faye donnent, ainsi, à voir le récit de Cheikh Moussa Kâ pour historiser des épisodes sociopolitiques du groupe wolof et instruire des préoccupations de l’ordre mouride. Ceux de Mamadou Lô montrent des poèmes de Serigne Mbaye Diakhaté exalter les hautes vertus de la condition

humaine pour assurer l'élévation de l'âme, et cela dans un discours « dont la thématique tourne autour de l'éducation morale et spirituelle de l'aspirant. »³ Si tant est que ces poètes ont pu, par la force de l'esprit et le pouvoir de la parole, mettre le savoir religieux à la portée du sens commun, il importerait de trouver appui sur leur expérience pour répondre aux défis pédagogiques qui interpellent les temps modernes. Cette analyse se penchera, alors, sur l'approche communicationnelle qu'ils ont mise en œuvre pour arriver à informer de l'Islam en dépit des barrières linguistiques portées par la langue arabe alors peu pratiquée par la masse. Pour ce besoin, la présente étude s'appuiera sur les textes de Cheikh Samba Diarra Mbaye⁴ et de Cheikh Moussa Kâ⁵ pour voir comment les anciens ont su mettre à profit les ressources patrimoniales. Sachant que ces derniers ont joué sur les leviers culturels, elle examinera d'abord les supports de communication utilisés puis les outils de l'intelligence convoqués pour réussir le pari didactique de leur époque.

1. Les supports communs de la communication locale

Au cours de l'implantation de l'Islam, la communauté mouride est allée à la rencontre de la nouvelle religion en prenant pour socle le mode perception du groupe wolof. C'est-à-dire, elle va s'adosser sur les bases à partir desquels l'intelligence wolof appréhende le monde. Dans cette entreprise, elle s'évertuera à tisser l'Islam sur les racines de la culture. Ceci conduit à islamiser les traditions sur lesquelles et par lesquelles le monde wolof adosse sa pensée et déploie son action. Le projet d'instruction dans l'espace mouride s'entreprind, ainsi, par cette démarche préliminaire dictée par une conscience ontologique et socio-culturelle qui voudrait une assimilation de l'islam à travers les supports de reconnaissance et de connaissance du groupe, à savoir la parole vive et le parler du groupe, la voie de l'oralité et les instances de la parole.

1.1 La parole vive

Les poètes mourides vont utiliser le *wolofal* comme voie de connaissance et de diffusion du savoir islamique. Cette approche s'inscrit, de leur point de vue, dans la logique d'une pédagogie culturalisée ayant pour

³ Mamadou Lô, *Un aspect de la poésie Wolofal mouride*, L'Harmattan-Sénégal, 2020, p. 9.

⁴ Cheikh Samba Diarra : un des pionniers du *wolofal* mouride, le seul, dit-on, dont le guide mouride attesta le savoir et autorisa l'accès dans l'enceinte des femmes pour y déclamer ses poèmes tant instructifs.

⁵ Cheikh Moussa Kâ : poète très distingué dans la seconde génération du *wolofal*.

principe de faire de cette poésie un outil conçu sur le format des canaux traditionnels du milieu. La finalité de cette approche est de lever les entraves de la langue et de l'écriture qui bordent les textes sacrés de l'Islam. Ainsi, par ce souci d'adaptation, cet élan de suppléance emploiera, dans son application, la parole vive portée par le discours chanté déjà caractéristiques des traditions communicationnelles du groupe.

Leur approche obéira, certes, à une conscience anthropologique du noir africain de façon générale. En fait, l'ouest africain est caractérisé par la civilisation de l'oralité. La parole y est action et y est scrupuleusement traitée dans les moments graves parce qu'elle a une force à émouvoir, elle est dotée de la capacité à révéler le monde. Cette magie intrinsèque au verbe, née de la rencontre de la mélodie et de la chaleur de la voie, entraîne aussi bien la vie sacrée que profane et commande l'existence de l'homme noir. Le chant accompagne, du coup, l'acte de la parole presque en tout lieu et tout instant ; dans des moments d'émotions fortes ou de méditation profonde.

C'est pourquoi, en pays wolof, la poésie anime la vie diurne et nocturne, le quotidien culturel et culturel l'africain. Elle y est, assurément, une vie et un art nègres. La description de l'éditeur portant *La poésie orale africaine* rapporte les propos de son auteur - Lilyan Kesteloot - sur la question :

La poésie africaine orale est liée à la vie de tous les jours. Elle ne dort pas dans les livres. Elle n'est pas le privilège des spécialistes. Elle peut être composée par tout le monde. Elle est aussi composée pour tout le monde. La Poésie est populaire comme la musique à qui elle est intimement liée. Car sa forme la plus courante est le chant. Ceci ne signifie pas cependant qu'il n'existe pas des poètes meilleurs que d'autres et des niveaux de poésie. Ainsi, dans un même village, les femmes composent berceuses, chants nuptiaux, chants funèbres, les hommes connaissent les poèmes du travail ou des initiations, les vieillards disent les contes ou se défient avec des proverbes, les enfants chantent les comptines ou posent les devinettes. Mais il peut s'y trouver aussi un griot, aède ou chanteur de mvet, vrai spécialiste de la poésie dont le répertoire sera très large et l'art plus élaboré. Ils ont en général appris le métier de poète pendant plusieurs années auprès d'un maître qui leur a enseigné les finesses de son art⁶.

C'est tout avisé de cette donnée anthropologique, qu'Elhadj Oumar Tall fera recours à l'instrument du verbe dans sa vaste campagne d'islamisation. Le saint homme jouera sur la portée certaine de la parole, par l'entremise du griot, pour prolonger la trajectoire de son épée afin de toucher

⁶ <https://www.librairienumeriqueafricaine.com/livrel/poesie-orale-africaine>, le10/03/2021, 10h05

les âmes et percer les esprits. Les travaux de Samba Dieng rapportent ses propos :

Dieu l'unique, le jour où il nous donnera l'ordre de faire la guerre sainte, ce jour-là il nous donnera un griot du nom Jeli Moussa, le jour où Jeli moussa fera partie de notre religion, quel que soit celui que nous attaquerons et combattons, nous serons vainqueurs⁷.

Conscients de ce facteur culturel, les poètes mourides initient une approche didactique attentive aux réalités endogènes en ayant, ainsi, pour objectif de véhiculer l'Islam au moyen du code langagier propre au terroir notamment le code oral, et du mode d'expression le plus prisé à savoir le style chanté. Le choix de cette démarche est le fait d'une volonté psychopédagogique dictée par des objectifs cognitif et culturel. Le principe consiste à faciliter la réception en adaptant l'enseignement aux voies de perception coutumière par lesquelles le message est habituellement livré. Dans *Taxmiis* le poète Cheikh Moussa Kâ informe sur l'objectif pédagogique de cette forme poétique (parole vive et chantée) qui a choisi de se forger une voie par une expression artistico-littéraire culturalisée.

*Lu tax mu diy wolof, li gaay yi jàngul
Na man na maa woy ci araab yu dëngul.*

Traduction

C'est en langue wolof car la masse n'est pas instruite (en arabe)
Sinon, je peux bien déclamer dans un arabe irréprochable.

*Lu tax woy wiy wolof te waroon di yaaram,
Dama nar gaayi jàngul xam Boroomam.*

Traduction

Ce qui fait que ce poème est en wolof alors qu'il devait être en arabe,
C'est parce que j'ai l'intention de faire connaître leur Seigneur à ceux
qui n'ont pas appris (l'arabe).

La voie de l'oralité se verra ainsi privilégiée par les poètes mourides du fait qu'elle se présente comme un terreau fécond dans le champ wolof où le chant est intrinsèque à la tradition populaire. En effet, dans ce groupe à tradition orale, l'expression de la pensée au moyen de la voix est inscrite dans la psyché du groupe. Le *wolofal* mouride emploie, d'ailleurs, le canal de diffusion familial où la parole vive est alerte et cordiale. C'est dire qu'avec la performance orale, le caractère immédiat de celle-ci procède à l'interpellation directe de l'esprit et la chaleur de la voix enveloppe la pensée véhiculée en en rendant l'entendement douillet. À cela s'ajoute l'effet chanté du discours qui présente deux avantages à la réception : le tam-tam de la langue entraîne le savoir par un flux mélodieux où la musicalité le rend plus

⁷ S. Dieng, *Elhadj Oumar la Perle de l'Islam*, NÉAS, 1998.

réceptif car la perception est bercée par l'harmonie des notes, et le tambour de la voix donne force à la pensée qu'il actualise à chaque performance (cérémonie religieuse ou usage personnel) par le rythme de la parole.

Les poètes mourides auront, ainsi, entrepris le *wolofal* (en tant que parole vive) dans l'idée d'une démarche assimilatrice de l'enseignement islamique en empruntant les artères de la tradition orale. En témoignent les propos du poète Moussa Kâ sus cité. Et cette volonté pédagogique sera doublée d'une préoccupation identitaire davantage soucieuse de la réceptivité du discours par voie familière et commune. Cet idéal favorisera, pour la transmission du savoir, la langue de masse qui cristallise l'entendement commun.

1.2. Le parler du groupe

Quoiqu'empruntant les canaux de l'esthétique arabe, les poètes mourides concilièrent cet héritage oriental et la sensibilité cognitive du milieu. Ainsi, l'orientation religieuse des textes, ils vont empreindre leur production de factures tropicales en corrélant leurs performances aux spécificités culturelles de l'auditoire wolof. En effet, leur projet didactique se propose une approche psychopédagogique qui se déploie à la mesure et à la nature de l'audience populaire. Le parler du groupe sera, alors, favorisé du fait que son caractère communautaire en fait un outil didactique familier dont la reconnaissance déjà par le champ de perception commun lève tout écart à l'entendement. Et cette immédiateté du référent⁸ crée, du coup, une proximité entre le savoir et la réception. Ce qui entraîne une rapide compréhension et une large diffusion de l'enseignement.

Du fait du caractère communautaire de la langue wolof, les poètes mourides choisiront d'en faire la clef de voûte de leur projet. En effet, il faut souligner que ce recours à la langue maternelle, se justifie par des facteurs psychopédagogiques. Cela tient, d'abord, de l'idée de lever toutes entraves linguistiques afin de faire accéder à l'essence de la pensée islamique et de s'appropriier le message par un canal familier. Par ailleurs, dans la production en langue locale, la chaleur et la clarté de la langue maternelle favorisent la fluidité dans la performance du poète et l'immédiateté de la compréhension grâce au caractère familier du canal. Les idées véhiculées acquièrent, ainsi, une évidence gratuite du fait que les signifiés et référents employés sont puisés de champs lexicaux et sémantiques proches et largement assimilés. Les enseignements de l'Islam sont, de la sorte, véhiculés à travers les outils de la pensée indigène.

Sous ce rapport, cette génération de poètes fera du wolof une mnémotechnie⁹ d'expression identitaire d'autant plus qu'avec l'usage de la langue mère, ils exploitent, en tant de support, l'imaginaire collectif et les procédés discursifs propres au groupe. En substance, ils choisissent de véhiculer la pensée islamique par les voies de l'intelligence du Noir. La pensée religieuse est, ainsi, diffusée par un fait d'accommodation plutôt préoccupé de l'accorder à la sensibilité du milieu et au sens commun du groupe producteur. Ces pionniers du *wolofal* mouride travailleront, alors, à tropicaliser le savoir islamique dans la mesure de l'accorder aux dispositions cognitives et langagières propres aux tropiques en vue de le rendre audible à l'esprit du groupe et en assurer la réception. Cheik Alioune Ndao soulignera cette démarche pédagogique dictée par réflexe culturel :

Ainsi, tout en étudiant la langue de Mohamed, nos ancêtres ont senti la nécessité de forger un instrument leur permettant d'acquérir la connaissance, de la préserver, de la faire passer à la postérité par le génie de la langue maternelle¹⁰.

Précisément, il s'est agi, en pays wolof, d'une *wolofisation* de l'Islam au sens de conceptualiser l'enseignement de ladite religion suivant les canaux de perception intrinsèques à l'entendement du groupe en question ; tout en veillant à préserver l'essence de la pensée islamique.

En fait, cette orientation poétique s'est faite le vœu d'occulter les stéréotypes liés à la prééminence ou la hiérarchie des langues en priorisant la portée du message et l'universalité du savoir. Les poètes de la pléiade firent le même travail quand il s'est agi pour eux de défendre et d'illustrer de la langue française devant l'héritage médiéval. Érasme¹¹ plaidera en faveur de la lecture de l'Évangile dans la langue maternelle jugée plus accessible. Ainsi soulignait-il, dans *Opera Omnia* (1523) :

Pourquoi paraît-il inconvenant que quelqu'un prononce l'Évangile dans cette langue où il est né et qu'il comprend : le Français en français, le Breton en breton, le Germain en germanique, l'Indien en indien ? Ce qui me paraît bien plus inconvenant, ou mieux, ridicule, c'est que des gens sans instruction et des femmes, ainsi que des perroquets, marmotent

⁸ Référent : ce à quoi renvoie une unité linguistique.

⁹ Mnémotechnie : art de faciliter les opérations de la mémoire ; procédés destinés à aider la rétention et la mémoire.

¹⁰ Cheik Alioune Ndao, « Contribution du mouridisme à la littérature africaine », *Cheikh Ahmadou Bamba face aux autorités coloniales* (1889-1927), p. 244.

¹¹ Érasme (1469-1536) : l'un des plus grands humanistes de la Renaissance et l'un des grands penseurs de son époque. Il était un théologien hollandais né à Rotterdam, d'où son nom Desiderius Erasmus Roterdamus.

leurs psaumes et leur oraison dominicale en latin, alors qu'ils ne comprennent plus ce qu'ils prononcent »¹² [Traduit du latin].

Dans *Taxmiis*, le poète Cheikh Moussa Ka dissocie la langue, comme trait esthétique et culturel, du sens intrinsèque d'un message en tant que valeur idéale, en soulignant la prééminence de l'esprit sur la lettre :

Le live du Wolof, celui de l'Arabe et de toutes les langues se valent,
Tout ce qui se destine à l'Envoyer de Dieu verra sa portée s'enrichir
Je vais faire couler du lait que les Arabes ne produisent point.

...

C'est grâce à la langue de Moïse que la Tora se trouve salée
C'est grâce à la langue de Jésus que l'Évangile lui est dévolue
C'est grâce à la Zabûr¹³ que la langue de David fut mielleuse
Lorsqu'il psalmodiait, humains, djinns et animaux s'accordaient à croire.

Quiconque sait ce que j'ai dit-là ne s'acharnera pas sur un poète au point de le fustiger...

À travers cette pensée égalitaire, il prêtera sa voix pour briser toute velléité d'hierarchisation condescendante des langues conduisant au mépris de certains parlars pour véhiculer une pensée noble telle celle de l'Islam. Dans ledit poème, il qualifiera ces préjugés sur les langues d'une insuffisance morale :

Si vous écoutiez, aujourd'hui nous gratifierons d'une précision les vertueux
Qui disent que des écrits en wolof ne sont pas bons, or la fierté réduit le vertueux.
Qui se prend de fierté de sorte à se vanter de sa case maternelle ou de son père vertueux,
Nous restons modestes en nous glorifiant de Cheikh Bamba, car c'est lui qui surplombe ici la vertu
Et il est ici le wolof dont les arabes ne disposent pas.

En somme, pour une large diffusion et un meilleur accès à la nouvelle croyance, les poètes de l'ordre mouride ont élaboré une approche discursive personnalisée voire culturalisée faite à partir des supports propres au groupe producteur. Ils se sont appuyés sur la langue locale associée à la tradition orale pour établir un canal approprié à la transmission populaire du savoir. Ils auront, de ce fait, travaillé à rendre ce dernier accessible et assimilable à l'âme wolof au moyen des outils et usuels de la communication (pensée et parole) partagés entre les acteurs (émetteurs-récepteurs) qui interagissent à la communication. Et leur volonté pédagogique s'accompagnera d'un idéal de crédibilité vis-à-vis du discours. Pour cela, le *wolofal* comme moyen de

¹²http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s5_Renaissance.htm, 12/09/18, 20h25

¹³ Zabûr : le livre de David.

communication formative à travers un canal d'informations adapté (la langue locale et orale), se fera porter par des supports didactiques consacrés par la mémoire collective du groupe.

2. Les canaux codifiés du savoir

2.1. Les sources autorisées

Afin de porter caution au message délivré et de s'assurer une bonne réception, la diffusion de l'enseignement islamique dans l'espace mouride va épouser l'ordre de transmission locale. En effet, dans l'optique de se situer par rapport aux normes de fiabilité du groupe, elle se fait assurer par la voix agréée de la communication traditionnelle à savoir celle du griot. Ce dernier, jadis diseur de hauts faits, se réinvente dans l'air de l'Islam en prêcheur de la bonne parole. Toujours inscrit dans la logique d'une acclimatation de la pensée religieuse et de la démarche qui porte, cette voix populaire, désignée maître de la parole, assumera le relai du message vrai. L'islamisation des traditions envisagée par la perspective mouride va se réaliser, non par un nihilisme du patrimoine local, mais plutôt par une greffe de la pensée nouvelle sur l'ossature de la culture et le socle de l'intelligence wolof. Elle implantera les idées et idéaux de l'Islam sur les soubassements de l'esprit du monde wolof.

Ce travail de fond aura au préalable procédé à une transformation de la figure du griot et de sa vocation : au contact de l'Islam, le dépositaire de la mémoire collective se mue en érudit détenteur du savoir religieux, le maître de la parole se prête en vecteur de la foi révélée. Le projet islamique, dans l'espace mouride, se servira alors de cette source autorisée - symbole de la parole et sceau du discours assermenté - comme relai pour s'offrir un canal de diffusion crédible en vue d'une large audience. Ainsi, les instances coutumières de la parole feront office de porte-voix de l'Islam. Dans ses nouveaux habits de messenger populaire, le communicateur traditionnel dorénavant sanctifié prête sa voix à la plume du religieux dont il se fait échos auprès et au sein de la masse populaire. C'est par ce statut de traducteur de la parole vraie inspirée par son guide et muse que le poète Cheikh Samba Diarra Mbaye se définit dans *Jazbul majzób*:

Nul ne doute de mes allégations,
Les connaisseurs savent ce que je dis.
C'est le guide qui m'inspire,
Aussi me porte-t-il dans son cœur.
Ne vous étonnez pas de moi, soyez-le à son endroit, car
Ce n'est point moi qui parle, mais Lui.
Je suis une malle enfermée de paroles,

S'il m'ouvre je deviens sa langue... (P. S. Thioune, 2020, p. 226).

Ainsi, le *wolofal*, se proposant d'être un canal de formation fiable se fera porter par des poètes formés à l'école mouride et donc désignés comme sources aptes, dans le savoir et dans l'art, à irradier la bonne parole. Ces sources édifiées et agréées à la science fiable seront les points éclairés investis de la vocation d'instruire et d'orienter sur les voies de la nouvelle croyance. Le poète Cheikh Moussa Kâ se présente sous cette figure, et ses textes sont pour lui des tribunes pour informer.

Si vous me prêtez l'oreille aujourd'hui, je vais de nouveau vous éveiller
Afin que ceux qui dorment retrouvent la foi...
Ô aveugle, voici venu le voyant, soyez attentifs...
Écoute-moi, je vais te dire le sens du *Maggal*
Tu sauras l'importance que Cheikh Bamba accorde à son départ pour l'exil...
C'est ce que Daam¹⁴ a dit en prose sur l'exil outre-mer
Que je m'en vais mettre en verset... (B. Dieng et D. Faye, 2006. p. 37-39).

Serigne Mor Kaéré, Serigne Mbaye Diakhaté et Cheikh Samba Diarra Mbaye, bénéficiant d'une expérience initiatique achevée et pourvus de compétences oratoires résultant du cumul de la rhétorique arabe et la linguistique wolof, ces voix testimoniales seront les voies de diffusion du message islamique. Par leurs spécificités intellectuelle et littéraire, leur production respective servira, dans bien des aspects de l'éducation islamique, à forger une conscience musulmane à la masse d'adeptes mourides.

Serigne Mbaye Diakhaté et Serigne Mor Kaéré seront plus connus dans l'édification d'une conscience morale pour servir de palier à toute adoration. Ces moralistes vont traduire une mystique de la vie sociale dans la pensée mouride en donnant une conception religieuse de l'éthique, une philosophie de l'humanité fondée sur l'idée de la vertu humaine comme le socle des aspirations religieuses. Avec une conception mystique du quotidien, ils feront de l'espace publique une école sociale où l'on apprend à être et à vivre selon l'Islam, en même temps un sanctuaire où le sacerdoce commande le commerce social. À la différence du modèle didactique occidental fondé sur le système horaire et un cadre fermé, ces poètes proposent l'approche d'une initiation ouverte et circulaire où chaque performance de la part du fidèle est un apprentissage libre et mobile au gré de sa disponibilité. Le *wolofal* s'est servi de ces poètes du quotidien en tant

¹⁴ *Daam* : un sobriquet que le poète Moussa Kâ donne au Cheikh Bamba.

que support pour exalter les valeurs humaines et sociales comme éthique de la pensée musulmane notamment la discipline, l'altruisme, le travail, entre autres vertus qui font la grandeur de l'Être. De la même manière que les écrivains du classicisme se sont servis de la poésie dramatique dans le projet didactique du 17^{ème} siècle, ces poètes moralistes donneront leur voix au *wolofal* qu'ils aménageront comme un cadre pédagogique où bâtir une idéologie religieuse et sociale. Serigne Mbaye Diakhaté y a consacré son répertoire qui reste le plus connu en l'occurrence. Les recommandations de ce dernier à l'endroit de son disciple dont le texte ci-après porte le nom, restent bien illustratifs l'emploi fait de la source autorisée et familière pour un ample enseignement de la discipline indiquée comme une parure de l'âme.

'Asan'

Même si l'on prenait des milliers de francs et te les donnait

Sans, toutefois, te donner de la discipline,

Tu verras, de suite, ces milliers de francs se perdre

(Et) quelqu'un de discipliné les ramasser et être heureux.

La discipline n'équivaut à rien (d'autre) ;

Quand tu l'as, tu ne manques, en fait, de rien

Quand tu n'en as pas, tu n'as, en fait, rien du tout

Puisse le Guide¹⁵ nous l'accorder !

C'est par la discipline que l'on vaut, ici, plus qu'autrui

C'est par la discipline que l'on se hisse, ici, au-dessus d'autrui

C'est par la discipline que l'on dépasse, ici, autrui

L'homme ne vaut pas par la naissance et la grande famille

La grande naissance n'importe point pour se flatter

C'est de la crainte en Dieu qu'il importe de se flatter

Et même quelqu'un qui l'a ne s'en flatte point

Car, il perdrait de vue sa bonté d'âme... (P. S. Thioune, 2020, p. 513).

Imprimer un sceau de fiabilité au discours en le faisant porter par les instances de la parole agréée n'a pas suffi aux poètes mourides pour une diffusion adaptée à l'intelligence du milieu. Ils y joindront les supports de connaissance partagés pour référer le message de l'Islam à la culture wolof.

2.2. Les outils didactiques communs

Le *wolofal*, comme expression littéraire relève, certes, d'une démarche naturelle de l'homme conditionnée au désir de toujours répondre aux impératifs des situations qui commandent son existence voire sa survie en usant des ressources à sa portée. Ainsi, trouvant la nécessité de s'adapter à la nouvelle religion en demeurant en phase avec l'ordre des tropiques, cette poésie, se popularise et s'emploie à l'enseignement de l'Islam à partir des

¹⁵ Le guide : le maître spirituel du poète lui-même.

souches patrimoniales du groupe. Et ce souci de tropicaliser sa pédagogie en l'accordant à l'intelligence wolof, fera que le *wolofal* va tenter d'instruire des idées de cette nouvelle croyance en les associant, par correspondance, aux référents de l'imaginaire collectif, et en exploitant les outils consacrés à l'instruction de masse. Elle empruntera, à l'occasion, ces ressources identitaires aux fins de support mnémotechnique¹⁶ car celles-ci se révèlent, culturellement, en tant qu'outil de connaissance et de reconnaissance établi par la mémoire commune. Leur caractère familier favorisera, alors, une rapide perception des idées et, donc, leur facile absorption par l'intelligence wolof.

Fixé sur des objectifs pédagogiques liés à une bonne réception, le *wolofal* mouride exploitera, ainsi, les usuels de la pensée locale pour une meilleure transmission de l'enseignement qu'il prodigue. Pour s'assurer une énonciation appropriée à la perception de l'auditoire, il va véhiculer le savoir par la voie des techniques de cognition et des approches discursives endogènes à l'esprit du milieu. Les maîtres de cette poésie se sont tous employés dans les mêmes procédés qu'ils pratiquent avec une virtuosité manifeste, mais les dispositions propres à chacun et les vocations spécifiques impriment une facture particulière à leur approche respective.

Pour instruire de la morale et l'éthique musulmane dans leurs textes Serigne Mor Kaéré et Serigne Mbaye Diakhaté feront régulièrement usage des images explicites ou implicites filées dans un registre lyrique ou satirique au besoin. Le dernier emploi, ci-dessous, des représentations consubstantielles à l'imaginaire commun pour instruire d'un des fondamentaux de la quête mystique, notamment l'investissement factuel qui incombe à l'aspirant à Dieu vis-à-vis de son maître au cours du parcours initiatique.

Autant tu feras pour ton maître
Autant tu recevras de bienfaits
Ce que tu ne fais pas pour ton maître,
Si tu le veux en retour, tu ne l'auras pas.
Un traitant ne manque de rien,
Mais, qui ne cherche rien,
Ne s'aurait obtenir de son commerce un rien
C'est bien cela à savoir et à retenir.
Qui se rend chez un traitant
Sans se prémunir du moindre (argent) n'en sera pas comblé.
Et un maître est un traitant,
Il ne donne pas sans contrepartie.

¹⁶ Mnémotechnie : précédés destinés à aider la mémoire.

Si, désormais, tu entends parler d'une femme
Qui est meilleure que toutes autres femmes,
En courant voir ladite femme,

Empresse-toi d'aller trouver sa dote... (P. S. Thioune, *op. cit.*, p. 515).

Par une association d'images puisées du quotidien, il en informe par la loi de réciprocité qui dicte le principe de l'action et réaction dans toute interaction. Il présente cette dynamique de l'action rétribuée comme un ordre qui lie le mouride au maître spirituel de qui il espère, moyennant un service effectif, une consécration spirituelle.

Cheikh Samba Diarra Mbaye et un peu plus tard Cheikh Moussa Ka, quant à eux, se serviront de l'épopée - structure et objet narratifs déjà bien connue de l'intelligence du groupe - comme outil didactique. De fait, dans l'univers épique, le héros cristallise les vertus qui définissent son milieu social et les aspirations de ce dernier légitiment son action. Le sacre de cette figure, emblématique du groupe, consacre la sublimité de l'objet qu'il incarne et la trajectoire qu'il emprunte. Les auteurs sus indiqués exploiteront le genre épique pour tailler à la nouvelle croyance une grandeur portée par l'itinéraire glorieuse de la figure centrale.

Respectivement, ils utiliseront, ainsi, les poèmes épiques *La Mauritanie* ainsi que le *Récit de l'exil au Gabon* comme piédestaux pour porter au sommet de la chaire la lumière de la foi islamique dans la conscience populaire. Le triomphe de l'exil dans ces dites œuvres va avec l'ascension sacralisante du cheikh mouride, figure centrale, dont la gloire des périple respectifs consacre les idéaux de la communauté qu'il engage. Ces poètes valoriseront, alors, l'action épique - champ de reconnaissance de la conscience populaire - pour sublimer la religion dont ils informent à travers l'efficiace manifeste du sacré qui anime l'action religieuse du cheikh mouride. Cheikh Samba Diarra chantera l'action religieuse du héros au double périple en ces termes :

Cheikh¹⁷ est de retour du Congo et s'en va pour la Mauritanie.

Allons l'honorer, il a débarqué en Mauritanie.

[...]

Cheikh vivifie une religion et vous désigne la voie du Seigneur parfaitement.

Le Seigneur l'envoya ainsi pour le gratifier de faveurs en Mauritanie.

Il n'a ni fait ni agit, il a demeuré dans l'adoration et a obtenu ce qu'il a,

Le Seigneur nous gratifia en son nom et, par la même occasion, la Mauritanie (P. S. Thioune, *op. cit.*, p. 79).

Cheikh Moussa Kâ renchérit plus tard dans la même veine :

Bamba a mérité la Croix de la Légion d'Honneur.
Bamba a combattu sans conteste les ennemis de Dieu,
Sur mer et sur terre et a obtenu satisfaction.
[...]
'Quiconque émigre dans la voie d'Allah [...]18'
Le sens mysthique de ce verset est le fondement du Maggal
Écoute-moi, je vais te dire le sens du *Maggal* (B. Dieng et D. Faye,
2006).

En marge de l'exaltation épique, le *wolofal* mouride utilisera, dans son approche didactique, des procédés propres aux coutumes langagières du milieu. À cet effet, il livrera les enseignements à travers les ressources verbales communes et l'imaginaire populaire. L'esprit d'une telle démarche consiste à dispenser l'essence de la pensée religieuse en fonction de la sensibilité wolof, et cela, grâce aux arcanes de la communication locale dont les tropes, les proverbes, les allusions métaphoriques entre autres techniques discursives et de cognition. Cheikh Samba Diarra Mbaye, à l'instar de sa génération, fera, dès lors, de fréquents emprunts au patrimoine proverbial pour fustiger ou exalter au cours de ses enseignements. C'est le cas quand il convoque les proverbes implicites de nature péjorative - consacrés par la satire populaire - pour condamner tout élan opposé au projet islamique et qu'il voit infructueux devant la percée de ce dernier. Ainsi, dira-t-il : « Taper sur les traces d'un serpent et non sur lui, Ne l'empêche pas d'entrer dans son trou » (P. S. Thioune, *op. cit.*, p. 477).

Il fera, aussi, recours aux proverbes implicites à vocation critique. Il l'utilisera pour allusion satirique vis-à-vis de l'illusion du savoir ou du pouvoir qu'il qualifie de force inopérante, de capacité inerte ou encore de disposition morte :

13- S'il ne suffisait que des yeux pour voir, l'aveugle aux yeux ouverts verrait bien, or s'il
Allait à Sédhiou¹⁹, et que vous n'y prenez pas garde, il se dirigerait
vers la Mauritanie » (P. S. Thioune, *op. cit.*, p. 474).
595 « Un aveugle aux yeux grand-ouverts ne verra (pas)
Pour autant la lune, encore moins qu'il ne verra
Le soleil de la mi-journée, même si on le lui dévoile
Au point qu'il fasse face à son front (P. S. Thioune, *op. cit.*, p. 475).

¹⁷ Cheikh : appellation affective d'Ahmadou Bamba, précisant en même temps son statut religieux.

¹⁸ S.4.v100 : « Quiconque émigre dans la voie d'Allah trouvera sur terre maints refuges et abondance... ».

¹⁹ Sédhiou : Ville de la Casamance (Sud du Sénégal), située sur la rive droite du fleuve Casamance.

De manière générale, pour une bonne réception du contenu enseigné à la masse populaire, les poètes mourides se sont avisés d'exploiter les outils de connaissance et de crédibilisation déjà agréés par la mémoire populaire à savoir les sources assermentées et les référents de l'imaginaire collectif autour desquels s'accorde l'intelligence quotidienne.

CONCLUSION

En définitive, le wolofal en tant que projet d'instruction dans l'espace mouride s'est, effectivement, appuyé sur le système de communication et les outils de connaissance du monde wolof où ladite communauté trouve ses racines sociologiques. En effet, pour une pédagogie adaptée, les poètes mourides, ont exploité les organes de la culture pour véhiculer les enseignements de l'Islam à travers une approche personnalisée qui s'explique par le désir de reconnaissance du support didactique pour meilleure connaissance du contenu enseigné. Par le *wolofal*, ils ont, ainsi, emprunté le canal populaire qui utilise la voie de l'oralité en faisant parler les voix consacrées par la conscience populaire afin d'objectiver le message livré. Et dans l'optique de référer les pensées de l'Islam, ils se sont appuyés sur le référentiel commun en exploitant la langue et l'imaginaire populaires ainsi que les procédés discursifs du groupe wolof.

Pour réussir le pari de l'instruction, ces poètes ont, alors, travaillé à assumer la nouvelle croyance aux moyens des spécificités communicationnelles et outils de perception propres au milieu wolof tout en préservant l'équilibre des univers en contact. Dans l'espace de cette confrérie, l'art a, ainsi, créé un rapprochement entre l'intellect wolof et la pensée islamique. L'inventivité y a aidé à recevoir la révélation derrière la parole, à rendre le message assimilable à la sensibilité africaines. Dès lors, il apparaît, pour une bonne communication d'un enseignement, d'adapter le contenu et le support aux spécifiés du milieu.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DIENG B. et FAYE D., 2006, *L'épopée de Cheikh Ahmadou Bamba de Serigne Moussa Ka*, Dakar, PUD.
- DIENG S., *Elhadj Oumar la Perle de l'Islam*, NEAS, 1998.
- KESTELOOT L. : *La poésie orale africaine*, Nouvelles Éditions Numériques Africaines, 2014.
- LÖ M., *Un aspect de la poésie « Wolofal » mouride*, L'Harmattan/Sénégal, 2020, p. 9.
- MBACKÉ C. A. B., *Huqqal- bukâ'*, Dakar, Imprimerie Serigne Saliou.

NDAO C. A., « Contribution du mouridisme à la littérature africaine », *Cheikh Ahmadou Bamba face aux autorités coloniales (1889-1927)*, p. 244.

NDIAYE S., 2014, « Le poème 'taxmiis' : une clé de l'universalisme de Moussa ka », *Éthiopiennes* n°92, *Littérature, philosophie et art, De la négritude à la renaissance africaine*.

THIOUNE P. S., 2020, « Le *wolofal* de Cheikh Samba Diarra : mystique et esthétique », thèse de doctorat unique, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

LE MIRACLE ÉCONOMIQUE ALLEMAND : UN MODÈLE POUR LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Cheikh Anta BABOU*

Résumé : Après la Seconde Guerre mondiale, l'Allemagne était complètement dévastée ; tout était à refaire dans ce pays. Malgré cette situation socio-économique catastrophique, l'Allemagne de l'Ouest, contre toute attente, a commencé dès 1950 à sortir du gouffre économique et enclencher sa reconstruction. Cet essor économique qui, en un temps record, a apporté la prospérité, la stabilité et l'équilibre social à ce pays de l'Europe centrale, lui a également permis d'être aujourd'hui l'une des locomotives de l'économie mondiale. Dans cet article, il s'agit principalement de montrer comment l'expérience de l'Allemagne, en termes de redressement et d'expansion économiques, peut inspirer les pays d'Afrique subsaharienne qui, depuis les indépendances survenues dans les années 1960, peinent à sortir du sous-développement.

Mots-clés : Seconde Guerre mondiale, redressement économique, (sous-)développement, l'Allemagne, l'Afrique subsaharienne.

Abstract: *After the Second World War, Germany was completely devastated; everything in the country had to be rebuilt. Despite this catastrophic socio-economic situation, West Germany, against all odds, began to emerge from the economic abyss in 1950 and set about its reconstruction. This economic boom, which brought prosperity, stability and social equilibrium to this central European country in record time, has also enabled it to become one of the driving forces of the global economy. The main aim of this article is to show how Germany's experience of economic recovery and expansion can inspire the countries of sub-Saharan Africa, which have been struggling to emerge from underdevelopment since the independence of the 1960s.*

Keywords: *Second World War - Economic recovery - (Sub-)development – Germany - Sub-Saharan Africa.*

1. INTRODUCTION

La résurgence fulgurante de l'économie allemande après la Seconde Guerre mondiale est souvent décrite comme un véritable miracle. En effet, pratiquement 10 ans après la capitulation sans conditions de l'Allemagne nazie, non seulement les dommages collatéraux de la guerre avaient été presque entièrement réparés, mais aussi et surtout la réintégration de l'Allemagne de l'Ouest dans l'économie mondiale était devenue une réalité. Cette grande prouesse a jeté les bases d'un développement durable de

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

l'économie qui, grâce à son esprit innovateur, son orientation sur l'exportation et de solides PME, fait aujourd'hui de l'Allemagne la première puissance économique de l'Union européenne et la quatrième au niveau mondial.

La plupart des pays d'Afrique subsaharienne qui, malgré leurs indépendances politiques acquises depuis les années 1960 et leurs immenses potentialités humaines et naturelles, n'ont pas encore réussi leur décollage économique, peuvent s'inspirer du modèle de croissance allemand. Dans cette optique, ces pays devraient méditer les propos suivants de l'architecte du miracle économique allemand, en l'occurrence Ludwig Erhard :

Le développement économique et social de l'Inde interdit l'imitation de tout modèle, car seule la puissance créatrice de ce pays et de ce peuple peut donner de bons résultats sur le plan économique. ... Cela signifie toutefois que nous devons faire prendre conscience au citoyen le sens et de la valeur de son travail et de l'investissement personnel, et lui faire prendre conscience de l'avantage personnel que représente une meilleure performance économique dans son propre mode de vie (Cité par K. Hohmann 1997, p. 18).

Cette contribution se fixe comme objectif de montrer comment l'expérience de l'Allemagne en matière de redressement et de développement économiques peut servir d'exemple aux pays africains dans leur recherche de solutions pérennes aux problèmes d'ordre économique auxquels ils sont longtemps confrontés. Dans le premier chapitre, il s'agira de se pencher sur les conséquences de la guerre, en mettant principalement l'accent sur la *Stunde null* (l'heure zéro) en Allemagne. Ceci nous permettra, dans la deuxième partie de l'article, d'analyser les mécanismes mis en place par l'Allemagne pour se redresser et sortir du gouffre économique. Enfin, nous tenterons de montrer comment les pays d'Afrique subsaharienne peuvent s'en inspirer.

2. Les conséquences de la Seconde Guerre en Allemagne : l'heure zéro

La Seconde Guerre mondiale est avant tout une tragédie humaine. La guerre elle-même et ses conséquences immédiates ont coûté la vie à quelques 60 à 70 millions de personnes dans le monde dont la plupart sont des civils. L'URSS a payé le plus lourd tribut avec plus de 26 millions de victimes (26 600 000 en réalité), civils et militaires, soit 14 % de sa population. En revanche, avec 6,35 millions de morts composés essentiellement de soldats, l'Allemagne que beaucoup d'historiens considèrent comme la principale responsable de cette guerre a payé un tribut humain moins important. En outre, la Seconde Guerre mondiale a eu des effets collatéraux sur la santé physique et mentale de millions d'Allemands.

Au-delà des blessés estimés à plus d'un million, les combats au front, les atrocités de la guerre, les bombardements, l'holocauste, la fuite en masse des populations civiles, etc. ont laissé derrière eux une génération complètement traumatisée. Notons également qu'en raison de l'insuffisance des soins médicaux et des conditions d'hygiène catastrophiques, les maladies infectieuses notamment la tuberculose et le typhus se sont aussi très vite répandues et ont fait des ravages chez la population.

Du point de vue politique, la Seconde Guerre mondiale a complètement défiguré l'Allemagne. Découpée en quatre zones d'occupation occupées par les États-Unis, la Grande-Bretagne, la France et l'Union soviétique, l'Allemagne s'est vue soumise à une administration quadripartite ; celle-ci reposant sur les résolutions de la conférence de Postdam a entrepris une transformation structurelle de ce pays. Mais très vite des désaccords entre les quatre puissances surgissent et entraînent ainsi la création, en 1949, de deux États allemands, intégrés chacun dans le monde qui l'a fait naître : la République fédérale d'Allemagne (RFA) à l'Ouest et la République démocratique allemande (RDA) à l'Est.

Sur le volet social, les conditions de vie de la population ont été des plus catastrophiques. Les rues étaient jonchées de décombres, de carcasses d'animaux ainsi que de nombreux cadavres de soldats morts durant les affrontements. À cela s'ajoute une famine générale due à une pénurie des produits de première nécessité. Les denrées alimentaires de base comme les pommes de terre et le pain se faisaient extrêmement rares, pour ne pas dire introuvables. Plus dur encore, l'eau potable ne coulait plus du robinet car les réseaux d'approvisionnement en eau et en électricité étaient complètement détruits. Sur ce point, N. et R. Nolden (1997, p. 18) rappellent à juste titre :

Le réseau électrique s'est complètement effondré. Les générateurs d'électricité ne marchaient plus, les réseaux d'approvisionnement complètement détruits. Les bougies, si tant est qu'elles existent, ne fournissent qu'une faible lumière ; les poêles et les fours sont utilisés pour cuisiner et se chauffer, comme pendant les périodes de précarité. Au début, le combustible pouvait être récupéré dans les ruines, les bunkers, et le bois dans les forêts détruites. Plus tard, les charbons et les briquettes n'étaient disponibles qu'en quantités modestes grâce aux tickets de rationnement. [...] L'approvisionnement en eau était également défaillant. La vieille pompe devait à nouveau fournir de l'eau dans tous les villages. Ce n'était pas un problème dans les endroits qui n'avaient pas de l'eau courante auparavant. Mais, dans les endroits où l'eau coulait du robinet depuis des décennies, il n'y avait plus beaucoup de pompes. De plus, certains puits qui ne fournissaient plus de l'eau potable, ont été fermés pour se prémunir contre d'éventuelles maladies. On recommandait à la population de bouillir

l'eau avant toute consommation pour éviter la propagation des épidémies ou maladies mortelles.

C'est ce qui explique qu'au courant de l'hiver 1946-1947, appelé « hiver de la faim », plusieurs centaines de milliers d'Allemands sont morts de froid extrême (les chauffages ne marchaient plus) et de pénurie de vivres. N'eussent été les importations de nourriture des puissances américaines et britanniques, la catastrophe alimentaire aurait sans doute eu des tournures plus dramatiques. La pénurie des denrées de première nécessité, aggravée par la dévalorisation de la monnaie allemande de l'époque, le *Reichsmark*, a contribué à une floraison de marchés noirs dans l'Allemagne d'après-guerre.

Signalons également que les villes offraient un décor sinistre, avec des rues coupées et couvertes d'épaves, de décombres, de cendres et de poussière. Les ponts, les édifices publics et les habitations ont subi la loi dévastatrice des bombardements des puissances alliées. La réhabilitation des lieux d'habitation était un casse-tête en raison du manque criard de matériaux de construction ; le ciment, le fer et les tuiles, en particulier, n'étaient pratiquement disponibles que dans les marchés noirs à des prix exorbitants. En conséquence, seuls quelque 8 millions d'habitations étaient disponibles pour 14 millions de ménages. Le réseau de transport ferroviaire n'était pas aussi épargné par la guerre. Il était presque à l'arrêt car sur les 13.000 km de chemins de fer que comptait la *Reichsbahn* (société nationale des chemins de fer allemands), seuls environ 1.000 km étaient encore praticables.

3. Le renouveau : la reconstruction ou le miracle économique

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, l'Allemagne était ravagée par la Seconde Guerre mondiale ; les dégâts matériels étaient inestimables. Ainsi, pour pouvoir se reconstruire et surtout redonner un souffle à son économie, elle a dû repartir à zéro. Le fait que l'Allemagne ait réussi, en un temps record, à sortir du gouffre économique et à réintégrer le cercle restreint des puissances économiques mondiales ne doit pas être assimilé à un simple miracle. À y regarder de plus près, nous remarquons que, loin d'être un simple coup de baguette magique, ce qui est communément appelé « miracle économique » découle en grande partie de facteurs endogènes pour ne pas dire du génie créatif allemand. Il est en réalité le résultat d'une politique de redressement économique bien planifiée et mise en exécution par les autorités allemandes avec le soutien du Conseil de contrôle allié (CCA). Il convient de mentionner que le régime d'occupation mis en place après la capitulation allemande du 8 mai 1945

n'avait pas, dans un premier temps, pour objectif de procéder à un redressement rapide de l'économie de l'Allemagne. C'est pourquoi, la réforme monétaire préconisée par des économistes allemands tels que Ludwig Erhard a été initialement rejetée. Après plusieurs plans, déjà discutés pendant la guerre, mais abandonnés par la suite, sur la manière de procéder avec l'Allemagne, les Alliés optèrent finalement pour la reconstruction économique de ce pays.

Dans cette perspective, le *Reichsmark* qui avait été dévalué après la guerre fut remplacé par le nouveau mark allemand dans les trois zones d'occupation occidentales le 21 juin 1948. Cette réforme monétaire a créé les conditions préalables au redressement économique et a facilité plus tard la mise en exécution du plan Marshall. La réforme monétaire a mis fin au troc et à l'économie souterraine et a en même temps permis de remplir les rayons des supermarchés de produits destinés à couvrir les besoins essentiels de la population. Cependant, les entreprises, se trouvant pour la plupart dans une situation financière extrêmement précaire, ne disposaient toujours pas de capitaux suffisants pour réaliser des investissements à grande échelle. Cela changea au cours des années suivantes, d'abord timidement et ensuite rapidement. La base de cette réussite était les capitaux que les entreprises (surtout familiales) réalisaient et qu'elles réinvestissaient pour permettre à la production de croître de façon structurelle. Avec cette politique de réinjection des capitaux, la situation financière d'un nombre considérable d'entreprises s'est sensiblement améliorée.

Un autre point non négligeable du redressement économique est la délocalisation des entreprises des territoires occupés par les Soviétiques vers les zones occidentales. Dans certaines régions ouest-allemandes, cette délocalisation a entraîné une forte croissance de l'industrie à partir de 1945, notamment en Bavière, qui n'était guère industrialisée avant la Seconde Guerre mondiale.

Venu en appont vers fin 1947 et début 1948, le plan Marshall – un plan massif d'aide aux pays européens du gouvernement américain du Président Truman – a mis à la disposition des autorités de l'Allemagne de l'Ouest des fonds considérables, sous forme de dons ou de crédits remboursables, pour soutenir les efforts de reconstruction du pays. L'aide financière des États-Unis a engendré une hausse vertigineuse des exportations, due aux coûts de production très bas en Allemagne. La croissance dynamique et régulière des exportations a favorisé l'augmentation du capital des entreprises ; les investissements se sont également accrus. La part de l'Allemagne des exportations mondiales est passée de 6 à 10 %.

La vitesse de croisière de la relance économique se traduit, entre autres, par le fait que le revenu réel de la famille ouvrière moyenne a dépassé le niveau d'avant-guerre en 1950. En 1949, l'année de sa création, la RFA avait déjà atteint le niveau de prospérité et de modernité de la période d'avant-guerre. Le nombre de chômeurs, encore supérieur à deux millions au début des années 1950, a été rapidement absorbé par l'industrie et les prestataires de service en quelques années. Du coup, dans la seconde moitié des années 1950, l'Allemagne commença à avoir un besoin important de main-d'œuvre. Pour combler le manque de travailleurs, le gouvernement allemand procéda au recrutement massif de *Gastarbeiter* (travailleurs invités), principalement dans les pays du sud de l'Europe.

De même, entre 1952 et 1960, les investissements en République fédérale ont augmenté de 120 %, le produit national brut était de 80 %. La politique de réparations de l'Allemagne a non seulement ouvert la voie au retour de ce pays dans la communauté des nations, mais elle a également rendu possible l'accord de Londres sur la dette de 1953, négocié par le célèbre banquier allemand Hermann Josef Abs. Avec son règlement généreux des dettes étrangères de l'Allemagne, qui ont été presque réduites de moitié, l'accord de Londres a joué un rôle important dans la relance économique allemande. Dès 1954, le parc immobilier a de nouveau atteint le niveau qu'il avait en 1938. Au cours de cette période, la *Bundesbank* (Banque fédérale allemande) a commencé à accumuler des réserves de change élevées en raison d'excédents d'exportations et à constituer les réserves d'or détenues jusqu'à nos jours.

L'année 1955 a marqué l'histoire de la République fédérale d'Allemagne avec une croissance économique de 10,5 %, jamais égalée auparavant. Les salaires ont ainsi connu une hausse considérable de 10 % et le nombre de voitures mises en circulation a augmenté de 19 %. En 1948, des automobiles équipées de carburateurs en bois roulaient sur des autoroutes presque vides ; maintenant, les premiers embouteillages se formaient surtout pendant la période des fêtes. Le terme « miracle économique », qui n'avait été utilisé que sporadiquement jusqu'alors, est devenu un mot courant en 1955. C'est aussi l'année où la République fédérale d'Allemagne a totalement recouvré sa souveraineté, plus précisément le 5 mai 1955, c'est-à-dire 10 ans jour pour jour après la capitulation sans conditions de l'Allemagne nazie.

Cette reconstruction fulgurante du pays, à travers surtout une relance rapide de l'économie, a dépassé toutes les attentes. En lieu et place des 40 à 50 ans que les experts avaient prédits après la fin de la guerre, l'Allemagne

de l'Ouest n'a eu besoin que de pratiquement 10 ans pour sortir du gouffre économique et entamer sa reconstruction. Cet envol économique, qui a apporté en un temps record la prospérité, la stabilité et l'équilibre social à l'Allemagne, a aujourd'hui fait de ce pays la première puissance économique en Europe et la quatrième dans le monde.

4. L'Allemagne : un modèle économique pour les pays d'Afrique subsaharienne

Pour la plupart des États d'Afrique subsaharienne, qui depuis les années 1960 cherchent à s'extirper du sous-développement et assurer leur indépendance économique, le modèle ou miracle économique de l'Allemagne regorge suffisamment d'enseignements et d'expériences desquels ils pourraient tirer des leçons utiles. Le premier enseignement – que nous considérons comme la première phase de ce processus de changement – est la déconstruction des préjugés afro-pessimistes entretenus par l'Occident depuis des siècles sur le continent africain, tels que « l'Afrique est maudite » etc. À force d'être répétés sans cesse, ils ont fini de s'incruster et même de s'implanter dans la mémoire collective africaine. La confiance en soi et en ses propres capacités qui résulterait de cette déconstruction du discours afro-pessimiste devrait convaincre les Africains à croire à eux-mêmes et surtout à se dire que si l'Allemagne, dont la situation socio-économique après la Seconde Guerre mondiale était de loin plus catastrophique que celle de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, a réussi à redresser son économie et à devenir une puissance économique mondiale, alors ils doivent aussi en être capables. Comme le montre à suffisance le miracle économique allemand, une telle réussite exige qu'au moins trois conditions soient réunies. Ces trois facteurs essentiels sont le leadership et la bonne gouvernance, une monnaie souveraine et la responsabilité citoyenne. Dans ce qui suit, nous allons les étudier en commençant par le premier point, à savoir le leadership et la bonne gouvernance.

4.1 Le leadership et la bonne gouvernance

Aucun pays ne peut devenir une grande nation industrielle sans des dirigeants politiques visionnaires, compétents, intègres, patriotes et soucieux de l'équité sociale ainsi que d'une gestion juste des deniers publics. L'histoire récente de l'Allemagne d'après-guerre en est une parfaite illustration. En effet, sans Ludwig Erhard, l'éminent ministre fédéral de l'économie de 1949 à 1963, l'Allemagne ne serait pas sortie de manière aussi spectaculaire du profond gouffre économique dans lequel la guerre fratricide l'avait plongée. Celui qu'on appelle à juste titre le « père du

miracle économique allemand » est le symbole de la reconstruction de l'Allemagne de l'Ouest, parce qu'il a réussi, à travers une politique économique libérale, à amener la société allemande, massivement touchée par la guerre, dans un état alliant stabilité et prospérité. Cette grande prouesse de Ludwig Erhard est non seulement reconnue et louée dans son propre pays, mais aussi à l'étranger. À cet égard, Friedrich August von Hayek, le lauréat autrichien du prix Nobel d'économie en 1983, affirme ceci :

Après la guerre, l'Allemagne a eu une chance unique d'avoir ce que je pourrais appeler un talent naturel à ce poste crucial [de ministre fédéral de l'économie]. Parmi tous les économistes que j'ai connus, dont beaucoup étaient beaucoup plus subtils et perspicaces sur le plan théorique, je n'ai rencontré personne qui avait un sens aussi élevé de l'équité et de la justice sociales que Ludwig Erhard. Ludwig Erhard, vu de l'étranger, a eu beaucoup plus de mérite à restaurer une société libre en Allemagne qu'on ne le lui reconnaît, surtout en Allemagne, mais aussi en dehors de l'Allemagne (Cité par K. Hohmann, *op. cit.*, p. 3)

Ce travail exceptionnel de Ludwig Erhard dans la reconstruction de l'Allemagne fait que son œuvre est souvent citée en exemple à chaque fois que l'on fait état de questions de redressement et développement économiques car elle est très riche en enseignements qui, encore aujourd'hui, sont d'actualité, surtout dans le contexte de l'Afrique subsaharienne où le développement économique reste toujours une priorité absolue pour les États.

Justement, si l'on considère la situation économique morose de ces pays, on remarque que leur sous-développement s'explique en grande partie par le fait qu'ils souffrent d'un manque de leaders de la trempe de Ludwig Erhard. La plupart des dirigeants africains ne sont mus que par leur intérêt crypto personnel, celui de leur famille et de leur clan ; le bien-être de leurs citoyens importe peu et n'est pas pris en compte dans leur politique. Se servir du peuple plutôt que de le servir semble être le credo le mieux partagé chez la plupart des chefs d'État africains. C'est pourquoi, ils considèrent l'exercice du pouvoir comme un moyen de jouissance, et non un sacerdoce. Cette conception jouissive et matérielle qu'ils ont du pouvoir fait que leur seul objectif c'est de s'enrichir, en s'emparant des richesses du pays qu'ils accumulent généralement dans des comptes bancaires à l'étranger, au lieu d'utiliser cet argent public pour financer des programmes structurants (comme créer des emplois, construire des écoles, des hôpitaux, des logements sociaux, des routes etc.) afin d'améliorer nettement les conditions de vie des populations. La conséquence qui découle de cette façon

scandaleuse de gérer les deniers publics est que la plupart des pays d'Afrique subsaharienne souffrent du paradoxe de la pauvreté au milieu de la richesse. Ils disposent d'un énorme potentiel de développement comme des ressources naturelles gigantesques, plus de 50 % des terres cultivables du monde, des cours d'eau énormes, des ressources humaines de qualité, une population très jeune, etc. En dépit de ces ressources considérables, l'émancipation économique, qui devrait entraîner un relèvement sensible du niveau de vie de nos populations, n'est encore aujourd'hui qu'un espoir pour la plupart des États africains. Le résultat est alarmant : taux de chômage élevé, faible revenu par habitant, faibles niveaux de production agricole, insuffisance alimentaire, infrastructure industrielle fragmentée et limitée, économie largement tributaire d'une gamme restreinte de produits d'exportation primaires, un pourcentage élevé d'analphabètes et une espérance de vie courte. À cela s'ajoute le problème de l'eau, de l'électricité, de routes, de désenclavement dans les zones rurales.

Pour sortir les pays d'Afrique subsaharienne de cette situation de sous-développement et de précarité, il est plus que jamais essentiel d'avoir à la tête des États des dirigeants qui, à l'instar de Ludwig Erhard, pratiquent « la politique avec décence », c'est-à-dire une politique qui met en avant l'intérêt général et dont la finalité n'est pas la satisfaction des besoins personnels des dirigeants, mais plutôt de ceux du peuple. C'est à cette politique de rupture en Afrique que l'actuel Président du Ghana, Nana Addo Dankwa Akufo-Addo, faisait appel lorsque recevant le Président français Emmanuel Macron en 2017, il tenait ces propos repris par l'hebdomadaire panafricain *Jeune Afrique* du 11 décembre 2017 :

Pour cela, il faut de la bonne gouvernance, il faut des dirigeants qui utilisent l'argent public non pas pour eux-mêmes mais pour le peuple, il faut des dirigeants qui rendent des comptes, il faut des institutions fortes. Je me pose souvent la question : pourquoi la Corée du Sud, la Malaisie et Singapour, qui ont acquis leur indépendance en même temps que nous et qui, en 1960, avaient un revenu par tête inférieur à celui du Ghana, appartiennent-ils aujourd'hui au premier monde et nous au troisième ? Que s'est-il passé ? Qu'est-ce qui n'a pas marché ? Je ne vois pas d'autre réponse que celle-ci : c'est notre responsabilité, pas celle des autres. En réalité, quand nous prenons en compte les immenses richesses de notre continent, c'est nous, Africains, qui devrions être en mesure d'aider le monde. Alors inversons les choses, soyons autosuffisants, sortons de l'aide. *We can do it !*

4.2 Une monnaie souveraine

Il est de notoriété publique qu'une monnaie souveraine est un levier essentiel pour l'indépendance financière et le développement socio-

économique d'un pays. Conscient de ce fait, Ludwig Erhard, le ministre fédéral de l'économie de 1949 à 1963, a initié une réforme monétaire et économique en Allemagne après la Seconde Guerre mondiale dans le but de créer une situation monétaire favorable aux impératifs économiques de ce pays. Si l'on s'intéresse aux des retombées positives de cette réforme monétaire et économique, Jacques Rueff, économiste français, dit à ce propos :

À partir de juin 1948, tout a changé d'un coup. Toutes les courbes ont évolué de façon significative. La production agricole et industrielle s'est réalisée au même moment. La reconstruction économique a atteint un rythme tel qu'on ne pouvait même pas l'imaginer dans aucun des pays voisins (Cité par K. Hohmann, *op. cit.*, p. 9f).

Jacques Rueff poursuit dans la même lancée et ajoute que :

La croissance était perceptible dans tous les domaines de la vie économique grâce de la réforme monétaire. [...] Avant la réforme monétaire, les Allemands erraient sans but précis dans les villes, en espérant trouver de quoi se mettre sous la dent ; à la suite de cette réforme, ils ne pensaient qu'à produire de la richesse (*Ibid.*, p. 10).

Tirant leçon de la réforme monétaire allemande, les pays africains du sud du Sahara, principalement ceux de l'UEMOA, doivent revoir leur système monétaire actuel. En réalité, la monnaie franc CFA, imposée aux nouveaux États en 1943 dans le cadre de la colonisation française pour favoriser un espace d'échanges économiques privilégié entre la métropole et ses colonies, au-delà de pérenniser la soumission des pays membres à la France et l'Union Européenne¹⁴⁶, constitue un frein au développement économique de ces frêles États. Ceci est dû à trois facteurs, à savoir la fixité de la parité entre le franc CFA et l'euro, la totale garantie de convertibilité entre le franc CFA et l'euro et enfin la liberté de circulation de capitaux entre les zones franc et l'euro. Du fait de l'arrimage fixe à l'euro, le franc CFA est une monnaie surévaluée, déconnectée de la réalité et de la taille des

¹⁴⁶ En plus de la dépendance, cette monnaie ne profite qu'à l'ancienne puissance coloniale : « La France s'est accrochée à cet empire monétaire parce que le franc CFA, devenu l'acronyme de deux monnaies distinctes utilisées dans huit pays d'Afrique de l'Ouest et six pays d'Afrique centrale, est un instrument au service de son économie et de ses entreprises. Grâce au franc CFA, elle peut acheter ses importations africaines à crédit et dans sa propre monnaie, ce qui lui permet d'économiser ses réserves de change. Ce « privilège exorbitant », pour reprendre l'expression de Valéry Giscard d'Estaing, est l'équivalent local du privilège global des États-Unis avec le dollar. À travers le système CFA, la France obtient des surplus commerciaux réguliers au détriment des pays africains de la zone franc, qui ont l'obligation de placer une partie ou la totalité de leurs réserves de change auprès du Trésor français » (F. Pigeaud et N. S. Sylla, 2022, p. 98).

économies sous-développées des pays de la zone franc. Ces États souffrent ainsi d'un problème de compétitivité-prix à l'exportation et sont contraints à importer continuellement des produits manufacturés à l'étranger. Ces propos sont corroborés par K. Nubukpo (2020, p. 68) lorsqu'il affirme :

Cette monnaie trop forte ne répond pas aux besoins de ces pays qui doivent s'aligner sur les politiques d'austérité pratiquées dans la Zone euro pour maintenir leur taux d'inflation aux standards européens. Cette monnaie très forte nuit aussi aux exportations africaines et encourage les importations de produits manufacturés et agricoles étrangers, ruinant les efforts de développement industriel et agricole de la Zone franc. Les pays de la Zone sont ainsi maintenus dans une position d'exportateurs de matières premières, et leurs recettes dépendent des cours des marchés mondiaux et du taux de changes euro/dollar.

De même, les capitaux sont pompés hors de la zone franc d'où la forte extraversion économique qui caractérise ces pays. Ceci veut dire, en d'autres termes, que la richesse générée par ces pays ne profite qu'à la France ; pour garantir la parité fixe avec l'euro par le Trésor français, ces pays sont contraints de déposer au moins 50 % de leurs réserves de change dans le compte d'opérations logé à la Banque de France. Ces richesses sont gérées par la France, leurs propriétaires, les pays africains, n'en ont aucun contrôle.

Puisque la politique monétaire de la Banque centrale des États de l'Afrique de l'Ouest, à l'instar de celle de l'Afrique centrale et, partant la gestion du franc CFA, n'est pas adaptée à des économies sous-développées, faiblement monétarisées et bancarisées et au su de l'adage wolof : « *kuddul tukki du xam fu dëkk neexee* » (celui qui ne voyage pas ne saura pas là où il fait mieux vivre), il semble légitime de plaider pour la fin de la servitude monétaire et économique. La souveraineté monétaire permettra aux États africains subsahariens et, surtout ceux de la zone franc, d'être pleinement dépositaires de leurs politiques monétaire et économique et donc de pouvoir choisir pleinement et en conscience la destinée de leur pays dans un souci de développement inclusif. En plus, avec cette révolution monétaire, ces États seront en mesure de se servir des réserves en devises mis à leur disposition par une Banque centrale régionale ou continentale pour produire, transformer sur place les matières premières dont ils regorgent, créer de l'emploi et disposer d'une monnaie qui soit le reflet exact de la force de ses économies réelles. Sur ce point, K. Nubukpo ajoute :

La monnaie est un fait social total. Son changement ne résoudra pas tous les problèmes auxquels les Africains de la Zone CFA sont confrontés, mais il y a un symbole et un saut qualitatif à franchir : c'est l'affranchissement total vis-à-vis de la France, afin que, demain, il puisse être possible de construire ensemble des partenariats gagnant-

gagnant, conçus sur une base égalitaire, choisis sur des critères compétitifs et en rupture totale avec ce reliquat colonial (*Ibid*, p. 73).

Consciente des avantages réels que les pays de la zone franc tireraient de l'utilisation de leur propre monnaie, une partie de la jeunesse africaine est de plus en plus sensible à l'idée qu'il faut que ces pays recouvrent leur souveraineté monétaire. C'est dans cette perspective qu'un groupe d'activistes, formé autour du Sénégalais Guy Marius Sagna, a mis sur pied un Front pour la Révolution Anti-impérialiste Populaire et Panafricaine (FRAPP) et lancé, en 2017, la campagne « France dégage ! » pour abolir cette « monnaie coloniale » qui entrave le développement des pays qui l'utilisent. La forte mobilisation interafricaine pour l'abrogation du franc CFA a poussé d'ailleurs la France à agir avec une série de mesures visant à étouffer la contestation :

Fin 2019, le président Macron et Alassane Ouattara, le président de la Côte d'Ivoire, pays pilier de la zone franc, ont annoncé une « réforme » du franc CFA d'Afrique de l'Ouest. Adoptée début 2021 par les députés français, elle prévoyait de rebaptiser « eco » le franc CFA, de supprimer l'obligation pour la banque centrale des huit [pays] d'Afrique de l'Ouest (BCEAO) de placer 50 % de ses devises auprès du Trésor français et de retirer le représentant français des instances de la BCEAO (F. Pigeaud, 2021, p. 194).

L'opération n'a toutefois pas réussi à faire retomber la pression ; cette réforme de l'Élysée a aussitôt fait l'objet d'un rejet massif parce qu'elle a été prise sans l'implication des peuples africains et surtout elle ne rompt pas le lien de subordination monétaire.

4.3 Citoyenneté et défis socio-économiques

En observant de près le miracle économique allemand, force est de constater qu'il ne serait pas possible si le peuple allemand ne s'était pas approprié et réalisé ce projet théorisé par Ludwig Erhard. En fait, même si ce dernier a été l'architecte de ce nouveau économique, sa réalisation effective ne pouvait être qu'une œuvre collective, c'est-à-dire celle du peuple allemand. Ludwig Erhard en a eu conscience très tôt, c'est pourquoi il a toujours été d'avis que pour réussir sa mission à la tête du ministère de l'économie, il fallait impliquer et associer le peuple dans la gestion des affaires publiques. K. Hohmann (*op. cit.*, p. 15) remarque à ce sujet :

Le nom de Ludwig Erhard sera toujours associé au mot « modération ». Les appels publics à la population ou à des groupes individuels faisaient partie des instruments de la politique économique d'Erhard – clairement à partir de 1948. Il a affirmé à plusieurs reprises que les changements économiques n'obéissent pas à des lois mécaniques rigides. Au contraire, le destin économique d'un pays est déterminé par le comportement des gens, et comme celui-ci est à son

tour façonné par les espoirs, les craintes, la confiance et les doutes, la politique économique a pour mission principale d'influencer les esprits, les âmes et les cœurs des gens. Erhard en appelait au citoyen conscient et responsable. Il devrait prendre davantage conscience de son rôle au sein de la société. Cet appel au citoyen à penser par lui-même et à participer au processus de décision constitue un maillon essentiel de la politique d'Erhard dans ces années. Selon ce dernier, la politique économique a besoin de publicité. Elle a besoin d'une confrontation d'idées, de l'approbation ou de la désapprobation du peuple. Sa foi en l'être humain et en ses capacités était inébranlable.

Contrairement à l'Allemagne, on note souvent en Afrique une absence de politique sociale inclusive qui implique les citoyens, particulièrement les jeunes, dans la réalisation de grands projets d'intérêt public. Les dirigeants, se considérant comme des demi-dieux, concentrent tous les pouvoirs sur eux et ne laissent pratiquement rien au peuple. Les rares occasions où ce dernier se sent impliqué correspondent aux périodes de campagnes électorales durant lesquelles les chefs d'États quittent leurs palais luxueux pour aller à l'encontre des populations et solliciter leurs voix. Cependant, une fois les joutes électorales passées, ils oublient souvent leurs promesses et les besoins du peuple. Se sentant laissées pour compte et déçues des échecs politiques répétitifs, les populations se détournent souvent de la politique, de la gestion de la cité et laissent le champ libre aux dirigeants pour dérouler et faire tout ce qu'ils veulent.

Cette exclusion volontaire des populations de la gestion des affaires publiques tue chez ces dernières tout volontarisme prométhéen et toute capacité d'initiative et d'entreprise. N'ayant pas de travail pour la plupart – les dirigeants qui devraient en créer ont d'autres priorités –, elles passent la plupart du temps à tourner les doigts, en attendant que l'État ou un membre de la famille mieux loti (qui vit souvent à l'étranger) les extirpe de l'oisiveté et de la précarité ou qu'elles aient la possibilité d'émigrer en Europe. Cette attitude des Africains, au-delà de les rendre plus paresseux et de les maintenir dans la position d'éternels assistés, pour ne pas dire mendiants, constitue un frein au développement du continent. C'est ce que semble dire avec beaucoup d'amertume la journaliste camerounaise Axelle Kabou lorsqu'elle affirme que « les Africains sont le seul peuple au monde qui pense encore que ce sont les autres qui doivent s'occuper de leur développement. Ils doivent enfin grandir » (Cité par M. A. Kreienbaum 2012, p. 182).

À la lumière de ces observations, on constate que l'émergence d'une opinion publique imprégnée d'une véritable conscience citoyenne et capable de peser fortement sur les orientations et les décisions des pouvoirs publics

est un impératif absolu. Les peuples africains doivent enfin prendre leur destin en main, en portant le combat pour le développement de leur continent car l'émergence de l'Afrique ne viendra ni des dirigeants (considérés et agissant souvent comme des « laquais » au service de l'oligarchie occidentale) ni de leurs alliés occidentaux, mais uniquement des populations elles-mêmes. C'est à ce sursaut populaire pour sauver le continent qu'appelait déjà le cinéaste sénégalais Djibril Diop Mambéty en 1992 à travers son film *Hyènes* comme la citation suivante de S. Niang (2002, p. 152f.) l'illustre :

Hyènes n'est pas un film aussi macabre que son titre pourrait le faire croire. Il mitige ses prises de position et mise l'avenir humain du continent sur les laissés pour compte de la mondialisation, sur les plus pauvres des pauvres, sur ceux qui, aujourd'hui, assurent le confort quotidien des bénéficiaires de cette mondialisation, à des prix défiant toute décence. *Hyènes* invite bonnes et boys, chômeurs et marchands à la sauvette à proscrire la mentalité d'assisté qui ronge le cœur du continent. Ce film, tourné alors que Djibril se savait fatalement atteint par la maladie, exhorte les gueux à se mettre au travail pour sauver le continent, le libérer de la banalité de magnats capitalistes dont l'éthique ne dépasse pas la hauteur de leurs chevilles. C'est à ces gueux et sans abris que la bande sonore du film s'adresse [...] [par] la voix de Wasis Diop.

Depuis plus d'une dizaine d'années, certaines organisations de la société civile (le mouvement *Y'en a marre* au Sénégal et *Le Balai Citoyen* au Burkina Faso par exemple) et certains activistes africains (comme Kémi Séba, Nathalie Yamb, Guy Marius Sagna) semblent avoir entendu cet appel de leur aîné, Djibril Diop Mambéty. Animés par un désir d'émancipation et de libération du néocolonialisme, ils se sont donnés comme mission de lutter non seulement contre la gestion néo-patrimoniale du pouvoir, le détournement des deniers publics, la corruption, la concussion, l'inégalité sociale etc., mais aussi et surtout de libérer les peuples africains en les conscientisant sur leur responsabilité historique dans le processus de changement et de développement du continent. Dans ce travail d'alerte et conscientisation des masses, les activistes ont massivement investi le terrain médiatique, notamment les réseaux sociaux, car ils jouent un rôle déterminant en matière d'information et d'organisation. En plus de fédérer les opinions, ils accentuent la contestation et la rendent plus visible. C'est ce que soulignent F. Pigeaud et N. S. Sylla (*op. cit.*, p. 106) en ces termes :

Cette jeunesse, de plus en plus nombreuse et sans perspectives, utilise abondamment les réseaux sociaux. Avec ces derniers, l'information, quelle que soit sa qualité, circule facilement, et la visibilité et la popularité de certains sujets ne sont plus

nécessairement tributaires de l'intérêt exprimé par les médias occidentaux dominants. Plus important : à cause des réseaux sociaux, le gouvernement français et les organes médiatiques ne sont plus en mesure de contrôler le récit sur les relations franco-africaines. Les mouvements opposés au néocolonialisme français peuvent régulièrement publier et diffuser des discours ou vidéos anti-hégémoniques, accessibles en peu de temps à une large audience. La « viralité » des publications de personnalités comme Nathalie Yamb ou Kemi Seba suffit à rendre compte du phénomène.

5. CONCLUSION

Depuis près de 60 ans après les indépendances, la plupart des pays africains d'Afrique subsaharienne sont plongés dans un sous-développement endémique qui les classe parmi les pays les plus pauvres de la planète à l'indice de développement humain. Heureusement que le sous-développement n'est pas une fatalité ; il est bien possible de s'en sortir comme l'exemple de la République fédérale d'Allemagne l'a démontré à suffisance dans cette contribution. En 1945, après la Seconde Guerre mondiale, ce pays était réduit à un tas de ruines et de cendres, depuis longtemps déjà elle est devenue la locomotive économique de l'Union européenne et la quatrième puissance économique du monde. Ainsi, aussi utopique que cela puisse paraître au regard la situation économique actuelle de la plupart des pays africains subsahariens, on peut, à travers l'exemple de l'Allemagne, rêver de véritable développement dans cette partie du monde. Pour cela, il est essentiel d'en avoir d'abord la volonté et ensuite une politique de développement clairement définie et portée par des leaders compétents, intègres et patriotiques. Grâce à une meilleure éducation, à une gestion transparente et équitable des deniers publics, à une monnaie souveraine, à plus d'investissements dans des secteurs générateurs de revenus comme l'agriculture, à une plus grande création de valeur locale et au libre-échange, le développement tant attendu et voulu de cette vaste partie du continent peut enfin devenir une réalité.

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HOHMANN K., 1997, *Ludwig Erhard (1897-1977). Eine Biographie*, Düsseldorf, ST-Verlag.

Jeune Afrique, « La leçon de Nana Akufo-Addo », 11 décembre 2017, disponible sur : <https://www.jeuneafrique.com/mag/500900/politique/la-lecon-de-nana-akufo-addo/>, consulté le 15/07/2023.

- KREIENBAUM M. A., 2012, « Begegnung als Entwicklungsanreiz und Lernfeld, in: *Entwicklung, Bildung und Begegnung am Beispiel Sambias* », ed. par M. A. Kreienbaum, K. Gramelt, J. Hofmann et C. Liebert, Opladen. Berlin. Toronto, Budrich UniPress Ltd., p. 179-186.
- NIANG S., 2002, *Djibril Diop Mambéty. Un cinéaste à contre-courant*, Paris, L'Harmattan,
- NUBUKPO K., 2020, « La Zone franc et le franc CFA : retour sur un contentieux économique et politique », Revue *Les Possibles* (conseil scientifique d'Attac France), dossier « Les politiques monétaires des banques centrales », n° 22, p. 65-77.
- PIGEAUD F., 2021, « L'Afrique et le sentiment antifrçais », in : *La France, une puissance contrariée. L'état du monde 2022*, La Découverte, p. 189-195, disponible sur : <https://www.cairn.info/la-france-une-puissance-contrariee--9782348069871.htm>
- PIGEAUD F. et SYLLA N. S., 2022, « Derrière le 'sentiment antifrçais', la révolte contre la Françafrique. L'Afrique en quête de souveraineté », *Revue du Crieur*, n° 20, p. 94-111, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-du-crieur-2022-1-page-94.htm>
- NOLDEN N. et NOLDEN R., « Beiträge zur Geschichte von Kreuzau, 1794 – 1988, 1997 », disponible sur : https://www.kreuzau.de/wohnen-leben/siedlungsgeschichte/Anhang_13.pdf; consulté le 09.08.2021.

O PARADOXO DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO SENEGAL: ENTRE EXCLUSÃO E TENTATIVAS DE INCLUSÃO

Mahamadou DIAKHITÉ*

Le paradoxe de l'enseignement du portugais au Sénégal : entre exclusion et tentatives d'inclusion.

Résumé : De nos jours, le portugais, en tant que langue véhiculaire, est la troisième langue européenne parlée dans le monde, la première de l'hémisphère sud de la planète et la cinquième du réseau internet, en termes d'importance numérique, si l'on en croit certains spécialistes (A. Leitão, 2004, p. 126). Toutefois son enseignement est sujet d'un paradoxe saisissant dans l'espace francophone du monde. Il oscille entre l'exclusion et les tentatives d'inclusion. Dans ce registre, son importance est minorée eu égard à des politiques linguistiques peu soucieuses de l'équité. L'enseignement du portugais au Sénégal saura-t-elle déroger à cette règle implacable propre à moult systèmes éducatifs ? C'est à cette question que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans cette contribution. Ainsi nous ferons, de prime abord, un bref aperçu des contenus pédagogiques, programmatiques et des politiques éducatives de la question, en un second lieu, le rôle de la diplomatie et des relations internationales, et, enfin, en un troisième et dernier ressort, une analyse des réponses stratégiques proposées pour une insertion socio-professionnelle aboutie des apprenants du portugais dans le Sénégal actuel.

Mots-clés : Enseignement du portugais – Plurilinguisme – Sénégal – Inclusion - Exclusion.

Resumo: Atualmente, o português, enquanto língua veicular, é a terceira língua europeia falada no mundo, a primeira do hemisfério sul do planeta e a quinta da rede Internet, em termos de importância numérica, segundo alguns especialistas (A. Leitão, 2004, p. 126). No entanto, o seu ensino é objeto de um paradoxo impressionante no espaço francófono do mundo. Ele oscila entre a exclusão e as tentativas de inclusão. Neste registro a sua importância é diminuída face a políticas linguísticas pouco preocupadas com a equidade. Será que o ensino do português no Senegal saberá derrogar esta regra implacável própria de muitos sistemas educativos? É a esta pergunta que tentaremos dar respostas neste contributo. Assim, faremos, à primeira vista, um breve resumo dos conteúdos pedagógicos, programáticos e das políticas educativas sobre a questão, em segundo lugar, o papel da diplomacia e das relações internacionais e, por fim, em terceiro e último recurso, uma análise das respostas estratégicas para uma inserção socioprofissional bem sucedida dos alunos do português no Senegal.

Palavras-chave: Ensino do português – Multilinguismo – Senegal – Inclusão - Exclusão.

* Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal).

INTRODUÇÃO

A introdução do português no sistema educativo do Senegal remonta à independência do país (1960), nomeadamente sob o magistério do Presidente Léopold Sédar Senghor, estando o multilinguismo inscrito na Constituição do país, cuja língua da administração permanece o francês. Mais tarde, em 1972, o português e alguns anos depois, o italiano se juntaram ao Departamento de Espanhol já existente para criar o atual Departamento de Línguas Românicas da Universidade Cheikh Anta Diop de Dacar. Inicialmente, os alunos e especialistas desta língua falada, em pelo menos oito países do mundo, incluindo cinco estados africanos (que alcançarão a soberania internacional três anos depois - 1975 - Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) não precisavam de ter diplomas importantes para uma inserção profissional bem sucedida (A. Kébé, 2004, p. 107). Uma situação idêntica prevalecia, na época, na antiga metrópole, a França, onde o português estava longe de conhecer o estatuto de parente pobre do sistema educativo que é a situação actual. Revelador deste contexto favorável, a título de exemplo, é o facto de o último reitor de origem europeia desta instituição de ensino superior, uma das mais importantes do país e da sub-região (África Subsariana), ser o Professor Paul Teyssier. Este último é um eminente especialista em estudos lusófonos que produziu importantes trabalhos da disciplina. Após a sua saída da Universidade Cheikh Anta Diop de Dacar, terá a cargo a cátedra de português da Sorbonne, onde estará correlativamente com o universitário português de origem bissau-guineense, Benjamin Pinto Bull, os principais intervenientes na formação dos primeiros estudantes de doutoramento da disciplina do Senegal. Os quais, mimados como eram, assegurarão a substituição na Universidade.

Desde então, muita água fluiu sob as pontes e notaram-se mutações. Cada vez mais relegado para segundo plano no espaço francófono do mundo, e tendo em conta as reformas repetitivas impostas pelo Banco Mundial e pelo famoso sistema de quotas, o ensino e o prestígio de outrora do português começaram a desmoronar-se ao longo dos anos no Senegal ao ponto de assistirmos cada vez mais a uma flagrante falta de saídas para gerações inteiras de estudantes excluídos, incluindo aqueles formados na prestigiada Escola Normal Superior - a atual FASTEUF - e colocados no piloris, lutando para encontrar vagas (no médio-secundário) cada vez mais raras e seletivas.

O advento da alternância política no Senegal em 2000 (com o Presidente Abdoulaye Wade e, mais tarde, sob o magistério do Presidente

Macky Sall) não é apenas sinônimo de embelezar a paisagem política, coincide igualmente com uma melhoria notória das condições de vida do corpo docente das universidades públicas e uma revisão em alta das remunerações do ensino médio. Os professores de português não estão à margem destes determinismos internos agora favoráveis.

Por outro lado, é de notar que a língua portuguesa se tornou a língua de trabalho de duas instituições sub-regionais (a CEDEAO e a UEMOA), tendo como membros dois países, de língua oficial portuguesa, fronteiriços do Senegal (a Guiné-Bissau e o arquipélago de Cabo Verde) e de uma organização regional - a União Africana (UA) - de que o Senegal é igualmente membro. Acresce o facto de o Senegal ser, já há alguns anos, o estatuto de país observador da CPLP. Na sequência do exposto, é forçoso constatar que o ensino do português no Senegal é objeto de um paradoxo surpreendente, oscilando entre a exclusão e as tentativas de inclusão.

Segundo os lexicógrafos, a palavra exclusão surgiu, pela primeira vez, na língua francesa, por volta dos anos 50. Mas é ao Secretário de Estado do Plano, Pierre Massé, que se deve seu emprego no discurso sociopolítico e económico (Serge, Paugam, 1996). Quanto a René Lenoir, nomeadamente no seu livro magistral intitulado: *Os Excluídos*, um francês *em cada dez, é a ele que se deve*¹ a audiência de que o vocábulo exclusão beneficia nas ciências humanas dos nossos dias; e, isso, desde pelo menos o dia após os gloriosos trinta anos de desenvolvimento, na França.

Acrescem os combates conduzidos pelo Professor Joseph Wresinski e o seu Movimento ATD/Quarto Mundo, que contribuíram para dar as suas cartas de nobreza à luta contra a precariedade e a exclusão de qualquer dos lados. Poderemos acrescentar também as ações do ex-deputado e eclesiástico francês, o Abbé Pierre, e o Movimento Emaús de uma data relativamente fresca e contemporânea no Hexágono.

Também do latim clássico *excludere*, a palavra exclusão é o substantivo derivado do verbo excluir significando: colocar na periferia, forçlo, afastar, à margem de um centro. O seu contrário seria portanto incluir quem quer dizer: inserir, integrar num centro, num Nós primordial, atribuível de todos os privilégios da vida no seio de uma nação (Le Larousse, dictionnaires français en ligne, 2023). Há, portanto, uma dicotomia, uma binaridade primária, entre aqueles que estão no centro, portanto incluídos, e aqueles que são postos de lado na partilha dos benefícios, forçlos do centro: os excluídos.

¹Cf. R. Lenoir, 1989, *Les Exclus : un français sur dix*, Paris, Seuil.

Assim, com base nestas considerações teóricas, impõe-se uma série de questões: Que ensinamentos podemos tirar dos conteúdos pedagógicos, dos programas e das políticas educativas sobre a questão? Qual é o papel da diplomacia e das relações internacionais? Será que os alunos lá encontram suas contas? Que aspectos, que modalidades revestem as respostas pedagógicas e estratégicas propostas no sentido de uma inserção socioprofissional bem sucedida dos formandos do português no sistema educativo senegalês hoje em dia?

O nosso trabalho consistirá em fornecer elementos de resposta às questões acima levantadas segundo a sua ordem de aparecimento.

1. Da análise dos conteúdos pedagógicos, programáticos e das políticas educativas

O ensino do português, no Senegal, depende de determinismos específicos do sistema educativo do país que convém elucidar. A nossa análise parte de uma constatação amarga: a elevada taxa de insucesso no ensino superior (sobretudo no primeiro ciclo) dos estudantes de português. Por que uma taxa de fracasso tão alta em recém-formados? Se o bacharelado é um diploma de prestígio que comprova um percurso e atesta uma competência e um desempenho do aluno, como explicar essa alta taxa de fracasso na Universidade? As razões seriam outras? Para explicar este fracasso, a nossa análise diria respeito a dois níveis menos opostos do que complementares: o ensino secundário e o superior. No ensino secundário, o português faz parte de um tudo, um conjunto coerente de matérias literárias e científicas, tendo por objectivo suscitar no formando a aquisição de uma cultura geral.

Colocar a tónica essencial e exclusivamente no ensino do português e do francês, à exclusividade das outras matérias, talvez possa ser benéfico para o professor de português. Mas seria muito prejudicial para o aluno médio. É por isso que o ensino do português deve ser uma continuidade do das outras disciplinas. Infelizmente, a rivalidade parece ser a norma. Por exemplo, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a ênfase não é colocada no estudo da literatura (M. Bangoura, 2004, p. 69).

A literatura em sala de aula só é estudada de forma fragmentada. Encontra-se desprovida de qualquer junção ou contexto salutar para a compreensão; e caminho motivacional para o aluno. Porque, ao que parece, só existe literatura francesa, a língua oficial. Mesmo nas chamadas línguas estrangeiras, urge constatar a divisão entre línguas economicamente ricas (portanto privilegiadas) e línguas pertencentes a contextos geoculturais

pouco dotados do ponto de vista das realidades materiais. O português, portanto, devido à longa tradição de colonialismo do país (que se lhe conhece) e de parente pobre do novo sistema neoliberal mundial, não está, desde logo, bem apetrechado para puxar o pau do tapete. Isso, num contexto geopolítico das línguas mais centrado em considerações que têm a ver com o prestígio económico e diplomático do que com aspectos estritamente científicos. Esta constatação de fracasso, talvez mesmo de exclusão, deve ser encontrada também, sem sombra de dúvida, ao nível dos programas (M. Bangoura, 2004, p. 69).

No primeiro ciclo, o programa é homogéneo para as três classes (quarto, terceiro e segundo) e articula-se em torno de dez objetivos gerais que se traduzem em situações por objetivos específicos. A cada objetivo correspondem conteúdos socioculturais, léxicos e morfossintáticos em situação de comunicação.

No segundo ciclo (Primeiro e Último Ano), o programa permanece homogéneo para as aulas e gira em torno de nove temas. As competências exigíveis procuram aperfeiçoar a autonomia do aluno, realçar a sua personalidade, a sua criatividade: compreender um texto oral ou escrito, analisar, interpretar, argumentar, fazer uma síntese. Tratar-se-á também de o introduzir na história e na cultura portuguesas onde se integra a literatura. Isto é ao mandar aprender a história, a geografia e a cultura dos países lusófonos aos alunos, por um lado. E por outro lado, acostamá-los à língua portuguesa, por via do estudo de obras literárias (romances ou poemas).

Com base nestas considerações, impõe-se uma questão: o que se passa exactamente com o ensino superior, no que se refere ao caso específico do ensino do português?

Como sublinhado no limiar do nosso trabalho, a introdução do português no meio universitário senegalês remonta ao início dos anos 70, sob o magistério do falecido Presidente, Léopold Sédar Senghor, um homem de Estado visionário, corajoso e profundamente aberto ao diálogo das culturas. De facto, segundo o Professor Amet Kébé, de um número restrito de alunos (cerca de oito no Liceu Van Vollenhoven de Dacar e o Liceu John F. Kennedy), o português, nos seus primórdios, conheceu uma progressão lenta, antes de se tornar uma das joias privilegiadas do sistema educativo senegalês, atualmente:

Assim, no início, o português era ensinado no ensino secundário ao nível de duas instituições: o Liceu Van Vollenhoven de Dacar e o liceu John F. Kennedy, e os alunos que tinham optado pelo estudo desta língua eram muito poucos; não ultrapassavam oito no total (A. Kébé, 2004, p. 107).

Hoje, após o período de vacas magras dos seus primórdios, e apesar das poucas oportunidades, o Senegal conta com mais de 2000 estudantes de português regularmente matriculados na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade Cheikh Anta Diop de Dacar (*Senenews*, 2022, p. 1²). Do ponto de vista dos conteúdos pedagógicos e programáticos, deve-se notar que na universidade se sucedem três ciclos: o primeiro ciclo sancionado pelo DUEL II, o segundo ciclo sancionado pelo Mestrado após a Licenciatura e o terceiro ciclo. Vamos concentrar-nos nos dois primeiros casos em que tivemos grandes dificuldades.

No que diz respeito à universidade, no primeiro ciclo de português, à semelhança de outras línguas, o francês constitui um elemento estratégico através das provas de retroversão e de versão em português, da dissertação ou do comentário em francês escrito. Não se trata de refutar as vantagens da retroversão e da versão, mas de preparar o aluno que evoluiu num contexto de massificação.

No segundo ciclo, é a literatura como disciplina, aproximação de um código escrito, por conseguinte procurado e artificial que domina. O estudante encontra-se diante de quatro autores de séculos diferentes em CL - Certificado de Licenciatura - (Literatura Portuguesa Metropolitana e uma prova de retroversão), de três autores (literatura africana e/ou brasileira) seguido de uma versão em CS (Certificado de Especialização). No total, seis ou sete autores, muitas vezes em contextos distintos. Os textos a serem traduzidos são frequentemente retirados de romances ou contos. A literatura permanece, portanto, no centro das preocupações do aluno e é a principal dificuldade. Com efeito, a tradução literária requer um conhecimento do funcionamento de um código escrito, isto é, de uma língua onde transparece a sensibilidade de um escritor porque “o estilo é o homem” (M. Bangoura, 2004, p.71).

A constatação, no final deste longo percurso analítico, é que este *curricula* oferece certamente ao estudante de português uma excelente formação literária. Mas será que o prepara suficientemente para o mercado de trabalho (muitas vezes considerado duro e extremamente competitivo)?

² Cf. Segundo o Chefe do Departamento de Línguas e Civilizações Românicas, Sr. D. Mbaye, «*La section portugaise a été créée en 1972. C'est son cinquantenaire que nous devons célébrer cette année. Elle compte aujourd'hui plus de 2000 étudiants inscrits*», in : *L'Enseignement du portugais : Vers l'introduction de filières professionnelles*. https://www.senenews.com/actualites/societe/enseignement-du-portugais-vers-lintroduction-de-filières-professionnelles_399375.html, consultado em 30/10/2022.

A resposta a esta interrogação crucial parece abundar inexoravelmente para a negativa.

A única saída real é a entrada na prestigiada Escola Normal Superior, de onde o aluno sai com o grau de professor nos liceus e colégios. No entanto, apenas alguns eleitos são admitidos neste concurso. Eles foram no número de cinco ou seis aprovados no referido concurso da Escola Normal Superior, segundo o professor Amet Kébé, ex-chefe da Secção de Português do Departamento de Línguas e Civilizações Românicas da UCAD de Dacar, em 2004. Destes, apenas 3 encontram inserção profissional (notificação de afectação) no primeiro ano após a saída de formação da ENS (atual FASTEFE), que, atualmente, se tornou uma faculdade de pedagogia (A. Kébé, 2004, p. 112). A grande maioria é obrigada a fazer concursos em domínios para os quais não foram necessariamente preparados a priori. É, de facto, aí que reside o problema, onde ele exclui a imensa maioria. Esses concursos são, entre outros, o concurso de entrada para o CESTI, a EBAD, a ENOA ou ainda a ENAM. (A. Kébé, 2004, p. 112).

Estes últimos vão acrescentar-se à lista assustador dos sem-empregos ou ainda estarão levados a exercer profissões não necessitando altas qualificações universitárias. A exclusão neste registro é bem patente. E parece enraizar-se na doxa – seja ela etática, cultural ou financeira -, pelo menos no que concerne o caso desses jovens e menos novos diplomados de português.

2. O papel da diplomacia e das relações internacionais

Segundo dados da Organização das Nações Unidas e do Banco Mundial, a língua portuguesa foi, em 2002, falada por cerca de 220 milhões de pessoas, com um crescimento de quase 24,3% em 10 anos, o que faz dela a sexta na classificação mundial do género. Duas décadas mais tarde, este número aumentou consideravelmente. É o que faz do português uma das primeiras línguas europeias de comunicação, a primeira do hemisfério Sul do Planeta e a 5ª da rede Internet.

Oito países têm como língua oficial o Português, em quatro continentes: Portugal na Europa; Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe em África; Brasil na América do Sul e Timor-Leste na Oceânia. A isto há que acrescentar a Região Administrativa Especial de Macau, na Ásia, que reintegrou a soberania chinesa em 1999, como território especial, dotado de autonomia e consagrando a perenidade da língua portuguesa. Embora nem toda a população da CPLP seja fluente em português, estudos mostraram que uma percentagem significativa deles (pelo

menos 90%) fala português nos oito Estados em questão (A. Leitão, 2004, p. 124).

O peso político-demográfico e o dinamismo económico dos Estados da dimensão do Brasil e de Angola garantem uma contribuição demográfica decisiva através da salvaguarda da língua portuguesa e do crescimento absoluto e relativo destes falantes no mundo. Samuel Huntington, citando os dados linguísticos fornecidos pela Universidade de Washington em Seattle, previa em 1996 que, das línguas europeias, apenas o português e o espanhol cresceriam na percentagem de habitantes mundiais que falavam essas línguas (A. Leitão, 2004, p. 124).

Um número crescente de organizações e instituições internacionais consagra o português como língua oficial e/ou de trabalho, entre as quais se destacam a comunidade dos países de línguas portuguesas (CPLP), a União Latina, a União Europeia, UA/União Africana, Mercosul, Organização dos Estados Americanos (OEA), NEPAD, CEDEAO, UEMOA, SADC e algumas agências especializadas da família das Nações Unidas (A. Leitão, 2004, p. 124-125).

Assim, é inequívoco que o português é uma das grandes línguas do Mundo, depositário de um património cultural rico e universalista, cujo domínio é importante para quem pretende desenvolver relações bilaterais com a África, especialmente porque, como é conhecido de todos, quem domina a língua de Camões entende facilmente e se exprime bastante bem em espanhol. Por conseguinte, podemos dizer, sem sombra de dúvida, que quem fala português compreende as línguas faladas por mais de 670 milhões de pessoas hoje em dia (A. Leitão, 2004, p. 126). Neste contexto, segundo o mesmo especialista, Exa. Alexandre Leitão, primeiro Secretário-Geral da Embaixada de Portugal em Dacar em 2004:

[...] Qualquer Estado africano com desejo de intensificar as relações comerciais, ou a sua influência política no Continente, no espaço do Atlântico Sul ou no triângulo com vértice europeu tem toda a vantagem em promover o ensino do Português no seu sistema de Ensino Secundário e Superior³.

Mas será que as autoridades estatais senegalesas serão de acordo com este lugar privilegiado dedicado à língua portuguesa que as de Portugal querem proporcionar-lhe? O resto do nosso trabalho ensinar-nos-á. Para já, limitemo-nos a dizer que o Senegal, rico da sua longa tradição de abertura e

³ Cf. M. A. Leitão, “A cooperação entre o Senegal e Portugal para o ensino do português no Senegal”, in: *Actes du Colloque : Enseignement réciproque du*

de «teranga»/hospitalidade - tradução do Wolof para o Português - tem relações com todos estes países lusófonos acima enumerados, mas com um lugar privilegiado para Portugal (devido ao facto de este país se ter dedicado preferencialmente na difusão e a promoção da língua de Camões entre nós). O Brasil e os países fronteiriços do Senegal, seus vizinhos imediatos, portanto, devido à geografia e à história (Cabo Verde e Guiné-Bissau) vêm completar este quadro erguido.

As primeiras relações de cooperação com os chamados países lusófonos do Senegal iniciam-se primeiro com Portugal e depois com o Brasil, sob o magistério do falecido Presidente Léopold Sédar Senghor. A visão e a coragem políticas deste último são de saudar, segundo a opinião generalizada das autoridades da União Latina e as de Portugal. Pois elas oferecem um espaço de diálogo, intercâmbio e afirmação das duas línguas (português e francês). Estes constituem irrevogavelmente dois pilares fundamentais da identidade cultural, de diversidade e de universalismo, capazes de contribuir para contrariar uma tendência empobrecedora de uniformização linguística e cultural. Dizia o poeta-presidente Leopold Sédar Senghor no seu poema epónimo intitulado *Élégies des Saudades*: «*O meu sangue português perdeu-se no mar da minha negritude*»⁴.

As relações de cooperação entre Portugal e o Senegal datam do início dos anos 70, com a criação da Secção de Português a nível do Departamento de Línguas e Civilizações Românicas da Universidade Cheikh Anta Diop de Dacar, a primeira instituição de ensino superior do país e uma das mais importantes da sub-região África Subsariana. Consistem essencialmente no envio de leitores de português, na atribuição de bolsas a estudantes mais mercedores e na formação contínua dos professores de português do Senegal, nomeadamente através da concessão de bolsas de estudo e da facilitação dos cursos de línguas em Portugal. O auge destas boas relações de cooperação de Portugal com o Senegal, no âmbito da promoção e do ensino do português no Senegal, foi, em nossa opinião, alcançado com a visita de

portugais et du français en Afrique occidentale, Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Union Latine, 2004, p. 126.

⁴ Cf. « *Mon sang portugais s'est perdu dans la mer de ma négritude* ». Cf. Léopold Sédar Senghor no seu poema: *Élégies des Saudades* publicado em *Nocturne em 1961 [...]*. Citado por: A. Kébé, 2004, « *L'enseignement du portugais à l'Université de Dakar* », *Actes du Colloque : Enseignement réciproque du portugais et du français en Afrique occidentale*, Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Union Latine, p. 107.

Sua Excelência Marcelo Rebelo Sousa ao Senegal em abril de 2016, onde foi elevado ao grau de Doutor Honoris Causa da UCAD.

O Brasil não será deixado de lado e o seu papel consistiu fundamentalmente em enviar leitores para o Departamento de Línguas e Civilizações Românicas da UCAD e em proporcionar aos estudantes de doutoramento a possibilidade de beneficiar de um enquadramento científico em universidades brasileiras ou no quadro de uma co-orientação de teses com a UCAD. No entanto, há que reconhecer que a importância da cooperação, no âmbito da promoção e do ensino da língua portuguesa do Brasil em relação ao Senegal, é muito menor em comparação com a de Portugal, por exemplo, através do Instituto Camões e do Ministério dos Negócios Estrangeiros do referido país.

Cabo Verde também desempenha um papel semelhante, pelo menos ao acreditar no Professor Amet Kébé, ex-Diretor da Secção de Português da UCAD. Segundo este eminente investigador, um entre os primeiros da disciplina no Senegal, o papel da cooperação de Cabo Verde e do Senegal no âmbito da promoção e do ensino do português no Senegal, consistiu essencialmente em reabsorver o excedente de diplomados da secção de português no arquipélago, oferecendo-lhes saídas profissionais como professores de francês neste país lusófono. Ainda de acordo com o mesmo pesquisador, mais de 10 alunos da secção de português da UCAD conseguiu encontrar lugares de professores de francês em Cabo Verde, onde acabaram por eleger residência durante a década de 1994-2004. A cooperação e os laços de fraternidade entre os dois países só crescerão.

A cooperação com a Guiné-Bissau começa também sob o magistério do falecido Presidente Léopold Sédar Senghor. Este ilustre homem político, por exemplo, ofereceu bases traseiras aos combatentes do PAIGC do carismático líder Amílcar Cabral, na luta que os opunha ao poder colonial português. Em seguida, esta cooperação conheceu períodos de frio. Isto é, devido ao facto de as autoridades de Bissau serem acusadas, num certo momento da evolução histórica das relações entre os dois países (Senegal e Guiné-Bissau), nomeadamente sob o magistério dos Presidentes João Bernardo Nino Vieira (Guiné-Bissau) e Abdou Diouf (Senegal), ou mesmo de prestarem assistência, pelo menos servir de refúgio aos independentistas casamanenses do Abbé Diamacoune Senghor. Estes últimos militavam por uma emancipação dessa região sul do Senegal. Nesta última vive uma importante população creolofone em base portuguesa (*wikipédia a enciclopédia livre, História da Guiné Bissau*, 2022). Mas, neste momento, há que assinalar que essas relações estão bem definidas no contexto dos

desafios em matéria de segurança que os dois países enfrentam. Tendências independentistas no Sul do Senegal e maior instabilidade política na Guiné-Bissau. Conscientes disto, estes dois países, unidos pela geografia e pela história, operaram uma aproximação salutar tanto para um como para o outro. No plano político, foi recentemente inaugurada em Bissau uma avenida com o nome de Sua Excelência, o Presidente Macky Sall. No plano cultural, a Secção de Português da UCAD recebeu a visita de um dos primeiros escritores da jovem nação (do ponto de vista da criação literária) bissau-guineense, o poeta e romancista Abdulai Silá. Todas estas aproximações, de várias ordens, contribuíram para conferir à língua de Camões uma certa aura, tanto mais importante ainda que se lhe acrescenta um aumento considerável dos efectivos de alunos, de estudantes e de professores de português.

No entanto, é de constatar que todos os objetivos de promoção e de difusão da língua portuguesa pelas autoridades portuguesas, de qualquer forma que possam ser, estão longe de ser atingidos. Por exemplo, a RTP, que difundia os seus programas em português no Senegal, viu unilateralmente uma cessação, sem aviso prévio, da difusão dos referidos programas pela Excaf, a autoridade responsável pelo audiovisual no Senegal na época (A. Leitão, 2004, p. 129). Quais foram as razões que levaram as referidas autoridades da Excaf a tomarem a decisão unilateral de interromper a difusão dos programas da RTP ? Ninguém o pode dizer com exactidão, a não ser, evidentemente, as referidas autoridades, as únicas capazes de dar as respostas adequadas.

3. Esboço das realidades atuais e tentativas de inclusão

De uma situação inegável de exclusão num determinado momento da sua evolução, todos os indicadores dizendo respeito ao ensino do português, nomeadamente as suas forças e fraquezas, no Senegal, parecem tender para o verde, deixando antever a esperança e augurando um futuro melhor para os alunos e especialistas desta disciplina no Senegal.

Alguns fatores e realizações concretas estariam na sua origem. A título de exemplos, a nível dos liceus e colégios, também chamados de ensino médio, os programas de ensino do português experimentaram uma mudança significativa para adotar as características que lhes são próprias hoje em dia. Estas caracterizam-se por um enriquecimento crescente dos conteúdos pedagógicos. Estes factores oferecem assim uma sólida cultura geral do formando (tanto sobre a língua e as culturas, a geografia e a história dos países de expressão portuguesa, assim como sobre outros contextos

geoculturais que lhes são contíguos). Isto, num contexto geopolítico contemporâneo onde as fronteiras são cada vez mais porosas, e as barreiras linguísticas e culturais de uma volubilidade até então não constatada na no entanto longa história da humanidade. Acrescenta-se uma maior preparação, explícita ou implícita, do aluno, para o mundo do trabalho. Uma prática que contradiz as realidades de outrora.

Foi também inaugurado em 10 de Junho de 2006 o Centro de Língua Portuguesa (CLP) do Camões-Instituto na UCAD de Dacar. As instalações, a biblioteca, os recursos audiovisuais e informáticos do CLP destinam-se principalmente aos estudantes e professores de português dos colégios e liceus do Senegal, mas também a todos os interessados na língua e na cultura dos países lusófonos.

O CLP Dacar organiza todos os anos cursos de português língua estrangeira (PLE) para os cidadãos senegaleses e os estrangeiros que vivem no Senegal, bem como exames de certificação e sessões de formação contínua para professores de PLE das 14 regiões do Senegal. O CLP de Dacar organiza também outros eventos, nomeadamente no âmbito das datas de comemoração - Carnaval, 25 de Abril, dia da CPLP, 10 de Junho, santos populares, 5 de Outubro... -, ciclos de filmes e conferências, exposições iconográficas e bibliográficas, recitais de poesia, concursos culturais e de língua portuguesa e encoraja uma tropa de teatro e um coro.

Os principais objetivos do CLP Dacar centram-se na promoção e difusão da língua portuguesa e das culturas dos países, nomeadamente junto de cerca de 45000 alunos e professores de português no Senegal. O CLP de Dakar é, portanto, um espaço aberto a todos aqueles que têm o português como ferramenta de trabalho e/ou como língua de adoção. De um modo mais geral, na Universidade, com a reforma LMD - Licenciatura, Mestrado, Doutoramento - foram feitos esforços na ótica de uma melhoria dos conteúdos pedagógicos e programáticos. Esta reforma coincide, portanto, com a concepção de novas unidades de ensino e de novos elementos constitutivos. Os modelos assim elaborados permitem aos estudantes ter uma sólida formação para a investigação, mas também uma sólida preparação para o mercado de trabalho. E isso, para todos os estudantes das universidades senegalesas, em todos os cursos. Nota-se, grosso modo, três ciclos. O primeiro, a licenciatura, o segundo, o mestrado e finalmente o doutoramento único.

Na licenciatura, o aluno tem a oportunidade de fazer uma licenciatura profissional. O mesmo permanece válido para o mestrado. Finalmente, o Doutoramento coroa tudo. Hoje, no Senegal, um estudante pode fazer todo o

seu curso de português, do primeiro ano ao doutoramento. O que era diferente há alguns anos. Seria este um começo da inversão da situação a favor do português no país, ou seja, da eclosão de uma nova dinâmica de inclusão? De todas as formas, os factos parecem corroborar este sentido, embora possam ser sempre somados esforços suplementares.

A descoberta de vastas jazidas de petróleo e de gás natural no Senegal, somada aos seus inúmeros recursos mineiros e haliêuticos (o ouro de Sabodala, o zircão), fez nascer esperanças até então não vistas na jovem história do país (a independência remonta a 1960). Este optimismo, a estabilidade política e a tradição de governação que não é uma das piores do continente africano (e isto é um eufemismo) permitiram uma real desclassificação do clima social. Assim inúmeras reivindicações sindicais acabaram por ter um resultado feliz. É neste registro que se devem inscrever os 25000 empregos jovens recentemente criados pelas autoridades estatais, ao acreditarmos na imprensa nocional senegalesa. Neste contexto, tal como os estudantes de outras áreas do conhecimento, muitos estudantes de português foram recrutados como professores de colégios ou liceus.

Esta boa saúde do português, na sequência de uma política educativa audaciosa das autoridades políticas (desde a era senghoriana até aos nossos dias), mas também da abnegação das primeiras gerações de professores e de estudantes de português, traduz-se igualmente nos números. Segundo a Embaixada de Portugal em Dacar, «[...] hoje, cerca de 45000 professores, alunos e estudantes têm em comum o uso do português no país». (Le Quotidien, 2022). De igual modo, de acordo com José Horta, Leitor de Português e Responsável dos CLP de Dacar e Ziguinchor, estão a ser criadas vias profissionais. E o Senegal será em breve membro efetivo do CPLP (Le Quotidien, 2022). Além disso, conta-se em 2022, ou seja, 50 anos após a criação da secção de português, mais de 2000 estudantes regularmente inscritos no Departamento de Línguas e Civilizações Românicas da UCAD de Dacar. Além disso, segundo o responsável do referido departamento, Senhor Mbaye, o Departamento prevê a criação de um Mestrado em Artes e Línguas e também de uma fileira de tradução inter-línguas (entre as diferentes línguas do Departamento que são o espanhol, o italiano e o português).

Estas constatações acima evidenciadas permitem-nos esperar, nos nossos dias, um levantamento do paradoxo do ensino do português no Senegal, augurando não só um fim das exclusões mas também a eclosão e o reforço de uma dinâmica nova de inclusão, resultado lógico de qualquer política de educação preocupada com a equidade e a justiça social entre

formandos, independentemente da heterogeneidade, da multiplicidade e da diversidade dos percursos e dos currícula.

CONCLUSÃO

Os desígnios que sussurram os pais fundadores da nação senegalesa, tais como o falecido Presidente Léopold Sédar, são certamente nobres, querendo abrir o Senegal aos diferentes ventos que varrem o mundo, de que é apenas uma das muitas partes integrantes. Para poder abrir-se ao outro, trocar e poder comunicar com ele, é necessário pelo menos conhecer a sua língua e a sua cultura, os primeiros meios reveladores da riqueza potencial ou da pobreza cultural, ou mesmo civilizacional da chamada área geocultural. É neste registro que convém compreender o multilinguismo inscrito na constituição do país. O ensino do português é apenas uma parte, uma faceta entre muitas outras.

Já o afirmámos: o ensino do português, no Senegal, é objeto de um paradoxo impressionante, oscilando entre a exclusão e as tentativas de inclusão, pelo menos por três razões, três níveis, menos opostos do que complementares.

O primeiro nível pode resumir-se da seguinte forma: motivações reais, desígnios nobres quanto à introdução do português no Senegal, mas começos difíceis. Isto traduziu-se na prática pela carência dos alunos (tendo em conta os preconceitos de diversas ordens que abrangem a língua portuguesa - percebida como sendo a do cólon, portanto, do opressor - e a cultura da qual é fruto). Há neste registro um verdadeiro fenómeno de exclusão, no sentido sociológico da lexia, que afectou gerações inteiras de estudantes injustamente colocados no pelourinho, não gozando da simpatia e do reconhecimento científicos dos seus pares e lutando por uma inserção socioprofissional bem sucedida.

O segundo nível coincide com um esforço conjugado das autoridades estatais e dos parceiros internacionais e diplomáticos, em particular lusófonos, para oferecer à língua portuguesa o lugar que melhor lhe convier, dada a sua importância demográfica, a distribuição geográfica e a importância geoestratégica dos países e dos falantes comuns da língua portuguesa. Esta fase coincidirá, sem dúvida, como já sublinhámos, com uma inversão da situação a favor do português e dos especialistas lusógrafos. Esta tendência traduziu-se, de facto, num aumento considerável do público de especialistas. A melhoria consubstancial das políticas educativas e dos conteúdos pedagógicos e programáticos teve igualmente um papel determinante.

O último nível pode ser intitulado, e com razão: o fim das exclusões e a emergência de uma dinâmica nova de inclusão dos especialistas da língua portuguesa no Senegal contemporâneo. Este sucesso sem precedentes deve-se aos decisores políticos (que tomaram decisões corajosas e revolucionárias, da abnegação de todas as gerações de professores e estudantes da especialidade (das primeiras às recentes e ininterruptas na dinâmica da luta aos cheiros sindicais). Acrescenta-se, portanto, o papel preponderante e estratégico, neste caso, da comunidade dos países que têm em comum a língua portuguesa. O que faz com que, do estatuto de parente pobre do sistema educativo e universitário senegalês, o ensino do português se tenha tornado um dos mais privilegiados. Esta constatação é uma realidade e um dado inegáveis para qualquer intelectual avisado (impermeável aos preconceitos, aos estereótipos sociais, aos estigmas de algumas arestas que se possam situar) e fundamentalmente à sintonia das realidades novas da nova cartografia geopolítica das línguas. Dotado de inteligência será aquele que saberá compreender com razão e não com paixão as nossas palavras. É por isso que convém ler e reler: o paradoxo do ensino do português no Senegal: entre exclusão e tentativas de inclusão.

REFERÊNCIAS

- BANGOURA M., 2004, « Littérature et pédagogie : l'enseignement du portugais du secondaire au supérieur », *Actes du colloque international : Enseignement réciproque de Français et du Portugais en Afrique occidentale* – Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, AUF, 6 et 7 décembre, Paris, Union Latine, p. 63-68.
- DIATTA A., 2016, “Abordagem comunicativa e avaliação no Processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira/ Língua segunda”, Tese para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2), FLUL Letras, Universidade de Lisboa, .
- KEBE A., 2004, « L'enseignement du portugais à l'Université de Dakar », *Actes du colloque international : Enseignement réciproque de Français et du Portugais en Afrique occidentale* – Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Agence universitaire de la Francophonie, 6 et 7 décembre, Paris, Union Latine, p. 107-114.
- LEITÃO A., 2004, “A cooperação entre o Senegal e Portugal para o ensino do português no Senegal”, *Actes du colloque international : Enseignement réciproque de Français et du Portugais en Afrique occidentale* – Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Agence universitaire de la Francophonie, 6 et 7 décembre, Paris, Union Latine, p. 125-131.

LENOIR R., 1989, *Les exclus : un français sur dix*, Paris, Seuil.

PAUGAM S. (sous la dir. de), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.

Ambassade du Portugal au Sénégal, Enseignement du Portugais, <https://dakar.embaixadaportugal.mne.gov.pt/fr/l-ambassade/affaires/culture-et-langue/enseignement-du-portugais>, consultado em 02 de novembro de 2022.

Larousse, Dictionnaires Français en ligne,

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/>, consultado em 25 de novembro de 2023.

Le Quotidien, « Enseignement du portugais : Vers l'introduction de filières professionnelles »

https://www.senenews.com/actualites/societe/enseignement-du-portugais-vers-lintroduction-de-filieres-professionnelles_399375.html, consultado a 02 de novembro de 2022.

Wikipédia, a enciclopédia livre, “História da Guiné Bissau”

https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Guin%C3%A9-Bissau, consultado em 25 de novembro de 2023.

INCORPORAÇÃO NO CANDOMBLÉ KETÚ E NOS MANCANHAS: CASO DE *UNTAAYI*

Mark Séraphin DIOMPY*

Résumé : La possession est un phénomène dans lequel une personne permet consciemment ou inconsciemment à un esprit de se manifester à travers son corps. Ce texte est une étude comparative sur ce phénomène, analysant comment deux peuples géographiquement éloignés, mais liés par l'histoire des mouvements de populations africaines vers l'Amérique pendant l'esclavage, ont conservé des éléments socioreligieux qui les ont rapprochés. Nous dirons comment se manifeste la possession d'*Untaayi*, un esprit, force de la nature, vénéré dans la communauté mancagne du Sénégal et de la Guinée Bissau, en Afrique de l'Ouest, et la possession des *Orixás*, dans le *candomblé Ketú*, pratiquée dans l'État de Bahia, au Nord-est du Brésil. La possession est vue comme un lien entre l'être humain et le sacré avec des esprits sacrés, appelés *ñęntaayi* chez le Mancagne et Orixás, chez les adeptes du *candomblé Ketú*. Cette relation permet d'établir un dialogue entre les deux mondes. Mais, pour qu'il y ait possession, plusieurs et différents processus d'initiation sont nécessaires pour que les personnes puissent recevoir les esprits. Le rôle du chef religieux (*Natul, Ialorixá ou Babalorixá*) est crucial pour la construction d'un espace sacré qui servira d'autel à l'esprit, lieu d'offrandes, de prières et de consultations des divinités pour les membres des deux communautés.

Mots-clés : *Candomblé – Mancagne – Possession – Personne – Untaayi.*

Resumo: A incorporação é um fenômeno no qual uma pessoa permite, de maneira consciente ou inconsciente, que um espírito se manifeste através do seu corpo. Este texto apresenta um estudo comparativo sobre este fenômeno, analisando como dois povos distantes geograficamente, mas ligados pela história dos movimentos da população africana para as Américas durante a escravidão, preservaram elementos socioreligiosos que os aproximam. Apresentamos como se dá a incorporação do *untaayi* - uma entidade, força da natureza, cultuada na comunidade mancagne do Senegal e da Guiné Bissau, na África Ocidental, e a incorporação de Orixás, entre praticantes do *candomblé Ketú*, no Estado da Bahia, Nordeste do Brasil. A incorporação é vista como uma ligação entre o ser humano e o sagrado através de entidades sagradas chamadas de *ñęntaayi* pelos Mancanhas e de orixás entre os praticantes do *candomblé Ketú*. Esta relação permite estabelecer um diálogo entre os dois mundos. Mas, para que haja incorporação, vários e diferentes processos de iniciação são necessários para que as pessoas estejam aptas a receber as entidades. O papel do líder religioso (*Natul, Ialorixá ou Babalorixá*) é crucial para a construção de um espaço sagrado que servirá de assentamento da entidade, lugar de oferendas, orações e de consultas às divindades para os adeptos entre as duas comunidades.

Palavras chave: *Candomblé – Mancanhas – Incorporação – Pessoa - Untaayi.*

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

INTRODUÇÃO

Nas religiões espiritualistas, em geral, e em certas religiões afro-brasileiras de matrizes africanas, em particular, a incorporação está no seio das práticas culturais de vários povos ligados pela história do tráfico negro, que levou ao despovoamento da África e a deportação da riqueza mais importante do continente: “o ser humano”. Considerada no início como algo demoníaco pela Igreja Católica, os adeptos do candomblé e os Mancanhas, com o decorrer do tempo, através de lutas violentas e mortes para defender as suas crenças, conseguiram desmistificar os seus cultos às divindades, ao explicar a sua presença e importância na religião e na cultura. Atualmente, a incorporação é vista, graças às suas múltiplas facetas, que vão da terapia à conexão entre o mundo material e o espiritual, como um meio de estabelecer uma relação entre o universo visível e o invisível, entre os espíritos/*orixás/ḡěntaayi* e os seres humanos para o usufruto de quem acredita numa relação fundada no sagrado. O nosso trabalho consiste em mostrar, através de um estudo comparativo, como esses dois povos que vivem em dois continentes diferentes - o africano e o americano - podem ter nas suas práticas a incorporação. Assim, buscaremos responder porque os dois povos possuem as mesmas práticas e qual o papel da incorporação dentro do candomblé ketú, uma religião afro-brasileira e *untaayi* uma entidade cultural. Tentaremos responder a essas perguntas ao fazer um estudo comparativo entre a incorporação no candomblé, uma religião afro-brasileira, e a de *untaayi*, uma das entidades mais cultuadas na comunidade mancanha. O nosso trabalho será dividido em três partes: na primeira, falaremos da incorporação no candomblé Ketú; na segunda, nos Mancanhas, com o caso de *untaayi*, e na terceira, trataremos sobre as semelhanças e diferenças da incorporação nos dois povos distantes, mas ligados por um culto e por várias histórias.

1. A incorporação no candomblé ketú

No candomblé ketú, de matriz iorubana, o culto às divindades, chamadas de orixás, é muito importante. Esses orixás são entidades que correspondem às forças da natureza; são seres transcendentais pelos quais os adeptos devem passar para aceder ao Deus supremo (Olorum). A partir desta lógica, para se comunicarem com esses orixás, os fiéis recorrem a orações, consultas com entidades, jogo de búzios. E, os orixás também, para dar o testemunho de sua presença entre os humanos, decidiram incorporar nas pessoas, para passar as suas mensagens, a fim de interferir em seus

universos. A antropóloga e escritora argentino-brasileira Rita Laura Segato nos dá uma perfeita definição do que é um orixá:

Os orixás podem ser entendidos como encarnações ideais de diferentes tipos de personalidade. Assim, eles são representados como uma forma física reconhecível; vestimentas e ornamentos próprios; um gosto particular por cores, comidas e música; um modo idiossincrático de mover-se; temperamento e estados de ânimo típicos; reações, interesses e habilidades definidas e um papel dentro da família mitológica (R. L. Segato, 2005, p. 49).

Como afirma Segato, essas entidades constituem os diferentes santos cultuados no candomblé e cada um, segundo o seu jeito, a sua aparência e a sua relação, pode incorporar em uma pessoa. A incorporação é o processo pelo qual o santo toma posse de uma pessoa para transmitir mensagem aos membros da comunidade ou para ajudar as pessoas que buscam por uma solução a seus problemas em vários domínios, seja de saúde social e principalmente espiritual. Mas, é preciso salientar que a incorporação no candomblé obedece a múltiplos procedimentos antes que a pessoa possa receber o orixá. Então, o conhecimento da pertença a um orixá é muito importante. Para este efeito, é a mãe-de-santo ou Ialorixá, que recebe a mensagem da entidade, através do jogo de búzios, do orixá dono da cabeça do indivíduo. Depois dessa etapa, a pessoa recebe um fio de contas sacralizado, cujas cores simbolizam o orixá, já que cada orixá tem as suas cores e o seu dia santo. No candomblé, as *Ialorixás* têm papéis cruciais na iniciação das pessoas que devem passar pelos rituais de “lavagem” do fio de contas, e pelo ritual do “bori”, para “limpeza” espiritual. Isso se justifica nas seguintes palavras de um dos pioneiros dos Estudos Afro-Orientais, Vivaldo da Costa Lima, quando disse :

O poder da mãe-de-santo e a sua autoridade sobre os filhos de sua casa pode ser expresso pelas cerimônias de iniciação em seus vários graus de intensidade. É a mãe-de-santo quem integra a pessoa no grupo com os rituais adequado para cada nível de participação: é quem lava as contas das abiãs; que dá o bori dos ogãs; quem assenta o santo das equedes; e raspa a cabeça das iaôs. Em cada um desses ritos a mãe-de-santo é a intermediária da força mística dos orixás com o corpo de seus filhos; ela é quem estabelece essa comunicação, quem consagra e quem interpreta a vontade dos santos, criando assim, nos momentos críticos da iniciação, uma dependência que resulta num sistema de expectativas mútuas, entre ela e seus filhos-de-santo (V. C. Lima, 2001, p. 21).

Essa citação mostra o papel importante da mãe-de-santo no processo de iniciação e de formação dos filhos-de santo. No entanto, após a pessoa conhecer o seu santo, ela deve passar por um período de aprendizado ao fazer cerimônias para cada etapa da sua iniciação. A pessoa iniciada (abiã) é

submetida a um sacrifício votivo (bori), para que a cabeça possa fortalecer e ficar preparada para receber o santo, segundo o historiador Francês Martin Barros:

O corpo, na ótica do candomblé, extrapola a simples condição física ou estética, pois é o principal elemento de ligação entre o homem e o sagrado, visto como a morada de orixás e a porta de comunicação entre os homens e as divindades. O corpo precisa estar saudável, equilibrado, protegido, ‘fechado’. [...] Sendo o corpo humano e a pessoa vistos como veículos e detentores de axé, dá-se a necessidade de, periodicamente, sempre serem cumpridos certos rituais que possibilitem a aquisição e renovação desse princípio vital, responsável pelo equilíbrio ou saúde dos adeptos (M. Barros, 1993, p. 47, grifos do autor).

Com essas palavras, Barros quer simplesmente notar que sempre existe uma ligação entre o humano e o sagrado através do corpo e que para conectar-se com o sagrado, a pessoa tem que ser preparada e, sobretudo, purificada a fim de estar pronta a receber o orixá. Para isso, vários processos de preparação e de iniciação são necessários depois do bori. Portanto, no processo de iniciação para poder receber o orixá, a abiã passa por um período de reclusão. O antropólogo franco-brasileiro Pierre Verger, no seu livro intitulado *Dieux D’Afrique ; Lendas Africanas dos Orixás*, publicado em 1997, explica a iniciação da seguinte maneira: “[...] a iniciação consiste em criar o noviço, em determinadas circunstâncias, uma segunda personalidade, um desdobramento mítico inconsciente, durante o qual ele manifestará o comportamento tradicional do Orixá, ancestral divinizado [...]” (P. Verger, 2000, p. 82).

Antes do fim dessa reclusão, o assentamento do orixá num terreiro é feito através de uma representação material. A cabeça da pessoa iniciada é raspada e pintada para receber a entidade durante a cerimônia do orô. Dependendo do orixá, alguns animais são oferecidos. O sangue é derramado na cabeça da (o) noviça (o), para o assentamento do orixá, e alguns outros sacrifícios são necessários. Antes, é preciso salientar que os terreiros têm que ter uma pessoa encarregada de cultuar os santos, chamada pai ou mãe-de-santo que são escolhidas pelo próprio orixá:

O Pai ou a Mãe-de-santo são as autoridades máximas dentro do Candomblé Ketú. Normalmente, são os donos de uma roça, ou seja, um lugar onde são cultuados todos os Axés e no qual os Orixás são adorados. O Pai ou a Mãe-de-santo são escolhidos pelos próprios Orixás para que os cultuem na Terra. Os Orixás os induzem a isto e fazem com que essas pessoas por eles ‘escolhidas’ sejam naturalmente levadas à prática deste culto, até que assumam o cargo para o qual estão destinadas (J. Beniste, 1997, p. 87, grifo do autor).

Partindo do candomblé ketú, o historiador e pesquisador brasileiro especialista das questões ligadas a cultos de raízes africanas, José Beniste, salienta o papel importante das duas figuras no terreiro e sobretudo a relação que elas têm com o orixá. O terreiro é um lugar sagrado que representa o templo do orixá, e onde o pai ou a mãe-de-santo recebe os membros da comunidade para as consultas ou orações. No entanto, para falar com o orixá, é preciso imperativamente passar por eles no processo de chegada e de iniciação. Esses sacerdotes podem, através de jogos de búzios, uma prática divinatória, dialogar com o santo. Ou, quando a presença do orixá é necessária, convidá-lo a incorporar a pessoa ao fazer oferendas de animais. Isso foi bem explicado na obra *O compadre de Ogum* do escritor baiano Jorge Amado quando disse:

[...] batiam os atabaques, corria o sangue dos galos, pombas, patos, carneiros e cabritos, as iaôs dançavam na roda, as cantigas elevavam-se, os colares e búzios eram jogados pelos mais altos babalaôs e pelas ialorixás mais antigas e sábias. Ogum não respondia (J. Amado, 1964, p. 40).

É bom dizer também que o orixá pode incorporar a pessoa fora do terreiro, basta o pai ou a mãe-de-santo pedir a sua incorporação. Então, ao “virar” no santo, a pessoa passa a ignorar tudo em volta dele e, durante todo o tempo que dura a incorporação, é o santo que domina a pessoa. É por isso que, às vezes, quando um homem incorpora um orixá feminino, veste-se como uma mulher. Foi isso que leva Segato a dizer:

Os orixás podem ser entendidos como encarnações ideais de diferentes tipos de personalidade. Assim, eles são representados como uma forma física reconhecível; vestimentas e ornamentos próprios; um gosto particular por cores, comidas e música; um modo idiossincrático de mover-se; temperamento e estados de ânimo típicos; reações, interesses e habilidades definidas e um papel dentro da família mitológica (R. L. Segato, 2005, p. 49).

Com essas palavras, Segato quer salientar a semelhança que existe entre o universo dos orixás e o dos seres humanos. Em ambos mundos, existem entidades que têm as duas dimensões, é por isso que o vestuário, masculino ou feminino, da pessoa que incorpora é determinado pelo orixá. Portanto, é bom sublinhar que nem todos os filhos e filhas de santos incorporam. O conhecimento do seu orixá e a iniciação no candomblé é para qualquer uma das pessoas que pertencem a uma casa ou família do candomblé. Mas, depois da iniciação só alguns filhos e filhas-de-santo são considerados pessoas preparadas para receber os orixás. A incorporação não é uma prática específica do candomblé ketú, na sociedade mancanha,

algumas entidades como *nëntaayi* também incorporam as pessoas e um longo processo de iniciação é necessário para o seu assentamento.

1.1. A incorporação nos Mancanhas - *untaayi*

Os Mancanhas, como muitos povos africanos, são oriundos do Egito. Não sendo poupados pela emigração como os outros grupos, deixaram o país para se instalarem, mais tarde, no Fouta jalon na Guiné Conacri, onde até hoje há vestígios da presença deles nas localidades de Duka e Popadora neste país. Com o tempo, acabaram por chegar à Guiné Bissau, principalmente em Bula, na região de Cacheu, onde constituem uma forte comunidade. Bula é atualmente considerada a capital sociopolítica dos Mancanhas, mas, nota-se uma forte presença desse povo nos países vizinhos: Senegal e Gâmbia.

Na comunidade mancanha, a incorporação ocupa um lugar muito importante e polêmico, visto que as entidades que incorporam estão hoje no centro de debates entre a nova geração. *Kakana*, *Napena* e *Untaayi* são entidades que a comunidade cultua, portanto, na maioria das famílias mancanhas há sempre uma dessas entidades que tem um alguidar chamado de *caduñ* ou *kanjuju* num canto da casa. *Kakana* é um espírito de um falecido enquanto *Napena* é um espírito de *nalugum* (espírito de um antepassado) e *Untaayi* é uma entidade da natureza que foi “domesticada” por várias razões. A seguinte história explica as origens de *untaayi* e da incorporação desta entidade nos Mancanhas:

Havia um homem que lamentava muito pela sua falta de descendência. Um dia, um *untaayi* o chamou para o questionar sobre a sua situação, depois lhe ofereceu os seus serviços. Aceitou e trouxe *untaayi* para casa, na maior discricção, e assim firmou um pacto com este último. Os termos deste pacto estipulam que *untaayi* deveria garantir-lhe descendência e protegê-la. O homem envolveu-se, em troca, a fazer-lhe oferendas regulares. O homem ficou feliz, com filhos abundantes e bem protegido durante a sua vida. Mas na morte do contratante surgiram os problemas, porque os seus descendentes, desconhecendo os termos do pacto, não poderiam continuar a honrar os compromissos do seu falecido pai com *untaayi*. O pacto não mais sendo respeitado, *untaayi* ficou com raiva e começou a mostrar insatisfação através de diferentes sinais incompreendidos pelas crianças. Para evitar prejudicar esses últimas que viu nascer, *untaayi* decidiu incorporar uma delas (Kabuka, 2022, p. 84).

Kabuka é uma associação de intelectuais mancanhas do Senegal e da diáspora, que nos mostra que a origem da incorporação de *nëntaayi* é devido a um pacto que não foi respeitado por uma das partes, mais isso explica também o fato de que a incorporação obedece a uma herança linear, isto é, materna ou paterna, pois cada descendência tem os seus *nëntaayi*. Mas, para

a incorporação dessas entidades, é *untaayi* que escolhe a pessoa que pode ser do lado matrilinear ou patrilinear. Foi isso que levou Prandi a dizer: “Na África, os orixás eram herança da família, especialmente do pai, trata-se, portanto, de uma questão cultural. Aqui no Brasil, devido a escravidão, essa herança familiar se perdeu devido a diáspora ou a separação e/ou isolamento desses membros familiares em regiões diferentes” (R. Prandi, 2007, p. 203).

No entanto, é bom dizer que *untaayi*, ao escolher a pessoa passa a se manifestar através dele pelo envio de vários sinais, dentre os quais podemos citar:

Os sinais de *untaayi* que incorpora pela primeira vez é o transe da pessoa antes de cair, depois de alguns momentos levanta e começa a cantarolar. *Untaayi* então apresenta-se à família da pessoa que aceita a sua demanda. Um terreiro, chamado *caduṅ*, é preparado e um bode é sacrificado para o seu assentamento e um pai ou mãe-de-santo é escolhido. Caso a pessoa que vai incorporar seja uma mulher casada é o marido que deve ser o pai-de-santo (*natul*) e vice-versa, mas se for solteira é um membro da família que tem que desempenhar esta função. A formação do novo *untaayi* é feita durante as futuras cerimônias organizadas pelos outros *ṅentaayi*.

Porém, é bom salientar que existe dois tipos de *Natul* (pai ou mãe-de-santo) na comunidade mancanha:

Natul naweek, Pai-de-santo superior da congregação de *ṅentaayi* de um clã, é escolhido por *ṅentaayi* durante a cerimônia de *Kameer* em Bula. Para sua ordenação, *pëyenk pënkalame*, um boi é sacrificado como um sinal de aceitação do seu novo cargo. É feita em presença de outros *ṅentaayi* do clã. Essa pessoa tem que ser um sábio com poderes místicos como foi explicado no romance de Albino Labare quando disse:

Nakinda era capaz de prever o futuro: interpretar itinerários e cantos de pássaros porque Poulampa dera-lhe o poder de fazê-lo. Assim, soube cavar fundo na filiação do sujeito, objeto da consulta, e fazer revelações surpreendentes porque era favorecido por Poulampa (A. Labare, 1990, p. 20).

Isto é, ser pai-de-santo superior não é dado a qualquer pessoa.

Natul nampoṭi, é um pai-de-santo de um *untaayi*. Ele preside todas as cerimônias de *untaayi* e pode ser o marido do aparelho, um familiar ou um vizinho (Kabuka, 2022, p. 88-89).

Apesar de ter dois tipos de pai ou mãe-de-santo para cuidar do orixá na comunidade mancanha, eles têm a mesma função, só que um está a cuidar somente de um santo familiar e o outro, de todos os santos da congregação de um clã. Mas, o que podemos reter é que a incorporação de *untaayi* nos mancanha tem muitas semelhanças com a no candomblé.

2. As semelhanças

A incorporação no candomblé e de *ñěntaayi* na comunidade mancanha tem muitas semelhanças indo das primeiras manifestações do orixá até o assentamento passando pela escolha do pai ou mãe-de-santo e da construção do terreiro. Entre os processos da incorporação que temos no candomblé e nos mancanhas podemos citar:

- **Bolar no santo**

No candomblé a incorporação obedece a certas regras e processos que os filhos e filhas de santo têm que seguir até chegar na fase de poder receber o orixá. Na comunidade mancanha, estes processos vão da escolha da pessoa pelo orixá e os diferentes signos de manifestações de *untaayi* antes de incorporar. Mas, nas duas comunidades, nem sempre esses processos são respeitados pelos orixás. Deste modo, fala-se em bolar no santo ou cair no santo.

Bolar no santo consiste nas primeiras manifestações de um orixá em uma pessoa que ainda não passou pelos rituais da iniciação ou sem eventuais sinais que poderiam preparar o aparelho a aceitar a incorporação. No entanto, bolar no santo é considerado como um apelo ou um pedido do orixá à iniciação da pessoa no candomblé e uma aceitação de *untaayi* na comunidade mancanha, mas, isso não significa que a pessoa que bola no santo é obrigada a ser iniciada. Albino Labare, romancista senegalês nos explica no seu romance *Dieux noirs Dieu Blanc* como receber um santo que incorpora pela primeira vez a pessoa ao dizer:

Ó espírito estrangeiro, de onde quer que venha, seja bem-vindo entre nós. Estou aqui para o conhecer e dar-lhe as boas-vindas, eu, Ponou Guugni, sacerdotisa principal, detentora deste sagrado *poncalama* de gênio, o *untaayi*, chefe da floresta sagrada de kansaoudi. Eu e o meu povo aceitamos você (A. Labare, 1990, p. 161).

Normalmente, bolar no santo acontece durante uma festa de orixá (*Kameer, běneep, udan*), e pode ser também em qualquer lugar, a qualquer momento na vida de uma pessoa da linhagem do orixá ou *untaayi*. Quando uma pessoa bola no santo, o orixá tem que ser bem recebido pela comunidade para saber porque isso aconteceu de repente e quais são os sacrifícios a fazer nos Mancanhas.

- **O terreiro / *caduŋ***

O terreiro é o lugar do assentamento do Orixá. É edificado como uma casinha no Brasil e uma palhoça em África. No seu romance intitulado *Dieux noirs Dieu blanc*, Labare nos faz a descrição de um terreiro em África Ocidental, principalmente, nos países como o Senegal e a Guiné-Bissau: « O terreiro ou *kaduŋ* pode ser uma cabana, um simples telhado de palha apoiado

em estacas ou uma cabana de barro que abriga uma laje de altar. É aqui que as libações são realizadas.» (A. Labare, 1990, p. 221). O terreiro é um lugar de recolhimentos, de orações e de consultas para os adeptos e a comunidade.

A construção de um terreiro necessita o sacrifício de um animal a pedido do santo. Labare nos explica claramente isso quando afirma:

Mas o *untaayi* de Paadiou já pedia silêncio, o que toda a multidão lhe concedeu. Em seguida, sentado no chão, pernas estendidas e cruzadas, diante de Ponou Guugni, exigiu que o noivo de seu aparelho, no caso Paadiou, o retirasse deste lugar público, conduzisse-o até a sua casa, França, e consagrasse a ele grandes festividades como exigem os costumes Bahula! França teve que fazê-lo beber o mais rápido possível, sacrificar uma cabra a seus pés, dedicar-lhe muito vinho de palma (A. Labare, 1990, p. 162).

O bode sacrificado à honra do santo é sinônimo de aceitação da incorporação e da edificação do terreiro para o santo. Dentro do terreiro há sempre um lugar específico que serve de altar onde estão colocados os pertences do orixá e as oferendas de animais, neste lugar só chega quem está convidado.

- **Pai / ou Mãe-de-santo / Natul**

No candomblé ketú e na comunidade mancanha, o pai, mãe-de-santo ou *natul* desempenham o papel de sacerdotes dentro do terreiro. Ninguém nasce pai-de-santo ou *natul*. Para esta função, no candomblé a pessoa deve passar pelo processo de iniciação ou ser escolhido pelo orixá mesmo. De acordo com o Professor e Babalorixá Agenor Miranda Rocha:

Para existir um Ilê (casa de Candomblé Ketu), é necessário um Babalorixá (pai-de-santo) ou Iyalorixá (mãe-de-santo), formado ao longo de sete anos de rígida dedicação, abdicção, sacrifícios e estudos das normas e preceitos do Candomblé Ketú, pois somente assim terá o aval, o consentimento, o Axé necessário para a prática das suas atribuições (A. M. Rocha, 2001, p. 32).

Em quase todos os terreiros e sobretudo no candomblé Ketu, os sacerdotes têm o mesmo papel. Eles são pessoas morais que estão no início de todos os processos da iniciação e da formação dos filhos e filhas de santo. O trabalho deles dentro do terreiro é dirigir as orações e os cultos, orientar as consultas e cuidar da limpeza do local. O trabalho importantíssimo desses sacerdotes e sacerdotisas leva a antropóloga francesa Jacqueline Trincas a chamá-los de "Panteras dos Orixás" por causa do papel ativo nos cultos aos santos. No seu romance intitulado *Colonisation et Religions en Afrique Noire*, ela salienta o papel do pai-de-santo dentro da comunidade ao dizer:

Os padres tradicionais cujo papel era exclusivamente religioso mantiveram seu prestígio além das convulsões socioeconômicas. Em Ziguinchor, ainda há quem continue a officiar em altares coletivos

como Aliou Mari Afinco de Kadoumpouta ou Mariama Sambou de Oulou, ambas sacerdotisas do *bëkin Dilampata* em Peyrissac, ainda escolhidas, segundo a tradição, por um conselho de anciãos. O seu papel é transmitir ao *bëkin* as orações e pedidos dos consulentes, conduzir a oração, fazer os sacrifícios (J. TrincaZ, 1981, p. 114).

O pai ou mãe-de-santo faz a intermediação entre os adeptos e o orixá, quem quiser falar com o santo tem que passar geralmente por ele. Mas, é bom salientar que nem todos os pais, mães ou *Batul* incorporam o santo, eles podem ser somente uma pessoa que administra o terreiro para o bem estar da comunidade. São as pessoas bem respeitadas e ouvidas pela sociedade por causa do trabalho que elas desempenham.

- Consultas e oferendas de animais

Na história da humanidade, a comunicação com Deus ou com o mundo invisível sempre foi um mistério. O ser humano com os seus poderes e métodos recorreu a certas pessoas que têm a possibilidade de estabelecer um diálogo como os santos, espíritos ou *nëntaayi*. Nesse sentido, uma das práticas mais frequente, no candomblé e nos *Mancanhas*, para falar com os orixás é a consulta que os adeptos fazem nos terreiros ou *cadun*. Essa consulta pode ser feita de diferentes maneiras: no candomblé, até em algumas comunidades africanas, recorre-se ao jogo de búzios como sistema divinatório feito pelo pai ou mãe-de-santo.

Os motivos da consulta aos orixás são geralmente para saber do futuro ou de eventuais problemas, das causas de uma doença. Porém, depois da consulta, o consulente deve deixar um dinheiro, que segundo o ditado do candomblé: “Não é pagamento, não é dinheiro, é uma oferenda à casa, e à entidade”, e esta gratificação serve para a manutenção da casa e para a compra de roupas do santo. Foi isso que levou o antropólogo Baptista a dizer:

Se o cliente tem uma obrigação formal com o pagamento em dinheiro por um serviço realizado, essa relação para o filho de santo assume um caráter distinto, não de remuneração por serviços, mas de contribuição para a comunidade, ou nos termos correntemente utilizados nos terreiros, como ‘ajuda’. Esta ‘ajuda’ pode assumir formas distintas, tais como a compra de alimentos, a cobrança de uma taxa mensal, o pagamento de contas de luz, água ou telefone, a compra de botijões de gás, material de construção, entre outras formas de contribuição para a comunidade (J. R. C. Baptista, 2006, p. 50).

Com essas palavras, o autor mostra que o dinheiro que provém das consultas é muito importante para a manutenção do terreiro e da comunidade. No entanto, os orixás sendo também como as pessoas, têm que ser alimentados de vez em quando pelo pai ou mãe-de-santo ou pelos adeptos que solicitam uma ajuda, uma proteção e até uma cura. Para isso, o

orixá recomenda um animal que tem que ser sacrificado no altar. Diferentes animais (cabras, galinhas, pombas) podem ser oferecidos aos orixás dependendo do pedido e do trabalho que ele venha a fazer para a pessoa.

- **As punições do orixá ou *untaayi***

Os orixás e *ḡentaayi* são entidades misericordiosas, capazes de ouvir as nossas orações, nos ajudar, proteger e acompanhar no sucesso e até de interceder em nome dos fiéis junto a Deus. Em contrapartida, os adeptos também têm que pagar essa prestação de serviço por parte do santo. Assim, quem for fazer um pedido ao orixá num terreiro ou *cadun* e não pagar o valor após o resultado, pode correr o risco de ser punido pelo santo. Foi neste sentido que o etnólogo e historiador especialista da cultura e das religiões africanas Pierre Verger salienta:

O Candomblé de ‘nação’ Ketu é um culto que tem em seu rito as fórmulas de repetição, pouco importando as diferenças entre o bem e o mal no sentido cristão. Esse culto administra a relação entre cada Orixá e o ser humano que dele descende, evitando, através da oferenda, os desequilíbrios desta relação que podem provocar a doença, a morte, as perdas materiais, o abandono afetivo, os sofrimentos do corpo e da alma e toda sorte de conflito que leva à infelicidade (P. Verger, 2003, p. 17).

Nesta citação, Verger falou somente do candomblé ketú, mais essas punições são comuns entre os orixás uma vez que a pessoa não venha a cumprir com o pacto que fez com o santo. Também, para além das punições, acontece às vezes que uma pessoa seja “batida pelo santo” quando desrespeita ou negligencia algumas recomendações. Este bater pode ser uma doença, um sofrimento que irá passar uma vez que a pessoa acometida faça um sacrifício em nome do orixá. Mas, é bom sublinhar que é muito raro o santo infligir essa punição a uma pessoa. Isso acontece só caso a pessoa ignore os sinais e mensagens que o santo lhe manda para informar que tem que cumprir o seu pacto ou pagar a dívida. Mas, se a pessoa persiste nesta negligência pode correr o risco de perder a vida.

No entanto, apesar de o candomblé ter muitas semelhanças com *ḡentaayi*, há também certas práticas que diferenciam essas entidades.

2.1. As diferenças

As múltiplas semelhanças que existem no candomblé e nos *nēntaayi* nos levam a pensar que talvez não haja algumas dessemelhanças em certas práticas. Então, umas das primeiras diferenças está na incorporação do santo. Na comunidade mancanha, a incorporação é hereditária e segue uma lógica linear porque cada família tem os seus *ḡentaayi* e não necessita uma eventual iniciação antes da incorporação. Por sua vez, no

candomblé, a incorporação obedece a um processo de iniciação antes de poder receber o santo e o processo de iniciação no candomblé pode durar até de sete anos.

Por um lado, nos Mancanhas é o santo que escolhe o seu aparelho e pode ser qualquer pessoa da família do lado dele. No candomblé, só os filhos e filhas-de-santo podem incorporar, e alguns pais ou mães-de-santo, exceto no caso em que o santo bola na pessoa que ainda não é iniciada. Por outro lado, o sacrifício de animais diferencia muito a incorporação no candomblé de *untaayi*. Na comunidade mancanha os únicos animais que se pode oferecer como sacrifício ao *ñëntaayi* são cabras, bodes e vacas, mas, no candomblé, são oferecidos, pombos, galinhas, etc. Em *O Compadre de Ogum* de Jorge Amado, o sacrifício na casa de Ogum do *babalorixá* mostra bem alguns animais que foram levados para a oferenda:

Uma feita veio e, ajoelhando-se diante de mãe Doninha, entregou-lhe um prato de barro com duas grandes facas amoladas. Outra trouxe os dois galos. A mãe-de-santo puxou uma cantiga, as filhas responderam. A obrigação começara. Prendeu Doninha o primeiro galo sob seus pés e entre eles colocou a cumbuca de barro. Segurou a ave pela cabeça, tomou de faca, decepou o pescoço, o sangue correu. Arrancou galo foi sacrificado, as cantigas cortavam a noite, desciam pelas ladeiras para a cidade da Bahia, em louvor de Ogum. Uma iaô veio e trouxe os pombos brancos, assustados (J. Amado, 1964, p. 35).

Essa passagem mostra como é que os animais são sacrificados nos terreiros, oferendas em que a carne, uma vez preparada, serve de comida para todas as pessoas presentes durante a cerimônia.

- A morte da pessoa que incorpora a entidade

No candomblé e na comunidade mancanha, a pessoa que recebe o santo é chamado de iniciado ou aparelho, ele é o canal pelo qual o santo manifesta a sua presença aos homens. Mas depois da morte dessa pessoa que incorpora, algumas oferendas são necessárias para despachar o santo.

Nos Mancanhas, quando o aparelho falece, para anunciar a morte ao *untaayi*, uma banda da tanga tradicional é colocada no altar do terreiro (caduṅ) e uma libação é feita com um litro de cachaça para informar *untaayi* da morte do seu aparelho e os outros aparelhos devem jejuar para testemunhar as dores e os seus apoios.

No dia do enterro, *unjelan* (espantalho) é feito para simbolizar o aparelho e um bode é sacrificado no terreiro. Ao ir ao enterro, uma cabaça com cereal (milho ou arroz) é colocada no caixão, os outros *ñëntaayi* dão quatro voltas no caixão dançando antes de quebrarem a cabaça como sinal

do anúncio da morte de aparelho falecido. Aí, dias antes todos os materiais do terreiro vão ser deitados fora e o santo do aparelho falecido pode alguns anos depois escolher um outro aparelho. Mas no candomblé, como os orixás tem a possibilidade incorporarem qualquer filho ou filha de santo, o que não é o caso dos Mancanhas, a morte não pode interromper o processo de incorporação de um santo.

Uma das coisas que não podemos perder de vista ao fazer um estudo comparativo entre a incorporação no candomblé e de *ñęntaayi* é que, por um lado, o candomblé é uma religião que tem os seus adeptos de vários povos e comunidades, devido às políticas escravocratas que conseguiram quebrar o núcleo familiar africano no Brasil, ao unir as pessoas de diferentes zonas geográficas. Mas apesar de tudo isso, o candomblé sobreviveu à dureza do sistema colonial e imperial ao impor uma sabedoria ancestral que criou teologias, adaptando códigos sagrados de várias etnias, com idiomas e culturas próximas e distantes. Os terreiros de candomblé são lugares sagrados reservados às orações e aos adeptos, que simbolizam a luz divina, a presença de Deus. Já *untaayi* é uma entidade da força da natureza adotada pelos mancanhas, que se tornou uma prática cultural símbolo de proteção, poder e riqueza para as famílias que sabem tirar proveito. Por isso, em *caduņ* não se encontram velas nem se fazem orações, é considerado somente como um lugar de pedidos, libações e de sacrifícios de animais para *untaayi*. Logo, religião e prática cultural são duas coisas totalmente distintas visto que uma religião pode adotar algumas práticas culturais de certos povos e uma cultura não pode ser considerada como uma religião.

CONCLUSÃO

A incorporação foi geralmente considerada como uma prática tipicamente africana. Mas, com o tempo, as pesquisas foram salientando que também é praticada fora do continente, através das religiões de matriz africana, nas Américas, principalmente no Brasil, como é o caso do candomblé ketú. Nestas religiões, os processos de incorporação guardam muitas semelhanças com *ñęntaayi* na comunidade mancanha do Senegal. Nessa comunidade, a incorporação é vista como uma maneira de estabelecer um laço entre o sagrado e os humanos a fim de encontrar soluções a certos problemas, através de *ñęntaayi*. As semelhanças desta prática vão da primeira incorporação ao assentamento do santo (terreiro/ *caduņ*), passando pelas diferentes oferendas feitos ao orixá, apesar de notar algumas diferenças em certos cultos. Porém, não devemos perder de vista que, o candomblé é uma religião afro-brasileira com vários adeptos pelo mundo enquanto

untaayi é só uma entidade da comunidade mancanha. Mas, o importante é que este estudo nos permitiu salientar como as entidades se fazem presentes entre as pessoas e os processos que eles demandam nas duas sociedades. No entanto, é bom também sublinhar o fato desta ser uma prática que existe entre dois povos diferentes pelo fato que, por um lado, a diáspora africana conseguiu disfarçar e manter as práticas levadas pelos seus ancestrais que foram escravizados, no chamado “novo mundo” e, por outro lado, os Mancanhas, como muitos povos do continente africano, continuam a praticar os seus cultos, apesar das influências estrangeiras.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO J., 1964, *O Compadre de Ogum*, 1ª edição, São Paulo, Companhia das Letras.
- BAPTISTA J. R. de C., 2006, *Os deuses vendem quando dão: um estudo sobre os sentidos do dinheiro nas relações de troca no candomblé*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BARROS M., PERNOT J. F., 1993, *O segredo das folhas: sistema de classificação de vegetais no candomblé jêje-nagô do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- BENISTE J., 1997, *Òrum Àiyé : O encontro dos Dois Mundos*, Rio de Janeiro : Bertran Brasil.
- KABUKA., 2022, *Encyclopédie de la culture Mancagne : aux sources de la "mancagnité"*. Harmattan, Sénégal.
- LABARE A., 1990, *Dieux noirs Dieu blanc*. Paris, Harmattan, collection Encres noires.
- LIMA V. Da C., 2003, *A família de santo nos candomblés Jeje-Nagô da Bahia : estudo de relações intergrupais*. Salvador, Corrupio.
- PRANDI R., 2007, *Contos e lendas afro-brasileiros : a criação do mundo*. São Paulo, Companhia das letras.
- ROCHA A. M., 2001, *As nações Ketú*. Rio de Janeiro : Pallas.
- SEGATO R. L, SANTO e D., 2005, *O politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal*. 2ª edição, Brasília.
- TRINCAZ J., 1981, *Colonisations et religions en Afrique noire : L'exemple de Ziguinchor*, Paris, L'Harmattan.
- VERGER P., 1995, *Dieux D'Afrique. Lendas Africanas dos Orixás*, São Paulo, Corrupio.

PRATIQUES LINGUISTIQUES DE SÉNÉGALAIS : CHOIX DE LANGUE(S) DE GROUPES SOCIOPROFESSIONNELS LORS DES RITUELS RELATIONNELS DE SALUTATION

Ngari DIOUF*

Résumé : Le Sénégal se caractérise par un multilinguisme constant avec une trentaine de langues (A. B. Kébé, 2011) et une variété de cultures. Ce fait met les locuteurs dans une situation de contact de langues et de cultures et, partant, de multilinguisme, plurilinguisme et multiculturalisme. Elle favorise alors des choix linguistiques des dits-locuteurs en situation de communication. En effet, la présence de plusieurs langues dans le répertoire entraîne une opération mentale de sélection de langue(s) lors de tout acte de parole, de toute interaction verbale. De même, la dimension sociopolitique des langues dans le paysage sociolinguistique et leur répartition fonctionnelle peuvent engendrer des pratiques linguistiques spécifiques. Ainsi, nous nous intéressons dans la présente étude aux choix opérés par des Sénégalais en fonction des situations de communication, de l'interlocuteur, de l'objectif de l'échange, des motivations du locuteur, de la cible du discours, etc. Notre propos relève de la sociolinguistique externe. Il s'inscrit dans le cadre général du contact de langues et de cultures, et dans le domaine plus spécifique des choix linguistiques en situation de multilinguisme et multiculturalisme en milieu urbain. Notre ambition est de montrer le comportement linguistique d'acteurs du Sénégal : comment ils gèrent leurs plurilinguismes.

Mots-clés : Pratiques Linguistiques – Sénégalais - Choix de langue(s) - Groupes socioprofessionnels - Rituels relationnels de salutation.

***Abstract:** Senegal is characterized by a constant multilingualism with about thirty languages (A. B. Kébé, 2011) and a variety of cultures. That fact puts the speakers in a situation of contact of languages and cultures and, consequently, of multilingualism and multiculturalism. Thus, it favours linguistic choices of the said speakers in a situation of communication. In fact, the presence of (multiple) languages in one's repertoire causes a mental operation of selection (of a language) for every word, for each verbal interaction. Also, the socio-political dimension of the languages in the sociolinguistic landscape and their functional distribution can lead to specific linguistic practices. So, in this study, I am interested in the choices made by the Senegalese, depending on the situations of communication, on the person to whom they speak, on the aim of the exchange, on the motivations of the speaker, on the target of the speech, etc. My work is in the domain of external Sociolinguistics. It is within the general framework of contacts of languages and cultures, and more specifically about the language choices in a situation of multilingualism and multiculturalism in urban area. My ambition is to show the*

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

linguistic behaviour of Senegalese players: how they handle the issue of multilingualism.

Keywords: *Linguistic practices – Senegalese - Languages choices - Socio-professional groups - Ritual of relational greetings.*

INTRODUCTION

Le multilinguisme social est un phénomène qui caractérise le Sénégal, mais aussi la plupart des pays du monde. Et ce multilinguisme, dans la situation sénégalaise, a favorisé le plurilinguisme de la plupart des citoyens (M. Dreyfus, 1987 ; C. Juillard, 1987 et 1990a). Car avec les phénomènes sociaux et socio-éducatifs tels que la migration (séjour en ville de populations à la recherche d'une vie meilleure, déménagement dans un centre urbain pour des raisons socioprofessionnelles ou autres) et la poursuite des études (au collège, au lycée et/ou à l'université), les populations sénégalaises ne cessent de se mouvoir et d'aller à la rencontre d'autres langues et cultures. Ce fait sociologique entraîne, du coup, le bi/plurilinguisme des locuteurs. En effet, l'insertion sociale dans un nouveau milieu de vie (C. Juillard, 1990b) nécessite parfois l'apprentissage d'une ou de nouvelle(s) langue(s) afin de la faciliter (Nd. Thiam, 1988 ; P. A. Ndao, 1996). Or, le bi/plurilinguisme du locuteur le met dans une situation de devoir effectuer des choix linguistiques une fois en communication (C. Juillard, 1995), lesquels choix seraient tributaires de la situation de communication, de l'interlocuteur, de l'objectif de l'échange, des motivations du locuteur, de la cible du discours, etc.

Selon certains chercheurs, la cohabitation des langues est source de conflit. Dans cette lancée, Amadou Diallo estime que la coexistence de langues est toujours conflictuelle (A. Diallo, 2008 : 86), surtout du point de vue des choix linguistiques, des usages langagiers, des représentations et des fonctions des langues en présence. Effectivement, tout choix linguistique s'effectue au profit d'une ou de langue(s) et au détriment d'une ou d'autres. Certaines langues s'accaparent des domaines et des situations de communication. Et toutes les langues en présence n'assument pas les mêmes fonctions, n'ont pas le même prestige sociopolitique, ne jouissent pas des mêmes préjugés (favorables ou défavorables), etc. Ce qui crée déjà un climat de conflit (H. Boyer, 1997 ; A. Diallo, 2008).

Dès lors, toutes les langues sénégalaises sont-elles choisies par les locuteurs en situation de communication, spécifiquement en milieu urbain ? Quels sont les mobiles des options des locuteurs pour telle ou telle autre langue ? Si toutes les langues ne sont pas choisies, quelles sont celles qui sont les plus fréquemment employées ? Les options pour telle ou telle autre

langue sont-elles faites en fonction de l'interlocuteur, de l'objectif de l'échange, de l'environnement dans lequel se déroulent les échanges, etc. ? Y a-t-il une dynamique évolutive dans le choix de langue des Sénégalais ? En somme, nous avons trouvé un intérêt d'étudier « les langues mises en œuvre par les partenaires d'interactions afin d'accéder à certains aspects des dynamiques sociolinguistiques urbaines » (M. Auzanneau, 2007, p. 12). Et pour ce faire, nous analyserons des pratiques sociolinguistiques de Sénégalais que nous avons observées en milieu urbain. Précisément, nous avons observé les rituels de salutation de quatre-vingt-huit (88) binômes de Sénégalais dans des circonstances diversifiées.

La perspective abordée ici et l'approche méthodologique de recherche adoptée (nous y reviendrons) ne sont pas nouvelles. I. Pierozak, analysant les « rituels de salutation » dans les tchats francophones, considérait qu'il s'agissait de « rituels relationnels », « d'espaces linguistiquement emblématiques de soi et l'Autre » (M. Auzanneau, 2007, p. 12). De même, la sociolinguistique sénégalaise s'est intéressée à la question (M. Dreyfus, 1987 ; Nd. Thiam, 1988 ; M. L. Moreau, 1990 ; P. A. Ndao, 1996). Toutefois, quelques décennies plus tard, il nous semble pertinent d'appréhender la situation linguistique du Sénégal fondée sur des faits observés et non plus sur des présupposés du chercheur.

1. Le corpus

Notre corpus est constitué de données obtenues à partir d'une méthode de collecte : l'observation et le relevé, sur un carnet/guide, de faits et phénomènes socio-relationnels en situation. Ces données sont relatives aux langues choisies par des enseignants et des étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), des personnels de la Radiodiffusion Télévision Sénégalaise (RTS1), et des candidats à l'examen du barreau lors de leurs dépôts de dossiers de candidature auprès de deux secrétaires de bureau. Ainsi, les situations interrelationnelles de quatre-vingt-huit (88) binômes ont été observées et relevées. Il s'est agi précisément de noter la langue choisie par chaque binôme pour effectuer les rituels de salutation d'usage.

Certes la diversité des méthodes de collecte de données est largement prônée dans les enquêtes de types sociologique et sociolinguistique. Mais cette seule méthode nous semble suffisante pour l'atteinte de nos objectifs de recherche. En effet, la seule observation des faits suffit pour déterminer les choix de langues des groupes sociaux et socioprofessionnels ciblés, car elle permet d'être témoin des faits, de voir, entendre et observer les dynamiques

et pratiques linguistiques à analyser. Mieux, l'idée que les enquêtés peuvent dire à l'enquêteur ce qu'ils veulent qu'il entende et non ce qui se passe réellement (réponses biaisées) (L.-J. Calvet, 1987 ; M. L. Moreau et Nd. Thiam, 1999), milite en faveur de l'observation et en défaveur du questionnaire et de l'interview. Moreau et Thiam posent une question à laquelle ils apportent une réponse :

De quelle exploitation sont susceptibles les réponses des personnes interrogées ? On ne saurait certes identifier strictement les comportements des sujets avec ce qu'ils nous en disent ; on sait trop qu'il est de multiples distorsions entre pratiques et discours sur les pratiques pour que nous nous risquions à considérer les seconds comme de fidèles reflets des premières (M. L. Moreau et Nd. Thiam, 1999, p. 89).

De même, se pose un problème, inhérent à la pratique du questionnaire, soulevé par Louis-Jean Calvet dans une étude-présentation d'enquêtes du CLAD et du CERPL. Pour Calvet en effet, le questionnaire « ne mesure pas les faits mais l'image que les enquêtés s'en font ou veulent en donner » (L. J. Calvet, 1987, p. 62). Effectivement, les données du questionnaire sont le reflet de la subjectivité des locuteurs qui, consciemment ou inconsciemment, se livrent ou livrent leurs impressions réelles ou fausses. Ainsi, nous n'avons pas eu besoin de demander les avis des concernés sur leurs choix linguistiques. L'observation permet en revanche « de décrire la réalité linguistique naturelle dans la pratique de tous les jours et de fournir ainsi des bases réalistes empiriques à la théorie du langage » (C. Baylon, 1991, p. 18). Voilà pourquoi nous n'avons mis à contribution que cette méthode de recueil de données linguistiques.

2. Enquête et méthodologie

L'enquête a été menée à Dakar de février 2019 à mars 2022 par nous-même auprès de populations diversifiées : des travailleurs de la RTS1 en février 2019, des candidats en situation de dépôts de dossiers de candidatures à l'examen du barreau en janvier 2021 (dépôts effectués auprès de deux secrétaires de bureau à la Maison de l'Avocat sise au 19, boulevard de la République à Dakar), des étudiants et professeurs lors des « relations de rôles » (J. A. Fishman, 1971) socio-pédagogiques qu'ils entretiennent à la FLSH de l'UCAD de janvier 2021 à mars 2022.

Fishman définit les relations de rôles comme « des ensembles reconnus et acceptés, de droits et de devoirs réciproques entre les membres d'un même système socio-culturel » (J. A. Fishman, 1971, p. 58-59). Il s'agit de places sociales et relationnelles que les interactants occupent au moment

des interactions sociales. L'enquête a consisté alors à observer les choix de langues des communicants des différentes catégories sociales et socioprofessionnelles susmentionnées à l'occasion du rituel de salutation.

Pour ce faire, cinq lieux de collecte de données ont été ciblés : les couloirs de la FLSH de l'UCAD, des bureaux d'enseignants et de secrétaires de la FLSH de l'UCAD, des amphithéâtres de la FLSH où se déroulent des examens (en janvier 2021, avril 2021, novembre 2021, mars 2022), la salle d'attente de la RTS1, et le secrétariat de la Maison des Avocats du Sénégal.

Pour ce qui est de l'espace facultaire de l'UCAD, la méthode a consisté à se balader dans les couloirs de la dite-faculté, entrer très souvent dans des bureaux d'enseignants et de secrétaires afin d'observer-écouter et des amphis où enseignants et étudiants se rencontrent pour surveiller ensemble des épreuves d'examens, muni d'un guide sur lequel toutes les situations à enquêter sont mentionnées.

Concernant la salle d'attente de la RTS1, il s'est agi d'y rester et d'attendre l'heure d'un rendez-vous que nous avons avec le directeur des programmes de cette structure médiatique. Au secrétariat de la *Maison des Avocats*, la stratégie a consisté à faire semblant de vouloir déposer un dossier de candidature comme d'autres, tout en attendant quelqu'un ou quelque chose pour compléter ce dossier avant le dépôt. Dès lors, il a fallu à toutes ces occasions, relever sur un espace réservé à cet effet la langue employée par tout binôme¹ rencontré et/ou entendu (au hasard des circonstances) sur les lieux, pour effectuer les rituels de salutation, le premier contact humain et social. Et du rituel, nous avons choisi de n'observer que les deux premières prises de parole des interactants : la première prise de parole de chaque interlocuteur. Du coup, le reste du rituel ne fait pas l'objet d'observation pour nous, et encore moins toute autre partie de l'interaction verbale. Cette méthode nous a paru simple, d'autant qu'elle ne nécessitait pas que nous écrivions beaucoup de mots.

Ainsi, la collecte de données linguistiques observées s'est opérée de façon rapide à la RTS1, à la Maison des Avocats et dans les couloirs de la FLSH qui sont des lieux publics et ouverts (à l'occasion du dépôt des dossiers, pour le secrétariat de la Maison des Avocats). Par contre, l'enquête menée dans des bureaux et des amphithéâtres a nécessité beaucoup de temps. Pour cause, le bureau par exemple est moins accessible, du fait que c'est un

¹ Un binôme est un groupe de deux ou plusieurs personnes en situation d'interaction sociolinguistique lors de laquelle deux personnes ont effectué les échanges langagiers de la salutation.

lieu relativement privé et fermé où l'on ne peut accéder comme on veut et rester autant de temps que l'on souhaite sans donner de motif. De même, l'observation des choix linguistiques dans les amphithéâtres ne peut se faire qu'à l'occasion des activités pédagogiques (cours, examens). Mieux, toutes les observations dans des bureaux n'ont pas donné lieu à un ou des recueil(s) de données : il nous est arrivé plusieurs fois d'entrer dans un bureau et d'en sortir sans rien relever, ou encore n'avoir relevé qu'une ou deux circonstances de choix linguistiques. Mieux, le recueil de données où le professeur s'adresse à un étudiant en premier dans un bureau, ont consacré beaucoup de temps, puisque ce sont les étudiants qui trouvent les professeurs dans leurs bureaux et non le contraire. Néanmoins, de façon relativement peu fréquente, des professeurs trouvent des étudiants dans des bureaux de secrétaires ou encore dans des bureaux de leurs collègues professeurs, et procèdent au rituel de salutation avec eux. Et la rareté de ces cas de figure où nous avons été présent sur les lieux fait que la collecte de ce type de données a pris beaucoup de temps (de janvier 2021 à mars 2022). Ainsi, pendant trois ans et deux mois (38 mois), tout passage dans un bureau pour saluer un ami, un collègue, etc. a pu ou non être une occasion fortuite de collecte de données.

Toutefois, avant l'enquête proprement dite, nous avons effectué des pré-enquêtes lors desquelles il a été question d'observer les interactions verbales en situation de contact social. Et sur la base de celles-là, nous avons fait confiance à l'observation et le recueil de données linguistiques, que nous avons mis en œuvre pour vérifier ces hypothèses des pré-enquêtes.

À partir d'observations, durant plus de trois années donc, nous allons décrire et analyser les choix linguistiques de Sénégalais lors des rituels quotidiens de salutation où les interactants agissent dans des environnements complexes et multilingues. Il s'est agi ainsi de collecter des faits par le moyen d'une enquête de terrain menée selon des règles établies empiriquement, enquête conduite grâce à la technique de l'*observation directe* des faits linguistiques. Nous nous attelons ainsi à recueillir les pratiques réelles de groupes sociaux concrets afin d'apporter un éclairage sur les dynamiques sociolinguistiques observables au Sénégal. Concernant la procédure d'enquête, nous avons fait des descentes sur le terrain de recherche afin de pouvoir procéder à des observations de rencontres de circonstances.

3. Analyse de données

3.1. *Les choix linguistiques des personnels de la R.T.S.1*

L'enquête que nous avons menée à la RTS1 le mardi 27 novembre 2019, a été une occasion de faire une observation participante au sein du groupe que constituent les personnels de cette structure médiatique. En effet, au moment où nous attendions le directeur des programmes pour un entretien, nous avons écouté et observé des binômes en interactions sociales dans le salon-passage obligé de la RTS1 pour entrer dans les bureaux, studios, cabines et autres lieux de ce médium audiovisuel public. Les observations ont porté sur les salutations d'usage à l'occasion de rencontres croisées. Nous nous sommes attelés à observer les pratiques linguistiques de tous les binômes qui sont passés par le salon. Ils étaient au nombre de dix-huit (18). Et cette enquête participative a révélé que sur les dix-huit, dix-sept (17) binômes ont choisi le wolof en interactions sociolinguistiques, un a opté pour le français, et aucun n'a choisi une autre langue. À l'occasion, nous avons constaté que les salutations d'usage lors de rencontres (à l'exception d'une seule), en cet intervalle de temps et dans ce salon (situation informelle de communication), ont été faites en langue wolof, et les réponses des interlocuteurs également ont été données en wolof. Autrement dit, les choix linguistiques pour une salutation se font en faveur du wolof, et ce choix est accepté et perpétué par l'interlocuteur qui choisit à son tour, pour répondre, cette langue wolof. Aucun locuteur observé n'a donc refusé cette « convergence linguistique » vers la langue wolof. La seule interpellation en français est faite par un journaliste du groupe ethnolinguistique diola. Celle-là a reçu une réponse en français. Ici également, la convergence et l'adaptation linguistiques ont été effectuées vers le français : il n'y a donc pas de « refus de convergence linguistique ».

Une analyse globale de l'observation que nous avons réalisée à la RTS1 révèle que les choix linguistiques des personnels de cette structure sont portés préférentiellement sur la langue wolof, et que la convergence linguistique est acceptée et perpétuée par l'interlocuteur. Ce comportement linguistique de Sénégalais est fort symbolique : il révèle la dynamique évolutive de la langue wolof dans les pratiques quotidiennes de Sénégalais et, du coup, conforte l'idée selon laquelle « les mouvements de convergence et de divergence linguistique sont à rapporter à la coconstruction identitaire et à la perception que les locuteurs ont des langues et de leurs usages » (S. Verdoia *in*: M. Auzanneau, 2007, p. 10). Analysant une interaction lors de laquelle les interactants employaient des formes différentes du suédois, S. Verdoia soulignait l'impact de la coconstruction identitaire du locuteur sur la

pratique interrelationnelle de la convergence linguistique. Justement, nos observations corroborent cette idée. En fait, les Sénégalais ciblés, vivant en milieu urbain et se reconnaissant plus citoyens dakarois que locuteurs d'un groupe ethnolinguistique, construisent leur identité urbaine au travers de la langue wolof, *la* langue des Sénégalais, celle d'intégration en milieu urbain, la langue d'unification nationale, dans cette situation de communication informelle. Si la structure médiatique incarne un cadre formel, le salon de passage pour aller en cabine incarne plutôt le caractère informel de la situation de communication. Les choix du français et du wolof sont alors bien justifiés, car selon Fabienne Leconte, « Le choix du code à l'intérieur de la famille ou du groupe dépend à la fois des conditions sociales et culturelles et de la présence de monolingues mais aussi, d'autres facteurs interpersonnels et interactionnels » (F. Leconte, 1997, p. 25). Le choix du français par un locuteur d'un binôme s'explique dès lors par son profil sociolinguistique. Du groupe ethnolinguistique diola dont les locuteurs sont réputés peu compétents en wolof, ce locuteur manifeste des compétences linguistiques plus avérées en français qu'en wolof, et choisit le français, l'autre langue de la ville au Sénégal. Autrement dit, le défaut de compétence communicative en wolof le pousse à choisir le français afin d'accomplir son devoir socio-relationnel de salutation.

Cette enquête a servi, du coup, à mettre en exergue le bilinguisme véhiculaire wolof-français à la RTS1, et la vitalité sociolinguistique du wolof et la place hégémonique de cette langue dans les choix linguistiques observés chez les personnels de cette structure médiatique audiovisuelle publique, en situation informelle de communication. Les choix de langue(s) observés chez les Sénégalais font état de pratiques linguistiques, de choix socialement situés. En effet, le statut du français (langue officielle du Sénégal) et la fonction du wolof dans la vie des langues au Sénégal (langue parlée par plus de 90% des Sénégalais) constituent les deux mobiles du plébiscite de ces deux langues. Le bilinguisme wolof-français au Sénégal est donc un bilinguisme de fait ; mais un bilinguisme déséquilibré dans les choix de langue(s) lors des rituels de salutation.

Dans une perspective ethnosociolinguistique, l'interaction représente une étape constitutive du processus de socialisation qui, dans sa dimension linguistique, s'opère par un usage de la langue – plus précisément de la variété linguistique – commune à tous les Sénégalais : le wolof urbain (Nd. Thiam, 1988 ; P. A. Ndao, 1996), sorte de symbiose de wolof, de français et d'autres langues. Et une interaction, pour être pleinement appréhendée, doit être mise en relation avec l'environnement social ou socioprofessionnel dans

lequel elle s'est opérée. Or, à propos, l'espace d'observation (la RTS1) qui est un espace public et commun à tous ne peut se concilier à une langue d'un groupe ethnolinguistique, si majoritaire soit-elle. Voilà ce qui justifie la convergence linguistique des Sénégalais travailleurs de la RTS1 vers le wolof. Toutefois, le wolof en question est un wolof métissé avec du français, de l'anglais, de l'arabe et un peu de peul. En fait, il s'agit du wolof urbain, langue de l'espace urbain au Sénégal. Car chez les Sénégalais, le wolof pur, idéal serait une « langue de la ruralité, opposée à celle de l'espace urbain lieu de « déperdition » ou « d'abâtardissement linguistique » (P. A. Ndao, 1990 ; P. A. Ndao et A. B. Kébé, 2010) ». Mieux encore, l'évocation de certaines réalités, étrangères au référent socioculturel sénégalais, ne saurait se faire – ou ne se ferait pas facilement – en wolof non métissé. En effet, la langue wolof n'a pas de termes pour désigner les dites-réalités, et ses locuteurs font appel aux termes français à chaque fois que référence est faite à des notions qui sont en dehors du référent socioculturel sénégalais.

Ainsi, les rituels de salutation, dans cet espace de travail, participent d'une dynamique sociale ou, plus précisément, sociolinguistique urbaine : au Sénégal, le wolof a fini de submerger les autres langues sénégalaises y compris le français, même dans des espaces où, naguère, son emploi était peu valorisant, et où l'usage du français était dominant (S. Faye, 1987 ; M. Cissé, 2005).

3.2. Les choix linguistiques des candidats à l'examen du barreau 2021

Le mardi 12 janvier 2021, nous nous sommes intéressé à une structure cette fois-ci privée, La maison de l'Avocat, où des candidats à l'examen du barreau (des juristes de formation) venaient déposer leurs dossiers de candidatures. Et nous avons profité de la veille du délai de clôture des candidatures pour y effectuer une descente. Celle-ci a consisté à faire semblant de vouloir déposer un dossier tout en feuilletant et écrivant sur des feuilles, assis sur une chaise du bureau des secrétaires. Il s'agissait là d'une occasion pour nous de faire une observation participante au sein du groupe que constituent les candidats et les deux secrétaires de cette structure. En effet, nous avons écouté et observé 10 binômes en interactions sociolinguistiques dans ce « salon d'attente ». Ici également, les observations ont porté sur les salutations d'usage à l'arrivée. Après observation de 10 binômes, nous étions obligé de sortir tout en faisant semblant d'aller chercher quelque chose, afin de ne pas durer trop longtemps et attirer l'attention des secrétaires pour n'avoir pas déposé un dossier.

Cette enquête participative a révélé que tous les dix binômes ont choisi le français pour effectuer le rituel de salutation à l'arrivée. De même,

toutes les réponses des deux secrétaires à la salutation ont été faites en français. Autrement dit, tous les choix linguistiques opérés à l'occasion ont été faits en faveur du français, et ce choix est accepté et perpétué par l'interlocutrice qui choisit, à son tour, cette langue pour répondre. Aucun locuteur observé n'a donc refusé cette *convergence linguistique* vers le français.

Une analyse du comportement socio-langagier des Sénégalais que nous avons observés dans cette structure socioprofessionnelle privée, révèle que les choix linguistiques des candidats à l'examen du barreau ainsi que ceux des secrétaires en situation de travail sont portés sur le français, et que la convergence linguistique est acceptée et perpétuée par les interlocutrices. Cet état de fait renseigne sur le symbolisme du lieu (lieu de travail) et le caractère formel de la situation de communication. En effet, le choix des candidats à l'arrivée se justifie par la solennité et le sérieux de l'événement. Symbolisant (peut-être bien dans le subconscient du candidat) un possible premier pas dans la fonction d'avocat où il veut accéder par ce dépôt, le ressenti d'un caractère formel de la circonstance conduit à un choix de la langue dans laquelle se pratique essentiellement le métier d'avocat. De leur côté, l'acceptation du choix par les secrétaires qui répondent en français, se justifie par le fait que les candidats les ont confortées dans leur langue de travail qu'elles vont elles-mêmes choisir à la fin du dépôt à travers les énoncés « Au revoir ! », « Allez au revoir ! », « Au revoir et bonne journée ! », « Allez au revoir et bonne journée ! », etc. qui reviennent à la fin du dépôt de dossier de chaque candidat.

Ces considérations révèlent la dynamique et l'hégémonie du français dans les salutations quotidiennes et au revoir de Sénégalais en situation formelle et socioprofessionnelle de communication. Elles manifestent l'idée de Francophones que les Sénégalais charrient à l'occasion. À travers leurs convergences linguistiques, candidats et secrétaires coconstruisent une identité socioprofessionnelle et interrelationnelle juriste dont un des relents est la pratique du français. Justement, nos pré-enquêtes que nous avons effectuées en décembre 2020 auprès d'un binôme professeur de droit-étudiant à la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques de l'UCAD, corroborent cette idée. En effet, contrairement à la pratique la plus courante dans les couloirs de la Faculté des Lettres de l'UCAD où l'usage du wolof entre professeur et étudiant est fort dynamique, nous avons observé un usage du français chez les juristes, même en situation informelle de communication. Du coup, les juristes sénégalais semblent construire une

identité juriste au travers de la langue française, langue de travail et de la justice au Sénégal.

Cette enquête a permis, dès lors, de mettre à nue le dynamisme du français dans cette structure privée, et sa vitalité sociolinguistique ainsi que sa place hégémonique dans les choix de langue(s) observés chez les juristes du Sénégal. Ce choix de langue révèle alors des pratiques linguistiques socialement situées. En effet, les fonctions du français (langue de travail et de la justice) constituent le mobile principal du plébiscite de cette langue.

D'un point de vue ethnosociolinguistique, les dynamiques interrelationnelles candidats-secrétaires constituent une symbolique du processus de socialisation professionnelle des jeunes candidats au métier d'avocat. En effet, la pratique du métier avec la rhétorique y afférente exige une habitude à s'exprimer en français, que les futurs praticiens ont déjà cultivée par une pratique habituelle et fréquente. Du coup, il n'est pas rare d'observer des étudiants en droit s'exprimer plus souvent en français qu'en toute autre langue sénégalaise en amphithéâtre et dans les couloirs de la Faculté². Ces constatations corroborent dès lors une hégémonie de la langue française dans les pratiques sociolinguistiques des juristes sénégalais. Ainsi, les rituels de salutation, dans cet espace de travail, lieu privé, participent à démontrer que le français s'est profondément sédimenté dans les pratiques sociolinguistiques quotidiennes au Sénégal. En situation formelle de communication, nombreux sont les Sénégalais qui s'adonnent à un usage monolingue ou alterné du français.

3.3. *Les choix linguistiques des enseignants et étudiants de la F.L.S.H. de l'U.C.A.D. de Dakar*

Afin d'étudier les langues du rituel relationnel des professeurs et étudiants de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, nous avons ciblé trois lieux de rencontre : le bureau, le couloir de faculté et l'amphithéâtre. De même, pour chaque lieu, nous avons observé le rituel dans quatre directions : professeur-étudiant, étudiant-professeur, professeur-professeur et étudiant-étudiant.

Par ailleurs, pour chaque direction, nous avons observé cinq binômes. Du coup, vingt binômes ont été observés « au bureau », vingt autres, « dans les couloirs de la faculté des lettres » et vingt autres encore, en

² Nous avons effectué trois séances d'observation sous formes de post-enquêtes en février et mars 2021, à la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques, afin de confirmer ou infirmer un usage fréquent du français que nous avons observé à La Maison de l'avocat.

« amphithéâtre ». Ce qui fait un total de 60 binômes enquêtés dans le cadre de la relation/interrelation socio-pédagogique professeurs-étudiants.

À l'issue de l'enquête, les données révèlent ce qui suit :

Au bureau, cinq professeurs observés sur cinq s'adressent aux étudiants en français ; quatre étudiants sur cinq, parlent français aux professeurs tandis qu'un sur cinq parle wolof ; cinq professeurs sur cinq emploient le français lorsqu'ils parlent à leurs collègues ; et cinq étudiants sur cinq s'adressent à leurs camarades en français.

Une analyse des chiffres manifeste un usage dynamique du français au bureau : les professeurs choisissent toujours le français aussi bien lorsqu'ils parlent à leurs collègues que quand ils s'adressent aux étudiants ; tandis que les étudiants, bien qu'ils choisissent plus fréquemment le français en s'adressant aux professeurs (80%), leur parlent parfois wolof (20%). Toutefois, entre camarades, l'usage du français est dynamique (100%). Au bureau donc, les choix du français par les enseignants sont fort intenses (100%), pendant qu'ils le sont moins chez les étudiants (90%). D'un autre côté, les choix du wolof sont faibles (10%). Ce qui témoigne d'une hégémonie du français dans les choix linguistiques des enseignants (100%) mais aussi dans ceux des étudiants (90%), à côté d'une faible pratique du wolof (10%). Tout compte fait, le français est alors plébiscité dans les choix linguistiques en situation de communication « au bureau » (95%) en défaveur du wolof (05%).

Dans les couloirs de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'UCAD, quatre professeurs observés sur cinq ont salué des étudiants en français tandis qu'un sur cinq a effectué ce rituel en wolof. De leur côté, tous les cinq étudiants enquêtés ont salué les professeurs en français. Entre professeurs, les cinq binômes ont effectué la salutation en français. Et entre étudiants, trois sur cinq ont salué en français pendant que deux sur cinq ont fait la salutation en wolof. Une analyse des chiffres laisse apparaître un dynamisme du français dans les choix linguistiques des enseignants entre eux (100%) et un dynamisme moindre lorsqu'ils s'adressent aux étudiants dans cette situation de communication informelle (80%). Du coup, le wolof s'y invite parfois (20%). Chez les étudiants, la situation linguistique est sensiblement différente. Si le français est plébiscité lors de leurs interrelations avec les enseignants (100%), il l'est moins entre camarades (60%) où le choix du wolof est non négligeable (40%). De ce fait, le français jouit de 90% des choix linguistiques des enseignants « dans les couloirs de la faculté » et le wolof n'occupe que 10%. Chez les étudiants, le dynamisme du français est moindre mais notable « dans les couloirs de la faculté » (80%) et

le wolof suit de loin (20%). Tout compte fait donc, le français est aussi plébiscité dans les choix linguistiques en situation de communication « dans les couloirs de la faculté » (85%) en défaveur du wolof (15%).

Si dans les couloirs de la FLSH, les étudiants saluent les professeurs en français, alors que ceux-ci font les rituels parfois – mais rarement – en wolof (contrairement à ce que nous avons présupposé), c'est que la relation sociale est différemment appréhendée par les deux couches sociales. Malgré le caractère informel de la situation de communication (couloirs de faculté), les étudiants se mettent dans un rapport relationnel d'infériorité hiérarchique où l'on doit s'adresser à son supérieur hiérarchique dans la langue de travail : le français. De leur côté, les professeurs, malgré leurs prédispositions linguistiques en français, s'autorisent une liberté de choix du wolof qui ne serait pas perçu comme un défaut de compétences en français. Mieux, il existe de nos jours un changement dans la façon de concevoir les relations socioprofessionnelles étudiants-enseignants (plus de convivialité interrelationnelle et moins de pesanteur du carcan hiérarchique).

Par contre, nos observations nous permettent de noter quelques tendances contraires à celles-là : des étudiants en thèse de doctorat s'adonnent parfois à des choix du wolof lorsqu'ils s'adressent à des enseignants. De même, quelques enseignants refusent de converger vers le wolof que des étudiants choisissent pour leur parler. De tous les rituels relationnels observés aussi bien lors des pré-enquêtes que pendant les enquêtes et post-enquêtes, rares sont ceux où nous avons identifié un refus de convergence linguistique de l'interlocuteur. Invités implicitement à un choix de langue(s) de salutation, professeurs et étudiants de l'UCAD, candidats à l'examen du barreau et personnels de la RTS1 acceptent ce choix, qu'il soit opéré en faveur du français ou du wolof. Néanmoins, quelques rares refus de convergence se notent chez des professeurs. Voulant incarner une certaine autorité ou garder une distance socio-pédagogique entre les étudiants et eux-mêmes, certains professeurs créent une divergence en répondant en français comme pour signifier à l'étudiant son devoir de s'exprimer en cette langue dans l'enceinte de l'espace facultaire et dans la relation socio-pédagogique qu'ils entretiennent. Par contre, le choix linguistique de l'étudiant symbolise un positionnement social, un changement dans la façon de concevoir le rituel relationnel socio-pédagogique. Observé majoritairement auprès d'étudiants en thèse de doctorat, ce fait linguistique manifeste une volonté, pour l'apprenant, de réduire la distance sociale entre enseignant et enseigné. Comme pour signifier la proximité relationnelle et statutaire par le niveau d'études élevé

de l'étudiant ! Du coup, les deux dynamiques (linguistique et sociétale) s'accroissent et se renforcent de façon parallèle, au gré du multilinguisme et du multiculturalisme sénégalais, comme pour manifester et révéler leur interdépendance. Dès lors, tout un jeu de quête de place sociale et d'identité socio-pédagogique s'opère par les choix linguistiques et les comportements sociolinguistiques des groupes sociaux en contact dans le paysage linguistique facultaire observé. Ces dynamiques charrient ainsi des transformations dans le comportement relationnel des étudiants, mues par des dynamiques sociales. Et ces attitudes d'enseignants et d'étudiants de l'UCAD, de jeunes candidats sénégalais à l'examen du barreau et de personnels de la RTS1, constituent pour nous un fait que nous suivrons dans son évolution diachronique.

Toutefois, il est à noter que cette dynamique sociolinguistique fonctionne également en dehors du cadre universitaire. Dans le secteur scolaire par exemple, l'usage du wolof est très récurrent. Il est souvent employé comme moyen didactique pour transmettre des compétences et pallier le déficit de compétence des apprenants en français, « afin de mieux se faire comprendre ». L'alternance français-wolof s'observe alors très souvent dans la relation pédagogique enseignant-élèves. De même, dans le domaine politique, l'usage alterné du français et du wolof lors d'une communication en l'une ou l'autre des deux langues est fort dynamique dans les pratiques de jeunes que nous avons observées à l'occasion des débats politiques médiatisés à la radio et/ou à la télévision. L'on assiste alors à une évolution des rites d'interaction chez les jeunes dans beaucoup de situations de communication au Sénégal.

En amphithéâtre, quatre professeurs observés sur cinq se sont adressés à leurs collègues en français, pendant qu'un sur cinq a choisi le wolof dans cette situation interrelationnelle. Aux étudiants, cinq professeurs sur cinq ont parlé français. De leur côté, cinq étudiants sur cinq, ont opté pour le français en s'adressant aux professeurs, alors que trois sur cinq ont choisi le wolof, et deux sur cinq, le français lorsqu'ils se sont adressés à leurs camarades.

L'analyse des chiffres révèle un choix dynamique du français en amphithéâtre : les professeurs parlent « toujours » français quand ils s'adressent aux étudiants, alors qu'ils optent parfois – mais rarement – pour le wolof lorsqu'ils parlent à leurs collègues. De leur côté, les étudiants s'adressent « toujours » aux professeurs en français (100%), tandis qu'ils choisissent parfois le français (60%) et d'autres fois le wolof (40%) quand ils s'adressent à leurs camarades. En amphithéâtre donc, les choix du français par les enseignants sont fort intenses (90%) et ceux du wolof peu

intenses (10%). De même, les étudiants s'adonnent à des pratiques plus intenses du français (80%) et un moindre usage du wolof (20%) entre eux. Ce qui témoigne d'une hégémonie du français dans les choix linguistiques des enseignants (90%) mais aussi dans ceux des étudiants (80%). Par ailleurs, le français est « toujours » employé avec l'interlocuteur de groupe social différent, en amphithéâtre. Du coup, les options pour le wolof sont relativement peu intenses aussi bien chez les enseignants (10%) que chez les étudiants (20%). Tout compte fait donc, le français est plébiscité dans les choix linguistiques en situation de communication « en amphithéâtre » (85%) en défaveur du wolof (15%).

Une analyse globale des données obtenues révèle des faits sociolinguistiques notables : à la faculté des lettres de l'UCAD, les choix du français (environ 88,33%) dominent très largement ceux des langues en contact dans les lieux ciblés. Parmi ces langues, le wolof semble sauver l'honneur (seule langue employée), mais avec des choix beaucoup moins récurrents que ceux du français (environ 11,66%). Les autres langues locales du Sénégal sont absentes des choix des enseignants et étudiants enquêtés, lors de leurs interrelations sociales. Sous un autre angle, les choix du français sont plus plébiscités au bureau que dans les couloirs et en amphithéâtre. Espace fermé et connoté lieu de travail administratif, le bureau est perçu comme un endroit où le contexte de communication est formel et où l'usage du français est quasi obligatoire.

La seule exception où un binôme a fait usage du wolof manifeste une familiarité excessive ayant conduit un étudiant à employer le wolof avec un enseignant. Mieux, il s'agit de locuteurs que nous connaissons et les rapports amicaux qu'ils entretiennent ont favorisé le choix du wolof. Par ailleurs, ces locuteurs discutent très souvent dans les couloirs de faculté ou dans un bureau. Du coup, nous avons exploité cette donnée interrelationnelle pour alimenter et éclairer nos analyses. En effet, les données linguistiques brutes ne servent pas toujours à comprendre certains comportements socio-langagiers de personnes observées. Le choix du wolof exprime alors cette familiarité et cette proximité interrelationnelle étudiant-enseignant.

Si les autres langues en contact avec le français et le wolof, sont absentes des choix des enquêtés, cela ne signifie pas qu'elles ne sont *jamais* employées à la FLSH, à la Maison des Avocats et dans la salle d'attente de la RTS1. Cette absence lors de nos observations témoigne de leur faible degré d'usage sur l'environnement pédagogique de l'UCAD et les lieux professionnels enquêtés. La faible fréquence des circonstances dans lesquelles ces autres langues sont choisies, justifie cet état de fait. En fait, il

faut d'abord que les deux interactants partagent la même langue première, ensuite qu'ils se connaissent et que chacun sache la langue première de son interlocuteur, et enfin que l'un et/ou l'autre veuille bien choisir cette langue commune dans l'environnement socio-pédagogique ou socioprofessionnel. Or, toutes ces situations sociolinguistiques se présentent très rarement en même temps, au quotidien. Voilà pourquoi le français et le wolof sont presque exclusivement les langues des rituels relationnels de salutation dans le paysage linguistique urbain du Sénégal.

SYNTHÈSE EN GUISE DE CONCLUSION

Cette étude a démontré que lors des rituels relationnels de salutation des Sénégalais à la RTS1, à la Maison des Avocats et à la Faculté des Lettres de l'UCAD, le français et le wolof sont les langues choisies. Et les choix du français occupent 88,33% de ces rituels, pendant que ceux du wolof en occupent 11,66%. Lors des interrelations sociales secrétaires-candidats à l'examen du barreau 2021, le français est plébiscité à 100%. Même le wolof, langue véhiculaire marquante du Sénégal, est exclu des rituels de salutation. Par contre, une observation des rituels de salutation des personnels de la RTS1 a permis de noter un dynamisme avéré du wolof (94,44%) et un faible usage du français (05,56%). De façon générale, le français manifeste un dynamisme incontesté dans les rituels de salutation des Sénégalais observés, tandis que le wolof est moins dynamique à l'occasion. C'est qu'au Sénégal, la maîtrise du français est valorisante et son choix face à une personne qui en a la maîtrise, positivement apprécié. Toutefois, l'on note que le dynamisme du français est surtout attesté en situation formelle ou ressentie comme telle, et celui du wolof, essentiellement noté en situation informelle ou considérée comme telle. De même, français et wolof participent à la construction de l'identité urbaine et socioprofessionnelle dakaroise.

Cependant, à côté des rituels relationnels de salutation, la suite des échanges a attiré notre attention. En effet, la langue choisie pour ces rituels relationnels n'est pas toujours la langue employée pendant le reste des échanges. Il arrive que des interactants fassent l'attaque relationnelle en une langue et continuent les interactions verbales en une autre ou procèdent à des alternances de langue(s). Ce constat confirme le propos de J. A. Fishman selon lequel au sein d'une même relation de rôle, l'on peut assister à un changement de langue à cause d'une modification de la situation de communication (J. A. Fishman, 1971, p. 64). Ce comportement constitue une pratique linguistique, et sera l'objet d'une enquête future afin de déterminer les langues des conversations professionnelles des Sénégalais (principaux

acteurs de l'UCAD, personnels de la RTS1 et candidats à l'examen du barreau). Cette nouvelle tâche s'inscrit dans le cadre global d'une étude de la communication de ces Sénégalais. Cette enquête menée à Dakar ainsi que celle que nous avons menée à Mbour³ fonctionnent dès lors comme des pré-enquêtes pour cette recherche future. De même, nous avons observé une nouvelle dynamique linguistique dans le discours politique médiatisé au Sénégal. Celle-là surgit dans un propos tenu sur la page Facebook de RFI le samedi 11 mars 2022 et titré comme suit : « Au Sénégal, l'opposant Ousmane Sonko s'exprime longuement devant la presse ». Dans son contenu, l'article renferme le propos suivant :

Au Sénégal, l'opposant Ousmane Sonko, député et président du parti PASTEF, élu maire de Ziguinchor fin janvier, s'est exprimé au soir du vendredi 10 mars, lors d'un long entretien télévisé avec plusieurs médias (...) L'entretien face à 5 journalistes en langue wolof – un choix revendiqué – (c'est nous qui soulignons) a duré deux heures trente.

Ce propos sous-entend un choix du wolof comme langue du discours d'un politique sénégalais en lieu et place du français ou du bilinguisme français-wolof auquel les politiques sénégalais ont habitué les citoyens depuis la décennie 1990.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUZANNEAU M., 2007, « Texte de présentation », M. Auzanneau (dir.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, p. 7-14.
- BAYLON Ch., 1991, *Sociolinguistique. Société, langue et discours*, Paris, Nathan.
- BOYER H., 1997, « Conflit d'usages, conflit d'images », *Plurilinguisme. « Contact » ou « conflit » de langues*, Paris, L'Harmattan, p. 9-35.
- CALVET L.-J., 1987, « Les Langues du marché. Présentation des enquêtes du CLAD et du CERPL », *Réalités africaines et langue française*, n°21, Dakar, CLAD, p. 60-72.

³Nous avons mené des enquêtes à Mbour (Sénégal) en 2011 auprès des « antiquaires » dans le cadre de notre corpus de thèse de doctorat de 3^{ème} cycle. Celles-là ont révélé que dans la relation de rôle antiquaires-touristes, lorsque l'antiquaire constate que les touristes sont peu intéressés à ce qu'il montre et explique ou n'y prêtent pas attention alors que c'est son intention, l'on a souvent un changement de langue (passage du français au wolof) pour crypter le langage et s'indigner de ce comportement des touristes.

- CISSÉ M., 2005, « Langues, État et société au Sénégal », *Sudlangues*, n°5, revue en ligne sur <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-109.pdf>, (consulté le 23/11/2023), p. 99-133.
- DIALO A., 2008, « Incidences orales et écrites du contact wolof-français au Sénégal », *Sciences et Techniques du Langage*, n°5, p. 85-110.
- DREYFUS M., 1987, « Enfants et plurilinguisme », *Réalités africaines et langue française*, n°21, Dakar, CLAD, p. 23-40.
- FAYE S., 1987, « Les Langues du Sénégal », *Réalités africaines et langue française*, n°21, Dakar, C.L.A.D, p. 1-13.
- FISHMAN J. A., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan (Bruxelles, Labor).
- JUILLARD C., 1987, « La vie quotidienne et les langues », *Réalités africaines et langue française*, n°21, Dakar, CLAD, p. 73-85.
- JUILLARD C., 1990a, « Plurilinguisme : le cas de Ziguinchor au Sénégal », *Revue Langage et Société*, n°54, Paris, MSH, p. 65-82.
- JUILLARD C., 1990b, « L'espace conquis : quelles langues pour Ziguinchor en Casamance (Sénégal) ? », Chaudenson Robert (dir.), *Colloque Des Langues et des villes*, Dakar, p. 357-372.
- JUILLARD C., 1995, *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, Paris, Presses du CNRS.
- KÉBÉ A. B., 2007, « Les enjeux linguistiques et sociolinguistiques de l'émergence des radios privées au Sénégal », *Revue africaine*, n°2, p. 83-93.
- KÉBÉ A. B., 2011, « Le Rôle des radios privées dans les dynamiques des langues en Afrique francophone (Sénégal). Interaction entre situation sociolinguistique et processus de création lexicale », thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Rouen.
- LECONTE F., 1997, *La Famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- MOREAU M.-L., 1990, « Des pilules et des langues : le volet subjectif d'une situation de multilinguisme au Sénégal », R. Chaudenson (dir.), *Colloque Des Langues et des villes*, Dakar, p. 407-420.
- MOREAU M.-L. et THIAM Nd., 1999, « Stratégies de communication et attitudes linguistiques d'un groupe minoré : le cas des manjak sénégalais », *Revue Sciences et Techniques du langage* n°3/4, Dakar, CLAD, p. 79-107.
- NDAO P. A., 1996, « Contact de langues au Sénégal. Étude du code-switching wolof-français en milieu urbain ; approches linguistique, sociolinguistique et pragmatique », thèse de doctorat d'État, Sociolinguistique, Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2 tomes.

NDAO P. A. et KÉBÉ A. B., 2010, « Langues et médias au Sénégal. Une expérience de normalisation langagière par les journalistes des radios privées. Enjeux et limites », P. A. Ndao et A. B. Kébé (dir.), *Nouveaux médias et dynamiques des langues dans l'espace francophone (Revue de Sociolinguistique en ligne Glottopol numéro 14)*, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consulté le 18 mars 2019), p. 17-36.

THIAM Nd., 1988, « Bilinguisme français-wolof dans les villes du Sénégal. Quelques aspects de la dynamique évolutive du wolof urbain », *Réalités africaines et langue française*, n°22, Dakar, CLAD, p. 41-50.

ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES NON FORMELLES AU SÉNÉGAL : QUELLE APPROCHE DIDACTIQUE ?

Thierno LY*

Résumé : Cet article propose une analyse des approches didactiques dans les pratiques éducatives non formelles au Sénégal. En effet, nous avons constaté un développement accru des cours complémentaires organisés par des enseignants aux profils très différents et de manière spécifique à leur culture éducative. Cela mène vers une problématique des savoirs construits et acquis dans l'organisation du cours complémentaire et, surtout, des approches didactiques élaborées. Il en résulte l'hypothèse selon laquelle les approches didactiques mises en œuvre dans les pratiques éducatives non formelles au Sénégal seraient propres à chaque enseignant en fonction de son expérience et de sa culture scolaire. De ce fait, nous avons fait une analyse quantitative et qualitative issue respectivement du film d'un cours complémentaire et d'un entretien d'explicitation avec l'enseignant. Les résultats de cette étude ont montré que les approches didactiques élaborées dans les pratiques éducatives non formelles au Sénégal, en particulier celles relatives au cours complémentaire, sont spécifiques à chaque enseignant. Les discussions de ses résultats ont permis de dégager des perspectives qui suggèrent une planification de l'éducation non formelle au Sénégal en corrélation avec les pratiques éducatives formelles.

Mots-clés : Didactique - Pratiques éducatives - Éducation non formelle.

Abstract: This article proposes an analysis of didactic approaches in non-formal educational practices in Senegal. Indeed, we have observed an increased development of complementary courses organised by teachers with very different profiles and in a manner specific to their educational culture. This leads to a problematic of the knowledge constructed and acquired in the organisation of the complementary course and, above all, of the didactic approaches developed. This leads to the hypothesis that the didactic approaches implemented in non-formal educational practices in Senegal are specific to each teacher according to his/her experience and school culture. Therefore, we made a quantitative and qualitative analysis based respectively on the film of a complementary lesson and an explanatory interview with the teacher. The results of this study showed that the didactic approaches developed in non-formal educational practices in Senegal, in particular those related to the complementary course, are specific to each teacher. Discussions of the results of this study have led to perspectives that suggest a planning of non-formal education in Senegal in correlation with formal educational practices.

Keywords: Didactics - Educational practices - Non-formal education.

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

INTRODUCTION

Les pratiques non formelles occupent une place de plus en plus importante dans l'éducation au Sénégal. En effet, tous les enseignements et apprentissages ne se déroulant pas dans le système scolaire relevant de l'éducation formelle, il existe d'autres formes d'éducation qui se réalisent de manière non formelle. Ce constat mène vers la problématique de l'analyse des approches didactiques dans les pratiques éducatives non formelles. Il se pose plus précisément la question de la manière dont les savoirs sont organisés et construits dans les pratiques éducatives formelles, plus précisément dans les cours complémentaires. Comment l'enseignant organise-t-il l'évolution des savoirs sur l'axe du temps ? Quelles sont les approches didactiques qu'il élabore pour la construction des savoirs ? Quelles sont les stratégies qu'il met en place pour faire face aux difficultés émergentes du contexte cognitif des enseignements et /ou apprentissages ? Pour mieux répondre à ces questions nous partons de l'hypothèse selon laquelle les stratégies et approches didactiques élaborées dans les pratiques éducatives non formelles seraient tributaires de l'expérience et de la culture éducative de l'enseignant. À cet effet, nous avons filmé une séance de cours complémentaire qui renvoie à l'écriture d'une introduction de dissertation philosophique de quarante (40) minutes environ, et que nous avons décrite pour comprendre l'organisation et l'évolution des savoirs sur l'axe du temps par l'enseignant.

L'objectif est de faire, d'abord, une analyse descriptive et quantitative du cours complémentaire afin de vérifier les approches didactiques mises en œuvre par l'enseignant. Ensuite, avec l'entretien d'explicitation que nous avons eu avec lui sur ses pratiques éducatives non formelles nous ferons une analyse qualitative dont le but est d'avoir des explicitations de l'enseignant sur ce qu'il pense de ce qu'il a fait et dit dans ses pratiques éducatives non formelles. Pour cela, nous allons premièrement définir la notion d'éducation non formelle du point de vue institutionnel et théorique. Deuxièmement, nous justifierons le choix de la méthodologie de recherche ainsi que la collecte et le traitement des données. Enfin, nous ferons une analyse quantitative et qualitative des données issues du film de la séance et de l'entretien d'explicitation, avant de présenter les résultats, leur discussion et les perspectives dans la conclusion.

1. Définition des notions clés

Dans cette partie de notre étude, nous allons essayer de comprendre la notion d'éducation non formelle telle qu'on le conçoit au Sénégal au plan

institutionnel et à travers les diverses approches théoriques qui ont tenté de définir cette notion polysémique.

1.1. L'éducation non formelle du point de vue institutionnel

Au Sénégal l'éducation non formelle n'est pas clairement définie dans les différents textes officiels portant organisation et fonctionnement de l'éducation. Dans la loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991 en son article 17 (p. 11), on ne parle pas explicitement d'éducation non formelle mais surtout « [...] d'éducation permanente de base, destinée à accueillir ceux qui n'ont pu fréquenter ou qui ont dû quitter, à un moment ou à un autre, les structures proprement scolaires, [...] » dans le but de former les « communautés de base [à] l'alphabétisation de masse [aux] cours du soir, [aux]cours par correspondance ». C'est dans la LPGSEF¹ (p. 3) couvrant la période 2000-2015 qu'une petite partie a été consacrée à l'éducation non formelle qui y est définie comme relevant des « [...] Écoles Communautaires de base [qui] ont essentiellement pour cibles des enfants et adolescents âgés de 9 à 11 ans, non scolarisés ou déscolarisés ». En outre, les pratiques éducatives non formelles sont considérées toujours par la LPGSEF (p. 3) comme

[...] le développement des modèles alternatifs dans le cadre des Écoles communautaires de base qui seront essentiellement développés dans des zones et des contextes où l'offre de l'éducation publique est inexistante.

On voit que l'état du Sénégal considère que l'éducation non formelle constitue surtout un ensemble de modèles alternatifs d'apprentissage mis en place dans les ECB² et les *Daaras*³ pour lutter contre l'analphabétisme, la non scolarisation et la déscolarisation des enfants afin de les (ré)intégrer dans « [...] le système d'éducation formelle » (p. 4). Cela permet de penser que pour l'État toutes les formes d'éducation qui se réalisent en dehors du système « classique » ou « formel » peuvent être considérées comme non formelles. De même, dans le PAQUET⁴ (2013, p. 175) il est officiellement dit que « [...] les diverses offres éducatives, [...] concourent à la réalisation d'une éducation tout le long de la vie, entretiennent de façon dynamique des interactions fécondes et méritent toutes d'être valorisées, appuyées,

¹ Lettre de Politique Générale pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation 2000-2015.

² École Communautaire de Base.

³ Au Sénégal, les *daaras* sont des écoles traditionnelles d'apprentissage du coran et des textes islamiques.

articulées et coordonnées dans le cadre d'une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation ». Dans cette conception holistique des pratiques éducatives, telles que le conçoivent officiellement les institutions scolaires au Sénégal, on retrouve implicitement une prise en compte des pratiques éducatives non formelles. En effet, dans les textes officiels, en particulier le PAQUET (2013, p. 175), il est accepté que les pratiques éducatives au Sénégal soient intégrées dans une approche holistique et diversifiée qui reconnaît toutes les formes permanentes d'apprentissages et de formation d'apprenants appartenant à toutes les catégories d'âge dans et/ou en dehors du système scolaire. En réalité, « Il s'agit d'accepter tous les autres modes d'éducation non classiques et d'établir des passerelles efficaces pour permettre aux apprenants, quel que soit leur âge, de passer d'un type d'apprentissage à un autre ou de réintégrer le système formel, naviguant ainsi à travers le cycle complet de l'éducation ». Dans cette vision des pratiques éducatives on parle surtout de « modes d'éducation non classique » par opposition au système classique dénommé ici « système formel ». On voit que les pratiques éducatives non formelles, dites non classiques, renvoient officiellement à toutes les formes d'apprentissage qui se réalisent en dehors du système scolaire. Cette reconnaissance de l'éducation non formelle est d'autant plus claire que dans les recommandations officielles pour le financement équitable des différentes formes d'éducation faites dans le PAQUET (2013, p. 176) il est explicitement dit que :

[...] l'ensemble des offres éducatives formelles et non formelles connaissent une fourniture équitable et durable de ressources conformément aux orientations politiques approuvées pour leur développement. [...] l'effort permanent d'examen des changements intervenus contribue à [...] étendre les programmes existants pour couvrir toute la demande en éducation/formation et élaborer de nouveaux modèles d'intervention.

On retrouve là une dimension globale des pratiques éducatives au Sénégal qui intègre officiellement dans les politiques éducatives toutes les formes d'apprentissage et de formation à travers les programmes et les *curricula* mis en œuvre. Même s'il reste vrai que la notion d'éducation non formelle n'est pas clairement définie dans les différents textes officiels portant orientation de l'éducation nationale au Sénégal, il demeure certain qu'elle est prise en compte dans les notions d'éducation de base permanente à travers les programmes d'alphabétisation de masse et des cours du soir

⁴ Programme d'Amélioration, de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence 2013-2025.

(Loi 91-22), les modèles alternatifs dans les ECB et les *daaras* (LPGSEF, 2000-2015), et l'éducation non classique (Paquet, 2013-2025). On comprendra encore mieux les pratiques éducatives non formelles en étudiant les différentes définitions émises dans la littérature scientifique spécialisée.

1.2. Quelques éléments théoriques pour définir l'éducation non formelle :

Il est difficile de définir cette notion polysémique et peu claire tellement les réflexions qui s'y rapportent sont multiples et variées. En effet, plusieurs formulations sont employées pour la désigner, allant de l'éducation non scolaire et extra-scolaire à celle non classique et même alternative. En outre, l'éducation non formelle est généralement conçue par rapport à celle formelle avec laquelle elle partage son caractère institutionnel, contrairement à l'éducation informelle qui « est défini[e] comme des formes d'apprentissage intentionnelles ou volontaires mais non institutionnalisées » (CITE⁵, 2011, p. 13). Si l'éducation formelle se réalise sur la base d'« [...] un curriculum et des certifications équivalentes à celles de l'enseignement initial », celle non formelle « [...] se définit comme un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'enseignement » (CITE, 2011, p. 12). Dans le rapport sur le droit à l'éducation de la 35^{ème} session du Conseil des Droits de l'Homme de l'Assemblée Générale des Nations unies (p. 5), il est écrit que « l'éducation non formelle [...] comprend tout apprentissage institutionnalisé et structuré qui se déroule hors du système officiel ». Elle peut aussi être comprise comme « [...] toute forme d'apprentissage organisée en dehors du système scolaire au profit de catégories spécifiques parmi les jeunes et les adultes ; [...] »⁶ (Coombs, 1989 [1968]). Au fond, les pratiques éducatives non formelles se distinguent aussi par la posture des enseignants et des apprenants qui agissent pour construire des savoirs pratiques en dehors du système scolaire, y compris par la nature, les contenus et les objectifs des apprentissages qui les sous-tendent. C'est pourquoi, il est possible de penser qu'elles constituent une forme d'alternatives éducatives qui permettent de scolariser les personnes non scolarisées et de remettre dans le système scolaire celles qui se sont déscolarisées, voire de compléter ou de renforcer les apprentissages de celles qui sont déjà scolarisées. Ainsi, K. Adjimon et J. Rakotondrazafy (2016, p. 92) pensent que :

⁵ Classification Internationale Type de l'Education.

⁶ Cité par Baba-Moussa (2020 :167).

Dans la plupart des pays en développement, l'éducation non formelle permet de donner de l'éducation aux exclus tels que les enfants/jeunes déscolarisés et les non scolarisés. L'éducation non formelle a ainsi un rôle « compensateur », contrairement à ce qui se passe dans les pays du Nord où elle complète plutôt l'éducation reçue dans le système éducatif formel.

À ce sujet, il est dit dans la CITE (2011, p. 12) que « La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus ». De même, D-M. M'Obiang (2017, p. 92) abonde dans le même sens en pensant que l'éducation non formelle relève d'« opportunités d'apprentissage non-scolaires [...] à des jeunes et à des adultes qui n'ont pas été touchés par l'école ou qui en sont sortis trop tôt, et pour dispenser un enseignement qui n'a pas cours à l'école [...]. L'éducation non-formelle sert également de complément à l'enseignement scolaire ». Sous ce rapport, elle peut représenter une passerelle vers l'éducation formelle ou une éducation de la seconde chance qui permet l'accès à l'éducation universelle pour l'intégration et la réintégration des déscolarisés et des non scolarisés à l'éducation formelle sur la base de programmes homologués, validés et reconnus qui sont proches de ceux du système formel (HRC, 2017). Au fond, les enseignements et les apprentissages non formels viennent en appui à l'éducation formelle en parachevant le cursus scolaire des personnes apprenantes et même en se substituant au système scolaire dans des zones, en particulier du Sénégal, où l'accès à l'éducation formelle et institutionnalisée est limité, voire inexistant. L'impossibilité du système scolaire classique de satisfaire à la demande en éducation des populations est un des facteurs de développement de

[...] formes non scolaires d'éducation en tant que complément ou même substitut de l'école [...] dont le contenu éducatif, ambitieux sur le plan académique, n'est ni pratique ni concret, sans relation avec la vie quotidienne des apprenants [...] (A. Hamadache, 1993, p. 9).

C'est dans ce sillage que s'inscrit la réflexion de A.-B. Imorou et C-B. Tama (2019, p. 146) qui affirment que :

L'éducation non formelle est ainsi perçue dans certains cas comme un cadre de transmission des savoirs complémentaires à ceux transmis dans les cadres scolaires. Dans d'autres cas, elle se présente comme un substitut de l'école qui ne réussit pas à mobiliser des groupes sociaux.

E. David R. (1981, p. 21) vient renforcer cette idée en établissant trois catégories : « [...] l'éducation complémentaire qui parachève le curriculum

scolaire ; l'éducation supplémentaire qui s'ajoute à la scolarité à une date et en un lieu ultérieurs; et l'éducation qui remplace la scolarité ». Comme nous pouvons le constater, l'éducation non formelle peut être considérée de par ses contenus, ses objectifs et les personnes visés comme une alternative à l'éducation formelle (O. Maulini et Cl. Montandon, 2005) sur la base de « [...] programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition d'aptitudes utiles à la vie ordinaire ou professionnelle et de développement social ou culturel » (CITE, 2011, p. 13). C'est dire qu'elle apparaît comme une forme d'éducation alternative « semi-institutionnalis[e] et décentralisé[e] » pour reprendre la formulation de Th. Lauwerier (2010, p. 283) qui pense par ailleurs que : « Aujourd'hui, dans de nombreux contextes, le terme d'éducation non formelle se réfère en général à des formes alternatives à la scolarisation primaire pour les enfants déscolarisés ou les adultes ». Elle correspond dès lors à un ensemble diversifié de pratiques d'enseignements et d'apprentissages qui peuvent plus ou moins être institutionnalisés et qui concernent toutes les couches de la population et tous les types de formation selon les objectifs fixés au préalable et les attentes du public cible. Sous ce rapport, A-R. Baba-Moussa (2020, p. 169-170) explique que :

[...] sous différentes appellations – éducation alternative, classes passerelles, éducation bilingue, appui à l'éducation des enfants exclus de l'école, apprentissage de type dual –, diverses offres d'apprentissage, à côté des dispositifs d'alphabétisation et d'éducation des adultes plus facilement identifiés à l'éducation non formelle, pour répondre aux besoins éducatifs de jeunes d'âge scolaire privés d'école ou qui en sont exclus précocement (Confemen, 2013 ; Hima, 2012).

Il semble difficile de définir cette notion d'éducation non formelle tellement elle renvoie à plusieurs aspects des enseignements/apprentissages qui sont combinés dans des pratiques éducatives aussi diverses les unes des autres ouvertes à tous. C'est pourquoi l'éducation non formelle :

[...] peut être une large gamme d'activités discrètes et disparates proposées par différents centres pour les adultes, habituellement à échelle réduite et localisée ; [...]. L'éducation non formelle est finalement une forme hybride qui contient des éléments contextualisés et décontextualisés. Il faut donc mettre en avant la question de la flexibilité lorsqu'on étudie l'éducation non formelle (Th. Lauwerier, 2010, p. 284).

Toujours est-il que les pratiques éducatives non formelles relèvent d'activités d'enseignement et d'apprentissages démocratiques et non hiérarchisées qui sont ouvertes à tous et cherchent à développer chez les populations des compétences qui leur permettent de mettre en pratique des

savoirs acquis en dehors du système scolaire avec « [...] des objectifs pédagogiques identifiables » et « des objectifs éducatifs (notion d'intentionnalité) ; [...] » (Th. Ardouin, 2014, p. 3). Qu'il s'agisse de résorber le taux élevé de non scolarisation et/ou de déscolarisation, notamment chez les enfants et les couches les plus défavorisées, y compris au Sénégal, « Les programmes non formels visent souvent à acquérir des connaissances pratiques, des aptitudes ou des compétences dans un contexte concret et ils se focalisent donc moins sur l'apprentissage théorique, dans la plupart des cas » (A-R, Baba-Moussa, 2020, p. 80). Justement, l'éducation non formelle permet aux populations de développer des connaissances et des savoirs relatifs à l'existence et à la vie quotidienne qui permettent aux personnes de s'adapter à leur milieu en fonction de ses spécificités. Sous ce rapport, nous pouvons dire avec A-B. Imorou et C-B. Tama (2019, p. 148) que « la plus grande partie des connaissances qui y sont transmises renvoie aux savoirs et au savoir-faire indispensable à la vie quotidienne » et « [...] pour développer chez les jeunes des aptitudes nécessaires à l'épanouissement et surtout à l'insertion sociale » (D-M. M'Obiang, 2017, p. 92). Il faut dire que les dimensions sociale, économique et culturelle occupent une place importante dans les pratiques éducatives non formelles car au-delà des connaissances qu'elles développent chez les apprenants, elles favorisent l'acquisition de savoirs pratiques et concrets qui favorisent la « [...] transformation de la personne [...] » (Th. Ardouin, 2014, p. 7).

2. Méthodologie de la recherche

Notre démarche méthodologique s'appuie sur une approche clinique pour une analyse quantitative et qualitative d'une activité éducative non formelle, plus précisément, un cours complémentaire de philosophie. L'objectif est de comprendre comment les pratiques éducatives sont mises en œuvre par l'enseignant dans le cadre de l'éducation non formelle. Le cours porte sur la méthodologie de la dissertation philosophique, plus précisément sur l'introduction du sujet suivant : être libre est-ce désobéir ? Pour mieux étudier les stratégies didactiques mises en place par l'enseignant, nous allons, d'abord, rappeler les profils de l'enseignant et des apprenants ainsi que le contexte cognitif, c'est-à-dire le milieu didactique dans lequel ils interagissent pour construire, voire co-construire le savoir. Ensuite, nous expliquerons le choix et la justification de la méthode d'analyse, la collecte et le traitement des données. Enfin, nous procéderons à l'analyse de l'activité proprement dite à partir des données quantitatives liées à la gestion

de l'organisation de la construction et/ou co-construction du savoir sur l'axe du temps et des données qualitatives tirées de l'entretien avec l'enseignant.

2.1. Les profils des acteurs didactiques et la classe de l'éducation non formelle

Il s'agit dans cette partie de présenter les profils de l'enseignant et des apprenants. L'enseignant est un éducateur spécialisé et a fait des études universitaires jusqu'en licence de philosophie. Il a aussi un diplôme de planificateur. C'est donc, un enseignant qui dispense des cours complémentaires de philosophie, de français, de mathématiques, d'espagnol et d'anglais à des apprenants de la classe de terminale en vue de les préparer à l'examen du baccalauréat. En dehors d'une courte période où il a été recruté comme enseignant vacataire de philosophie, son expérience dans les pratiques éducatives formelles est quasi inexistante. Ce profil, l'enseignant le confirme en ces termes :

P : Bon/Voilà/ Moi/[...] /Je suis éducateur spécialisé/Mais j'ai fait un passage dans l'enseignement dans les corps émergents¹/En philosophie/[...]Je faisais licence/Département de philo/[...]Après, j'ai créé un projet que j'ai appelé/*Nourrir le corps/Nourrir l'esprit* /[...]Je regroupais les enfants/je faisais des cours/C'est depuis 1998/En ce moment-là/On avait une cinquantaine d'élèves/

Les apprenants, eux, viennent des lycées, collèges et écoles primaires de l'Inspection d'Académie de Saint-Louis du Sénégal. Leurs profils sont très hétérogènes puisque certains d'entre eux ont déjà une année d'expérience de la classe de terminale tandis que d'autres, la majorité, découvrent le cours de philosophie. De plus, leur niveau de connaissances académiques, en l'occurrence en philosophie, n'est pas homogène car ils viennent de lycées différents où les progressions ne sont pas harmonisées. Cela va sans doute influencer sur l'organisation des savoirs sur l'axe du temps ainsi que sur celle de leurs interactions, notamment verbales, dans et/ou avec le milieu. En effet, la construction des savoirs est organisée dans une maison d'habitation dont les chambres ont été transformées en salles de cours avec un tableau noir et des tables-bancs. C'est dans ce contexte que nous avons observé un cours complémentaire de philosophie en vue d'une analyse quantitative et qualitative des actions didactiques de l'enseignant, en particulier les stratégies mises en œuvre dans ses pratiques éducatives.

2.2. Choix et justification de la méthode d'analyse

Le choix de l'approche clinique comme méthode d'analyse des pratiques éducatives non formelles s'explique par le fait qu'elle permet, à

travers l'observation de la séance, d'étudier à la fois l'organisation des savoirs sur l'axe du temps et les stratégies didactiques que l'enseignant a mises en place dans ses pratiques éducatives. En vérité, la clinique de l'activité permet de porter, par l'observation et la description des actions didactiques, un regard sur ce que font, pensent et disent les acteurs au cours du processus de construction des savoirs (M.-L. Schubauer-Leoni ; F. Leutenegger, 2002). Elle facilite l'explication et la compréhension de la manière dont le cours complémentaire de philosophie a été organisé par l'enseignant. Dans cette étude, il s'agit de faire une analyse quantitative et qualitative des pratiques éducatives non formelles au Sénégal à partir de l'observation d'un cours complémentaire de philosophie. L'analyse quantitative vise à vérifier en données cumulatives l'occupation respective de l'enseignant et des apprenants des temps chronologique et didactique de l'activité. Cela permet de mieux comprendre si les savoirs sont construits de manière diffuse ou conjointe par l'enseignant et/ou les apprenants. L'analyse qualitative offre l'occasion, à travers les données tirées de l'entretien d'explicitation avec l'enseignant, de revenir sur son vécu, ses expériences et les stratégies qu'il a développées en situation afin de rendre compte de ses interactions dans et/ou avec le milieu didactique en tant que contexte cognitif (Ch. Grosvalet, 2017). En vérité, l'explicitation offre la possibilité à l'enseignant, à partir de l'expérience et du vécu de ses pratiques éducatives non formelles, de rendre compte *a posteriori* de ses actions et de ses tâches réelles et concrètes effectuées antérieurement. C'est une façon de les verbaliser pour mieux expliquer l'implicite de l'activité et acquérir un savoir-faire propre aux différentes approches didactiques mises en œuvre que le sujet est capable lui-même de décrire (E. Perry ; M.-A. Voix, 1997).

2.3. Méthode de recueil et de traitement des données

Pour recueillir les données de cette étude, nous avons d'abord filmé une activité d'un cours complémentaire de philosophie, en particulier la partie interactive d'une durée de trente (30) minutes. Nous nous sommes intéressé aux actions de l'enseignant à travers lesquelles nous pouvons mieux analyser les approches didactiques mises en œuvre dans ses pratiques éducatives non formelles. Ensuite, nous avons eu un entretien d'explicitation de quinze (15) minutes avec l'enseignant, dont les pratiques éducatives se réalisent dans la catégorie de « l'éducation complémentaire » (Ch. Grosvalet, 2017). Notre démarche a consisté à interroger l'enseignant sur son profil, ses approches pédagogiques et didactiques afin de mieux comprendre comment les savoirs sont organisés dans le milieu. Nous avons ensuite transcrit le film

de la séance et l'entretien afin d'obtenir un corpus écrit. C'est à partir de ce corpus et de l'exploitation du contenu des verbalisations que nous avons élaboré un synopsis pour la description de l'activité et une grille d'analyse sur la base d'indicateurs liés aux temps de l'activité, aux interactions verbales, aux tâches successives effectuées et une synthèse des stratégies mises en place par l'enseignant dans ses pratiques éducatives non formelles. Cette grille nous permet d'analyser les différentes approches et stratégies que l'enseignant développe au cours de ses activités d'éducation non formelles.

3. Analyse des pratiques éducatives non formelles

Pour mieux étudier les pratiques éducatives non formelles nous allons d'abord décrire les différentes actions didactiques au cours du processus de construction des savoirs suivant l'axe du temps de l'activité. Nous ferons ensuite l'analyse proprement dite des approches didactiques que l'enseignant a mises en œuvre dans ses pratiques enseignantes.

3.1. Description synoptique de la séance

P commence par annoncer l'objet du savoir à construire qui renvoie à l'acquisition de compétences écrites, plus précisément la rédaction d'une introduction de dissertation de philosophie dont le sujet est : « Être libre est-ce désobéir? » Ensuite, il évoque les différentes étapes de l'analyse du sujet : la définition des concepts clés, le thème et le plan. La première partie du cours complémentaire porte sur la définition des notions de liberté et de désobéissance :

Ensuite, il s'en est suivi un discours magistral de P où il définit lui-même la notion de liberté à partir de celle de désobéissance. Cela lui permet dans la foulée d'annoncer le thème du sujet sans aucune interaction avec les apprenants. Enfin, P demande aux apprenants de rappeler les questions qui vont servir à rédiger le plan de la dissertation :

A : Compte tenu de cela, il reste à savoir si la désobéissance doit se reposer sur un certain nombre de normes, de principes/ En réalité, est-ce que toute obéissance est contraignante à la liberté ?/Ne serait-il pas à l'origine des sanctions juridiques et sociales ?/

P : Et quand vous avez/Regardez/Vous avez deux, deux verbes/Entre ça il y a est-ce/C'est comme ça que vous comprenez les sujets/D'abord on dit *désobéir*/ Mais Il faut se dire que le thème c'est la liberté/Et l'élève se dit d'abord/Avant tout /Ou'est-ce la liberté ?/

Si les questions sont rappelées et non posées par les apprenants concernant l'annonce des différentes parties de la dissertation, P s'évertue à y répondre lui-même dans un long monologue où il explique aux apprenants comment ils doivent aborder la question relative aux notions de désobéissance et de liberté. Du point de vue descriptif, cette première partie du cours complémentaire montre que P est dans une démarche magistrale dans le processus de construction du savoir lié à la rédaction d'une introduction de dissertation philosophique. Quant à la deuxième étape de l'activité, P dicte aux apprenants les éléments théoriques qui permettent de définir les notions de liberté et de désobéissance comme dans une leçon classique où le cours est consigné dans les cahiers des apprenants sous forme de traces écrites. Par ailleurs, il a prévu une partie pratique sous forme d'exercices où il demande aux apprenants de rédiger une introduction tout en leur rappelant les étapes de l'introduction et la manière dont il faut la rédiger, comme l'attestent ses propos ci-après :

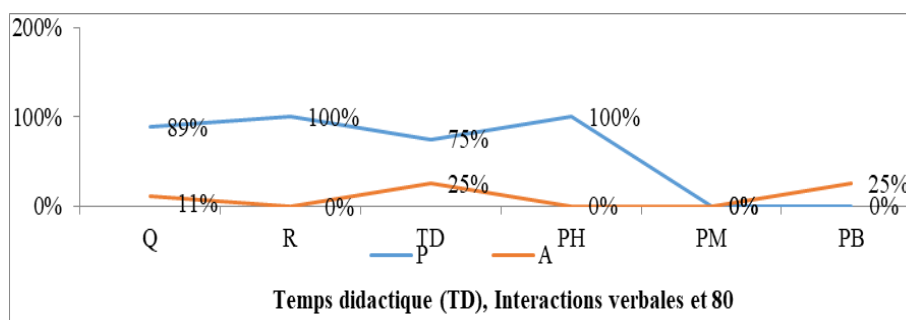
P : Maintenant/(...)/ En premier lieu/Et vous mettez/ Vous mettez/Deux-Un/Introduction/Et kader/Comme d'habitude/Qu'on se rappelle aussi/ Dès qu'on se rappelle un peu/Donc/L'introduction à elle seule comprend trois étapes/Donc/Il nous faut entamer le sujet/On a deux manières d'entamer le sujet/Soit à l'aide d'une citation/Soit en définissant le thème dans le contexte du sujet/C'est à vous de choisir/Après/Maintenant/Vous allez formuler la problématique/C'est-à-dire/Soulever le problème/Après /Annoncer le plan/Le plan peut être annoncé à l'aide des phrases déclaratives/A l'aide de phrases interrogatives/C'est à vous de voir/Rapidement pour 10 minutes maximum/

Ainsi, la description synoptique de l'organisation des savoirs par P sur l'axe du temps permet d'avoir une première idée des stratégies et approches didactiques qu'il a élaborées. En effet, il apparaît clairement dans la chronologie des actions didactiques de son activité qu'il est dans une posture cognitive de sachant qui dicte le savoir et le transmet magistralement aux apprenants. L'analyse quantitative et qualitative permettra de mieux corroborer cette idée.

3.2. Analyse quantitative des pratiques éducatives non formelles de P

Cette analyse est faite sur la base des critères suivants : le temps didactique, la position des acteurs didactiques ; les interactions actions verbales. Le temps didactique (TD) renvoie à celui d'occupation par P (enseignant) ou par les apprenants (A) des actions explicitement tournées vers la construction ou la co-construction des savoirs sur l'axe du temps. C'est le cumul du temps de l'activité où chaque acteur didactique agit en situation pour enseigner ou apprendre qui sera traduit en pourcentage afin de pouvoir étudier quantitativement le taux d'occupation des actions

didactiques par P ou les apprenants. Quant au critère lié à la position des acteurs didactiques dans le milieu, il est lié à leur situation cognitive et se résume aux positions haute (PH), moyenne (PM) et basse (PB). La position est dite haute si l'enseignant est dans la posture du sachant qui diffuse magistralement le savoir. Elle est dite moyenne s'il est à équidistance des acteurs didactiques dans une perspective de co-construction des savoirs. Il fait de la « réticence didactique » et donne l'impression aux apprenants de leur avoir cédé l'initiative de l'action didactique tout en les contrôlant discrètement. La position basse est le moment de l'action didactique durant laquelle l'enseignant s'efface volontairement au profit des apprenants qui s'approprient la construction du savoir. Par ailleurs, le critère des interactions verbales est basé sur le jeu des questions et des réponses entre P et les apprenants. L'idée est d'analyser de manière cumulative le degré de présence de chaque acteur didactique à travers leurs réponses dans le processus de construction du savoir. Une fois ces critères définis, nous avons quantifié et traduit en pourcentage le taux d'occupation du temps didactique, de la position dans le milieu et des interactions verbales pour chaque acteur. Les valeurs obtenues ont été traduites sous une forme graphique en vue de l'analyse des approches didactiques élaborées par P dans ses pratiques éducatives non formelles.



En observant de près le graphique, nous pouvons avoir plusieurs niveaux d'appréciation des pratiques éducatives non formelles de P. En effet, si l'on analyse les données quantitatives des interactions verbales entre P et les A sur la base des critères du jeu des questions (Q) et des réponses (R), nous constatons que cette interaction est quasi nulle puisque P et les A n'échangent pratiquement pas à propos de l'objet de savoir. Cela se traduit concrètement par un contrôle presque total des interactions verbales dans et/ou avec le milieu par P. En outre, 89% des Q posées et 100% des R données viennent de l'enseignant. En n'accordant presque pas de possibilités

aux apprenants de prendre l'initiative des Q (11%) et des R (0%) qui sous-tendent l'interaction verbale, P a choisi une approche magistrale dans l'organisation et la construction des savoirs. De surcroît, le degré d'occupation du temps didactique, soit 75% pour P et 25% pour les A, révèle que P a privilégié les actions didactiques explicitement tournées vers l'enseignement au détriment de celles relatives aux apprentissages et à la co-construction des savoirs. Cela laisse penser que les approches didactiques mises en place par P ne s'inscrivent pas dans une démarche participative et interactive qui suppose une action conjointe entre l'enseignant et les apprenants en vue d'une co-construction des savoirs. Enfin, l'analyse des positions de P en interaction avec les A a montré que P, du point de vue cognitif, est resté dans une position haute durant toute l'activité, soit 100%. Cette posture de P laisse supposer que ce qu'il a fait, pensé et dit dans le milieu relève uniquement de ses savoirs : être et faire ; celui des apprenants et leurs aptitudes à co-construire le savoir a été fortement négligé. C'est le même constat pour le critère de la position moyenne dont les données, soit 0% à la fois pour l'enseignant et pour les apprenants montrent bien que P n'a jamais fait de réticence didactique pour laisser aux apprenants l'impression d'avoir l'initiative de l'action didactique tout en les contrôlant discrètement dans le processus de construction et/ou de co-construction des savoirs. Cela signifierait que les approches didactiques interactives et participatives n'ont pas été privilégiées. En outre, l'étude des données de la position basse nous permet de noter que pendant dix (10) minutes soit 25% de l'action didactique, P s'est réellement effacé au profit des apprenants pour une tâche d'écriture : la rédaction de l'introduction de la dissertation philosophique, non sans désigner parmi les apprenants celui qu'il est chargé de se substituer momentanément à lui :

P : [...] Maintenant/Vous allez formuler la problématique/C'est-à-dire/Soulever le problème/Après /Annoncer le plan/Le plan peut être annoncé à l'aide des phrases déclaratives/A l'aide de phrases interrogatives/C'est à vous de voir/Rapidement pour 10 minutes maximum/Kader/Comme d'habitude/Tu diriges/

On peut donc dire que ce moment de l'action didactique est le seul où les apprenants font explicitement quelque chose pour apprendre et co-construire le savoir afin de développer des compétences écrites liées à l'écriture d'une introduction de dissertation philosophique. L'analyse qualitative du propre discours de l'enseignant sur ses pratiques éducatives

non formelles sera l'occasion de mieux vérifier les approches didactiques qu'il a élaborées.

3.3. Analyse qualitative des pratiques éducatives non formelles

Nous rappelons que cette analyse qualitative est fondée sur les données d'un entretien d'explicitation qui consiste à recueillir le point de vue et les explicitations sur le choix de ses approches didactiques dans ses pratiques enseignantes non formelles. La première question que le chercheur (Ch) lui a posée est relative aux stratégies didactiques qui lui ont permis d'organiser la construction et/ou la co-construction des savoirs sur l'axe du temps : « quelles sont les stratégies que vous avez pu mettre en place ? ». Dans sa réponse, l'enseignant a d'abord évoqué les difficultés liées à l'organisation du milieu car lors des premiers cours complémentaires les apprenants s'asseyaient sur des nattes. Ensuite, ses explicitations ont porté sur les stratégies mises en place pour régler le problème de l'hétérogénéité de la classe avec des apprenants qui viennent de différents lycées et qui ne bénéficient pas de la même progression. Premièrement, pour contourner cette difficulté, P dit commencer toujours par l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie qui est plutôt transversale :

P : Nous avons ces difficultés dans les trois premiers mois/ [...] /Mais/En ce moment/Quand on prend en français/En philo/On ne travaille que sur les méthodologies [...]/

Deuxièmement, P a choisi dans ses stratégies didactiques d'anticiper sur certains cours que l'enseignant devait effectuer dans le cadre formel pour les apprenants dont la progression des savoirs est lente en éducation formelle :

P : Donc/Parfois aussi/S'il y a un lycée/qui a un prof/Qui est en retard/Nous sommes obligés/Nous/De faire des tirages (impressions) de ces cours/Et donner ça aux élèves/Comme ça ils anticipent/

Cela veut dire que dans ses pratiques éducatives non formelles qui ont trait au cours complémentaire, il arrive que P, par anticipation, se substitue parfois à l'enseignant du cadre formel afin de trouver une solution au problème d'hétérogénéité. Or, il aurait été plus efficace de créer des groupes d'apprenants en fonction de la progression des savoirs dans leurs classes respectives et d'essayer de mettre en œuvre la pédagogie différenciée, par exemple. Par ailleurs, l'enseignant explique qu'il a mis en place un système de contrôle des enseignements non formels et d'évaluation des

apprentissages. En premier lieu, des réunions d'harmonisation des enseignements non formels sont tenues avec tous les répétiteurs⁷ :

P : Les stratégies ?/Ouais/C'est ça/Bon/Encore/Stratégies/Là aussi des/Des/Là aussi on tient des réunions/Je convoque tous/Tous les répétiteurs/Deux fois/Dans l'année/

En deuxième lieu, des évaluations sont organisées pour suivre la progression des apprenants dans la construction des savoirs. Trois types d'évaluation sont organisés : une évaluation d'étape (mensuelle) et une évaluation à mi-parcours en trois phases. La première consiste à vérifier l'assiduité des apprenants au cours complémentaire et la deuxième à contrôler leurs notes obtenues au cours formel afin de les comparer pour mieux apprécier leur progression dans leurs apprentissages :

P : Je fais deux sortes d'évaluation/Y a l'évaluation en étape/Mi-parcours/Évaluation mensuelle/Donc/ Le 15/On fait mi-parcours/Pour vérifier/L'évaluation/C'est à trois niveaux/D'abord/L'assiduité/La ponctualité des élèves/Donc/Han/Et aussi/Les notes à l'école/Maintenant/A la fin du mois/C'est pour voir/Est-ce que les notes.../Ici/Aussi/On évalue les élèves en même temps/Pour voir est-ce que les notes qu'ils avaient en début de mois/Et les notes qu'ils ont dans la dernière semaine/Est-ce qu'il y a une progression/S'il y a des élèves qui ont des problèmes/Il y a aussi ce que nous appelons entretien individuel/

En dernier lieu, l'évaluation en fin de parcours repose sur la pratique de l'entretien individuel avec les apprenants pour les dimensions sociale et économique du cours complémentaire. En effet, l'objectif est de voir dans quelle mesure les difficultés sociales des apprenants ont un impact négatif sur la progression de leurs apprentissages et ce qu'il est possible de faire en termes de mesures sociales pour y remédier :

P : [...]/Donc/J'étais habitué à faire des évaluations/A mi-parcours/Des évaluations en fin de parcours/Et ce qu'on appelle/Visite à domicile/Après entretien/Parfois un élève est brillant/Après un moment/Il chute/C'est un problème social/On regarde/est-ce que c'est involontaire ou c'est volontaire/Parfois il peut y avoir un recul/A cause de sa fréquentation/Parfois ça peut être un problème social même/Un problème de survie/

Nous constatons que la dimension socio-économique est un pan très important des approches didactiques que P a mises en place dans ses cours complémentaires. En effet, l'entretien individuel de chaque apprenant et les

⁷ C'est le nom donné aux enseignants qui dispensent les cours complémentaires, au Sénégal.

visites à leur domicile pour rencontrer leurs familles permet à l'enseignant d'évaluer la progression et/ou la régression des apprenants confrontés à des difficultés sociales et économiques. Cela lui permet, dans la limite du possible, d'aider les apprenants en difficulté en les dispensant des frais liés au cours complémentaire et en leur offrant le repas une fois par jour, par exemple. Les résultats et leur discussion, ainsi que les perspectives, présentés dans la conclusion, nous donneront une idée plus claire des approches didactiques mises en œuvre par P dans ses pratiques éducatives.

4. Résultats et discussion

Les résultats de l'analyse quantitative et qualitative de cette activité de cours complémentaire de philosophie montrent que les approches didactiques que P a élaborées s'inscrivent dans une perspective magistrale qui autorise à penser qu'il s'est maintenu dans une position haute de l'acteur didactique omniprésent et omniscient qui sait, pense et fait tout en diffusant les savoirs de manière descendante. Cela veut dire que les apprenants n'ont pas eu l'opportunité de participer à la co-construction des savoirs organisée par P dans la verticalité sur l'axe du temps de l'activité. L'analyse synoptique ou descriptive du cours complémentaire de philosophie a révélé que, du point de vue de la chronologie des actions didactiques relatives à ses pratiques éducatives non formelles, P a organisé le processus de construction des savoirs liés au développement de compétences écrites en dissertation philosophique, de manière à en être sinon le seul acteur didactique du moins celui qui a occupé magistralement le temps de l'activité.

L'étude quantitative des pratiques éducatives non formelles de P a montré que les actions explicites d'enseignement ont largement dominé celles d'apprentissages. En d'autres termes, le temps didactique durant lequel une action est tournée vers l'enseignement et/ou les apprentissages a largement été occupé par P. Cela veut dire que l'approche didactique participative et /ou conjointe qui favorise la co-construction des savoirs a été largement anéantie au profit de celle qui privilégie leur construction, voire leur diffusion verticale et descendante : de l'enseignant aux apprenants. Au demeurant, la prépondérance de la position haute et l'absence totale de position moyenne montre que la posture cognitive de P dans ses interactions dans et/ou avec le milieu n'a pas permis aux apprenants d'interagir avec lui dans l'organisation et la construction des savoirs, même si durant un temps négligeable de l'activité, il s'est effacé pour laisser les apprenants écrire une introduction de dissertation philosophique. Les résultats de l'analyse qualitative des données issues de l'entretien avec l'enseignant indiquent que

la prise en compte des conditions socio-économiques dans les approches pédagogiques des apprenants et leur prise en charge est un élément très important dans leur suivi, en particulier leur progression et leur évolution dans le renforcement de leurs compétences écrites. En outre, nous pouvons aussi retenir qu'il ressort de l'entretien avec l'enseignant qu'il lui est arrivé d'anticiper sur le programme du cours formel lorsque certains enseignants de lycée auquel il se substitue parfois sont en retard en classe formelle pour résoudre les difficultés d'évolution des savoirs inhérentes à l'hétérogénéité de la classe non formelle.

Par ailleurs, la posture magistrale de P, l'anéantissement de l'action didactique conjointe qui favorise la co-construction du/des savoir(s), et les difficultés rencontrées pour gérer l'hétérogénéité de la classe non formelle, peuvent s'expliquer par le fait que l'organisation du milieu didactique non formel en tant que contexte cognitif est tributaire d'un ensemble de facteurs socio-économiques, culturels et extra-scolaires que P ne maîtrisent pas. Il y a également l'absence d'organisation au plan institutionnel de l'éducation non formelle, du moins dans le volet réservé au cours complémentaire dispensé par des enseignants, souvent non identifiés, qui en font une activité plus lucrative que didactique et/ou pédagogique.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous pouvons retenir que les pratiques éducatives non formelles au Sénégal, en particulier les cours complémentaires, sont organisées de manière spécifique en fonction de l'expérience et du profil de l'enseignant. En effet, les approches didactiques élaborées par l'enseignant dans ses pratiques éducatives non formelles lui sont spécifiques même si sa démarche magistrale a plus ressemblé à un cours formel qu'à un cours complémentaire dont la vocation première est de renforcer les compétences scolaires des apprenants déjà acquises dans les pratiques éducatives formelles. En perspective, il serait bénéfique d'harmoniser les approches didactiques dans les pratiques éducatives non formelles liées au cours complémentaire en relation avec celles pratiquées dans le cadre formel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARDOUIN T., 2014, « L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement », *Éducation permanente*, n°199, vol. 2. En ligne : 05 SOREL (univ-lorraine.fr), consulté le 20 juillet 2023.

BABA-MOUSSA A.-R., 2020, « L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020, consulté le 25 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9416> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9416>.

ADJIMON K. & RAKOTONDRAZAFY J., 2016, « Offre d'alternatives éducatives en Afrique de l'ouest : enjeux et pertinence pour les non scolarisés », *L'Éducation en débats : analyse comparée, Vol thématique n°7 : l'éducation et la formation des jeunes non scolarisés : entre droit à l'éducation et pertinence*, p. 73-94. En ligne : vol. 7 (2016) - Équipe de recherche en dimensions internationales de l'éducation (ERDIE) - UNIGE.

AKKARI A. & PAYET, J-P (éds), 2010, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. Raisons éducatives : De Boeck Université, 1^{ère} édition.

BROUGÈRE G., 2007, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 26 mai 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/582>; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.582>

CAMBIER-THÉRON M., 2013, « L'éducation non-formelle et comment apprendre tout au long de la vie », En ligne, <https://www.animafac.net/blog/l-education-non-formelle>. Dernière consultation le 23 mai 2021.

COQUELIN R., 2012, « L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch », *Fiche de lecture de Vermersch, P. (1994). Première publication : – 6ème édition 2010 « L'entretien d'explicitation » ESF éditeur 220 pages*. En ligne : <http://cpe.ac-dijon.fr/>. Consulté le 03 septembre 2021.

CITE, 2011, *Guide opérationnel : directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, UNESCO.

Conseil Des Droits De L'homme, 2017, *Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation : réaliser le droit à l'éducation grâce à l'éducation non formelle*, Nations Unies, Trente-cinquième session.

GROSVALET Ch., 2017, « L'entretien d'explicitation : un outil pour progresser en arts plastiques », *Education*, dumas-01754880, En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01754880>. Dernière consultation le 16 août 2016.

- EVANS D.-R., 1981, *La Planification de l'éducation non-formelle, Collections, Principes de la planification de l'éducation n°30*, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- HAMADACHE A., 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*, Paris, UNESCO, 46 pages.
- IMOROU A.-B., TAMA C.-B., 2019, « Éducation informelle et éducation non formelle : l'archétype éducatif formel à l'épreuve des contextes sociaux gouvernés par des logiques différenciées au Bénin », *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Éducation RILALE*, Vol.2 N°3, p. 139-153.
- KERLAN A., 2004, « Denis, Poizat - L'éducation non formelle (Compte-rendu) », *Revue française de pédagogie*, volume 146, p. 201-202, En ligne, http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3109, Dernière consultation le 16 août 2021.
- LAUWERIER Th., 2010, « Éducation non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone », A. Akkari, J.-P. Payet (éds), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification, Raisons éducatives*, De Boeck Université, p. 287-300.
- MAULINI O., MONTANDON Cl., « Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? », *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles, De Boeck, p. 9-35.
- MONTANDON Cl., 2005, « Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, p. 223-243, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, En ligne, <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0223>", Consulté le 26 mai 2021.
- PERRY E., VOIX M.-A., 1997, « Une séquence d'atelier de raisonnement logique : de l'incompréhension à la rencontre », Vermersch Pierre et Maurel, Maryse, *Pratiques de l'explicitation*, Chapitre 6, p. 75-87.
- VERMERSCH P., 1993, « Explicitation et analyse des pratiques. De l'action vécue à la construction de l'expérience », *Colloque international : Techniques psychologiques d'évaluation des personnes. Symposium sur l'entretien*, Paris, En ligne : Explicitation et analyse de pratiques : de l'action vécue à la construction de l'expérience (grex2.com). Consulté le 03 septembre 2021.
- VERMERSCH P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, ESF 1^e publication, 6^{ème} édition, 2010.

M'OBIANG D.-M., 2017, « Socialisation et scolarisation : mode d'emploi de l'éducation non formelle en Afrique », *TraHs*, n°2 : *La alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados en América Latina y África*, En ligne, <http://www.unilim.fr/trahs>, Dernière Consultation le 23 septembre 2021.

PAQUET, 2013, *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence*, En ligne : <https://www.sec.gouv.sn>. Consulté le 13 septembre 2021.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & Francia L., F., 2002, « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire », *Madelon Saada-Robert éd., Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, p. 227-251, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, En ligne, <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0227>, Consulté le 14 novembre 2022.

CONSTRUIRE L'IDENTITÉ EN WOLOF À TRAVERS LES RÉDUPLICATIONS NOMINALES

Augustin NDIONE*

Résumé : En wolof, langue atlantique parlée au Sénégal, la réduplication est productive et se retrouve dans la plupart des parties du discours, elle a ainsi plusieurs valeurs et remplit diverses fonctions. Notre article se propose d'analyser la réduplication des nominaux dans cette langue. En effet, nous relevons que des noms simples peuvent être rédupliqués et construire des cas de réduplication totale ; à partir d'un nom simple, on dérive par réduplication un nom composé. Ce nom composé peut, selon les situations, être un moyen de construire l'identité, soit d'un élément, soit d'une personne. Notre objectif est de démontrer qu'au-delà de l'identité entre la base et la copie, la réduplication des nominaux en wolof est un moyen privilégié de construire l'identité. Cette construction d'identité se réalise par le fait que les caractéristiques principales incarnées par la base sont renforcées par la copie de telle sorte que la construction rédupliquée ne reflète que la caractéristique principale dont les éléments simples sont les marqueurs. Ce type de construction s'interprète comme une construction d'identité. Notre analyse s'inscrit dans le cadre de la théorie des opérations prédicatives et énonciatives.

Mots-clefs : Wolof – Réduplication – Identité – TOPE – Énonciation – Homogénéité.

Abstract: In Wolof, an Atlantic language spoken in Senegal, reduplication is productive and is found in most parts of speech, so it has several values and functions. Our paper analyzes reduplication of nouns. Indeed, we note that simplexes can be reduplicated and build total reduplication; from a simple noun, a compound noun is derived by reduplication. This compound noun can, depending on the situation, be a means of constructing identity, either of an element or of a person. Our objective is to show that beyond the identity between the base and the copy, reduplication of nouns in Wolof is an important manner to build identity. This identity is achieved by the fact that the main characteristics embodied by the base are reinforced by the copy; in such a way that the reduplicated construction only accounts for the main characteristic whose simple elements are the markers. This type of construction is interpreted as an identity construction. Our analysis is based on the framework named theory of predicative and enunciative operations.

Keywords: Wolof – Reduplication – Identity – TOPE – Enunciation – Homogeneity.

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

INTRODUCTION

La reduplication a fait l'objet de nombreuses études (B. Hurch, 2005) ces dernières années. Ainsi beaucoup d'articles et ouvrages collectifs lui ont été consacrés. Ces travaux montrent, pour la plupart, comment il est possible de décrire la reduplication en prenant en compte, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Il est également possible de trouver des illustrations sur le lien motivé entre la forme redupliquée et le sens qui lui est associé, ce que l'on retrouve sous l'appellation « les valeurs iconiques de la reduplication » (voir par exemple, Régier 1998).

Notre objectif dans cet article est de montrer comment la construction redupliquée peut être analysée en mettant en évidence la contribution de chaque élément à la construction du sens et aux valeurs de la reduplication. Il est question de montrer le mécanisme spécifique propre à la construction de la reduplication en wolof. Dans un souci d'exhaustivité, nous avons choisi, dans le cadre de cet article, de ne traiter que les constructions reduplicatives nominales, afin de montrer chaque fois que cela est pertinent, comment s'effectue cette construction, c'est-à-dire comment passe-t-on d'une forme simple appartenant à une catégorie donnée à une forme redupliquée appartenant à la catégorie nominale.

L'approche théorique que nous adoptons est celle de la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives (TOPÉ) de Culioli, qui donne les moyens, à travers certains concepts comme le repérage, la notion et le domaine notionnel, de rendre compte des mécanismes de construction identifiables avec la reduplication. Dans cette contribution, nous souhaitons répondre aux questions suivantes : comment se construisent les reduplications nominales en wolof ? Comment à travers la reduplication nominale se construit la valeur d'identité ? Ainsi, nous montrons que différentes parties du discours peuvent permettre de construire des éléments redupliqués qui appartiennent à la catégorie des nominaux, ensuite, la valeur d'homogénéité construite par la reduplication apparaît avec certains simplex comme un moyen de construire une valeur d'identité

Notre propos s'articule autour de trois points principaux, d'abord une présentation succincte de notre cadre théorique, ensuite une description de la reduplication nominale en wolof, et enfin, une analyse de la fonction de construction d'identité comme une valeur possible de la reduplication nominale en wolof.

Approche théorique

La reduplication est un procédé linguistique par lequel une séquence phonologique ou morphologique est redoublée au sein d'un mot ou d'une construction syntaxique. Ce phénomène a été observé dans diverses langues à travers le monde, mais il reste encore peu compris sur le plan théorique, notamment dans le cadre de la construction du sens. Ainsi, nous cherchons à montrer comment cette structure au-delà de la forme se construit au niveau également du sens et quelles sont les opérations en jeu

De fait, nous nous attelons à rechercher le mécanisme propre à la reduplication qui serait dans une certaine mesure généralisable, ce fonctionnement spécifique aurait à voir avec la construction de la forme redupliquée mais aussi des valeurs associées à cette dernière. La recherche se propose donc de mener une analyse systématique des données disponibles concernant la reduplication afin d'identifier les schèmes réguliers et les variations dans le cas du wolof. En utilisant une approche énonciative, nous chercherons également à déterminer si certaines propriétés communes peuvent être identifiées malgré la diversité des structures linguistiques.

Dans cette étude, nous adoptons une approche basée sur la théorie des opérations prédicatives et énonciatives (TOPÉ) afin d'analyser en profondeur le phénomène de reduplication dans la langue wolof. Selon Culioli (1982, 1990), la linguistique vise à étudier le langage à travers sa diversité manifestée par les différentes langues naturelles. La notion de diversité englobe ici tant la multiplicité que les différences entre ces langues (Culioli 1999a, p. 67-68). En d'autres termes, l'étude de la diversité linguistique nécessite une attention particulière portée aux caractéristiques spécifiques propres à chaque langue prise comme un échantillon de la faculté de langage ? Ce sont donc, ces diverses caractéristiques qui définissent son identité interne et lui confèrent un statut singulier vis-à-vis des autres langues comme le notent Paillard et Robert (1995, p. 127). Ainsi, notre analyse se concentre sur l'examen du phénomène de reduplication comme clé permettant d'accéder à cette singularité propre au wolof. L'objectif de cette étude est d'examiner en profondeur le phénomène de la reduplication dans diverses langues, afin de déterminer les caractéristiques abstraites et invariantes qui sous-tendent ce processus.

Cette étude de la singularité se fonde sur le fait que la reduplication, malgré le fait qu'elle puisse avoir un fonctionnement invariant à travers les langues, aura dans chaque langue une spécificité. En d'autres termes, la reduplication en wolof aura des caractéristiques propres qui ne sauraient se

retrouver dans une autre langue. Toutefois, c'est justement parce qu'elle partage certaines caractéristiques générales avec les autres langues que nous pouvons considérer que la réduplication productive en wolof est à certains égards semblables aux réductions productives par exemple, en français, en tagalog, en hindi etc.

Par ailleurs, comme l'affirme Franckel et Paillard, dont les travaux de recherches s'inscrivent dans ce cadre théorique, force est de noter que :

C'est l'analyse de la singularité de chaque langue dans ses différentes composantes qui est susceptible de fournir l'accès à une théorie généralisable. Dès lors, il ne s'agit pas d'établir des universaux à partir d'un modèle théorique fondé sur des catégories métalinguistiques et/ou cognitives préétablies dont chaque langue offrirait des réalisations particulières, mais de dégager des invariances à partir de la prise en compte de la singularité et de la diversité. La mise au jour d'invariants relève de procédures de découverte problématisées, ils émergent graduellement des données (Franckel et Paillard, 1998, p. 58).

L'une des caractéristiques essentielles de la TOPÉ réside dans sa conception de l'énoncé comme observable, c'est-à-dire comme un espace où se déploient les opérations linguistiques abstraites qui participent à la construction du sens. En effet, un énoncé peut être considéré comme une combinaison d'unités linguistiques ou encore comme une disposition de marqueurs. Le terme « marqueur » désigne ici le représentant linguistique d'une ou plusieurs opérations langagières, c'est-à-dire qu'il est la trace tangible de ces opérations. Chaque marqueur contribue ainsi à construire le sens associé à l'énoncé dans lequel il apparaît. Par conséquent, notre travail consiste à analyser en détail comment chaque marqueur représente spécifiquement une certaine opération et par là-même comprendre ce qui fait son unicité.

Dans cette optique, nous avons choisi d'étudier plus particulièrement la réduplication en tant que marqueur. Tout au long de notre étude, nous ferons régulièrement appel aux deux concepts fondamentaux développés par cette théorie : celui du repérage et celui de la notion.

Le concept de repérage implique une mise en relation entre deux termes, notés x et y , où le terme « terme » est utilisé dans un sens plus large¹. Selon Culioli (1982, p. 4), le repérage est lié à la localisation relative et à la détermination. Dire que x est repéré par rapport à y signifie que x est situé ou localisé par rapport à y . Osu (2011, p. 16) ajoute que le fait de repérer

¹ Pour plus de détails et de précision dans la description du mot « terme » dans le cadre de cette théorie, nous renvoyons le lecteur à Paillard, 1992.

consiste à considérer un élément linguistique comme étant le point de référence permettant de situer, localiser, définir ou déterminer un autre élément linguistique. Ainsi, l'élément repéré acquiert une valeur spécifique grâce au système de repérage. En fin de compte, il apparaît que la relation construite par le repérage est une relation de nature binaire, en ce sens que l'on s'appuie sur un terme à caractère stable qui sert de point d'ancrage à un autre terme qui est ainsi rendu stable grâce à l'opération même du repérage.

Il convient également d'aborder les concepts de notion et domaine notionnel pour comprendre rigoureusement les phénomènes associés à la reduplication. La notion renvoie ici à un système complexe représentant des propriétés physiques et culturelles qui varient selon les langues et individus. Elle peut être considérée comme une représentation mentale hybride se situant entre la linguistique et l'extra-linguistique ou le non-linguistique. Selon Culioli :

la notion est en elle-même indicible, elle ne s'appréhende jamais qu'à travers des réalisations particulières qui en sont des occurrences. Elle implique donc la mise en relation d'un ordre d'existence qui n'est pas matérialisable, ni exhibable, ni dicible en soi, à des traces de cette existence, et qui n'en sont jamais que des traces (1981, p. 65).

La notion, dans le cadre de la TOPÉ, fournit de la matière pour en quelque sorte « créer » des entités linguistiques, mais n'est pas à proprement parler du domaine de la linguistique. Ainsi, si un mot ou des mots d'une langue donnée peuvent faire référence à un concept, aucun de ces mots ne correspond de manière bi-univoque au concept représenté. En d'autres termes, un mot ne peut capturer que partiellement les propriétés d'une notion donnée. À partir de tout problème de fragmentation considéré ci-dessous, on construit un domaine de concepts, c'est-à-dire l'occurrence d'un concept et même la manifestation spatio-temporelle de ce dernier. Cela signifie que le concept doit subir un certain nombre d'opérations déterministes - la première opération au sens de quantification (Qnt)/qualification (Qlt) consiste à rendre le concept fragmentable au-delà de la fragmentation. Ci-dessous, nous montrons comment sont construites les répétitions nominales en wolof, c'est-à-dire quels éléments simples (simples) sont reduplicables.

La reduplication nominale en wolof

Dans les descriptions qui font état de la reduplication en wolof, celle-ci est en général considérée comme un des procédés de dérivation, en ce sens qu'avec la reduplication, on part d'un élément appartenant à une catégorie pour construire un autre élément appartenant à une autre catégorie. Notons cependant, qu'ils indiquent bien que la reduplication peut être une

réduplication nominale, mais ils ne réduisent pas la réduplication à ce seul type de dérivation. (Diouf 2003 ; Sauvageot 1965). Ainsi Sauvageot (1965, p. 167) avance que :

la réduplication est à considérer de par les fonctions qu'elle assume comme un procédé morphologique particulier de dérivation [...]. La réduplication est utilisée :

a) à la formation de nominaux : nous la dénommerons réduplication nominale ;

b) à l'expression de l'intensité : nous l'appellerons réduplication morphologique.

Nous proposons, dans ce qui suit, de décrire les différentes constructions rédupliquées nominales en considérant la catégorie des éléments simples non rédupliqués. Au sein des nominaux sujets à la réduplication, nous distinguons : les bases lexico-nominales, les noms communs, les toponymes, les prénoms, les patronymes. Il est également possible de détecter des cas de réduplication figée, c'est-à-dire qu'à l'état actuel de connaissance sur la langue wolof, il n'est pas possible de proposer un élément simple qui ait été à la base de la construction rédupliquée. Dans cette section, nous identifions des cas de réduplication construits à partir d'éléments simples considérés comme des bases verbo-nominales. Nous entendons par-là, que ces termes ne sont pas catégorisables a priori, et que ce sont les éléments du co-texte qui vont permettre de les catégoriser comme nom ou comme verbe. C'est le cas avec des termes comme *suul* (fait d'enterrer), il est possible d'avoir *suul b-* (enterrement) ou *suul naa* (j'ai enterré) ; *bëre* (fait de lutter), il est possible d'avoir *bëre b-* (lutte) ou *bëre naa* (j'ai lutté). Se fondant donc sur le fait que dans ces cas la catégorisation est le fruit du contexte, nous considérons ces éléments comme des bases verbo-nominales.

Considérons une première base simple *dëkk* (fait d'habiter) :

dëkk (fait d'habiter) > *dëkk-dëkkaan b-* (petit village, hameau)

1. *Wër naa sama fas ci dëkk-dëkkaan*²

<i>Wër</i>	<i>naa</i>	<i>sama</i>	<i>fas</i>	<i>ci</i>	<i>dëkk</i>	<i>dëkk-aan</i>
Fait	de	PFT- chercher	POSS1SG 1SG	cheval	PREP	fait RED-DIM d'habiter

J'ai cherché mon cheval dans les petits villages,
yepp yi ci diwaan bi.

<i>Yepp</i>	<i>yi</i>	<i>ci</i>	<i>diiwaan</i>	<i>bi</i>
tout	M.CL- IDF	PREP	région	M.CL-IDF

tous ceux qui sont dans la région

Dans cet exemple, la forme *dëkk-dëkk-aan* est construite par la reduplication de *dëkk* et par la suffixation de *-aan*. Les formes **dëkk-dëkk* et **dëkk-aan* ne sont pas attestées dans la langue, ce qui nous permet de rappeler une caractéristique essentielle de la forme redupliquée à savoir la solidarité entre la base et la copie. Dans une telle construction, ce suffixe a tendance à introduire une propriété diminutive. Il est à différencier d'un autre suffixe verbal (*-(w)aan*) dont Robert (1991, p. 279) fait état et qui indique, selon elle, une translation en un moment passé ayant pour spécificité d'être indéterminé ; qui apparaît également chez Sauvageot (1965, p. 150) où il est considéré, en général, comme un affixe exprimant une habitude.

Dans l'exemple (1), l'effet sémantique semble provenir de l'interaction entre reduplication et suffixation. En effet, quand il s'agit de *dëkk-dëkk-aan*, il est question de parler des « petits villages », ou plutôt des « petits lieux habités » contrairement à *dëkk b.* qui renvoie à des entités d'habitation considérées comme plus importantes. On comprend donc que le locuteur qui insiste sur le fait qu'il cherche partout son cheval, montre par cette forme qu'il s'intéresse à « toutes les formes d'habitations », ainsi cette forme

² Liste des abréviations : 1SG : Première personne du singulier – Sujet ; 2SG : Deuxième personne du singulier – Sujet ; 3SG : Troisième personne du singulier – Sujet ; 3SGO : Troisième personne du singulier – Objet ; 3PL : Troisième personne du Pluriel – Sujet ; 3PLO : Troisième personne du Pluriel – Objet ; Aux : auxiliaire ; Appl : Applicatif ; Dim : diminutif ; Ind : Indéfini ; Inacc : Inaccompli ; Emph.sj : Emphatique du sujet ; Emph.vb : Emphatique du verbe ; Emph.cl : Emphatique du complément ; Gen : génitif ; Loc : Locatif ; M.cl : marqueur de classe ; Neg : Négatif ; Pas : passé ; PFT : parfait ; Pl : pluriel ; Poss : Possessif ; Prép : Préposition ; Prés : Présentatif ; Red : redupliquant ; Rel : Relateur ; Suf : suffixation.

rédupliquée que l'on peut traduire par « petit hameau » permet de se rapprocher des valeurs dites lacunaires de la réduplication, comme le montre l'analyse de Kaboré (1998). Toujours dans cet exemple, on remarque que l'ensemble du procès est un moyen de rendre compte du fait que le locuteur, à la recherche de son cheval, ait eu à explorer toutes les formes d'habitation, les plus importantes mais aussi les plus insignifiantes. Ainsi, la réduplication est un moyen de construire des zones homogènes. Le locuteur valide p et bloque tous les chemins possibles vers p' (sauf ceux habitables). Ainsi, avec la réduplication dans cet exemple il est question, c'est-à-dire l'habitabilité.

Nous pensons que la valeur lacunaire en (1) de la forme *dëkk-dëkk-aan* (petit lieu habitable) dérive tant de la réduplication que de son interaction avec le suffixe *-aan*. En tout état de cause, la réduplication des noms se construit systématiquement à travers une relation d'identification entre deux éléments issus d'un même domaine notionnel, même si ces deux éléments sont, à la base, différents, il est à noter qu'ils sont également identifiables et distinguables les uns des autres. La relation d'identification, qui est une des valeurs possibles de l'opération de repérage, consiste donc à éliminer toute altérité, puisque seuls les aspects d'identification inhérents à chaque occurrence sont considérés. L'homogénéisation de la zone construite apparaît comme une valeur de la réduplication, qui peut s'interpréter au détriment de p' comme une validation de p voir dans certaines situations une construction du haut degré élevé.

En (2), (3) et (4) nous relevons des réduplications que nous considérons comme des cas de construction figée, car les formes simples (simplex) sujettes à la construction rédupliquée ne sont pas identifiables à l'état actuel de la langue.

Baana-baana b. (vendeur à la sauvette)

2. *marse bi yëpp ay baana baana la fees*
 marché M.CL- tout M.CL base RED EMPH.CL être rempli
 IDF

Litt : Le marché en tout est rempli de *baana-baana*
 Tout le marché est rempli de vendeur à la sauvette.

Kas-kas (tirer au sort)

3. *na nu ko kas kas ndax xam ku ko yellol*
 OBL 1PL 3SGO base RED pour savoir qui 3SGO mériter
 Litt : que nous le tirons au sort pour savoir qui le mérite

Tirons le au sort, pour savoir celui qui le mérite.

Lambar-lambari (aller à droite et à gauche)

4. *ken xam-ul lu perefè dakar bi di lambar*

nul savoir- INT prefet Dakar M.CL- INACC base
 NEG IDF

Litt : Nul ne sait pourquoi le prefet de Dakar est en train de *lambar-*
 Personne ne sait pourquoi le Prefet de Dakar est en train d'aller à droite

lambari ci mbedd-u ndakaru yi
 RED LOC rue-GEN Dakar M.CL-IDF

lambari dans les rues de Dakar.

et à gauche dans les rues de Dakar.

Dans les exemples proposés ci-dessous, les reduplications sont formées à partir d'éléments nominaux simples de la langue tel qu'on peut les relever dans des dictionnaires de langue. Toutefois, force est de constater que les éléments construits n'appartiennent pas à la catégorie des nominaux (voir les exemples (5), (6) et (7)). Nous fournissons ces exemples ici pour montrer que la reduplication nominale est également un moyen de dérivation même si l'objectif de cet article est de montrer que certaines formes redupliquées appartenant à la catégorie des nominaux en wolof sont des moyens de construire l'identité.

cer b. (partie) > *cer-cere* (répartir, partager en tas)

5. *bu ñu reye nag wi dina ko cer cer.e*
 quand 1PL tuer bœuf M.CL- FUT 3SGO partie RED
 IDF

Litt : Quand nous tuer le bœuf, je le partir-partie

Quand nous aurons tué le bœuf, je vais le répartir (partager) en tas

ba ku am ci
 jusque chacun avoir LOC

Jusque chacun ait dans.

pour que chacun en ait.

À partir d'un nominal « *cer b.* », on construit un dérivé verbal, toutefois il est à noter la présence du suffixe qui joue un rôle également dans la construction de cette catégorie.

goor g. (homme) > goor-goorlu (se débrouiller)

6 *ren dama goor- goor-lu ba jënd xar-u tabaski*
 année.ci EMPH.SJ homme RED- jusque acheter mouton- tabaski
 SUF GEN

Litt : L'année-ci c'est que je goor-goorlu jusque acheter mouton de tabaski

Cette année, je me suis débrouillé pour acheter un mouton pour la tabaski.

En (6), la reduplication permet de construire un composé dont le sens s'éloigne fortement de la valeur référentielle du simple, en effet du simple *goor* (homme) on construit *goor-goorlu* qui renvoie en français à « se débrouiller ».

En (7) ci-dessous, nous relevons une construction similaire :
tubaab b. (européen) > *tubaab-tubaab lu* (jouer à l'européen)

7 *Musa moo ngi tubaab tubaabl mel ni faransnaabe*
 Moussa EMPH.VB PRES européen RED ressembler comme *francenabé*
 Litt : Moussa lui faire européen-européen ressembler à un *francenabé*
 C'est que Moussa fait semblant d'être un européen, comme s'il était un *francenabé*.

Les deux exemples proposés ci-dessus montrent que la reduplication nominale est un moyen de dérivation, nous renvoyons le lecteur pour une analyse plus approfondie de ce genre de construction à Ndione (2015) où l'auteur montre l'importance de l'interaction entre reduplication et suffixation en wolof, dans la construction de certaines valeurs de la reduplication.

En (8) ci-dessous, nous identifions une reduplication d'une base nominale, et comme nous le relevions plus haut, la catégorie du construit varie, de fait, la forme redupliquée est une construction considérée comme adverbiale.

dëgg (vérité) > *dëgg-dëgg* (vraiment)

8. *man li ma xam moo-y dëgg dëgg*
 1SGO chose 1SG savoir EMPH.SJ vérité RED
 Litt : Moi, chose moi savoir c'est que vérité-vérité
 Moi, ce que je sais, c'est que vraiment,

Macky moo tooñ Sonko
 Macky EMPH.SJ faire du tort Sonko
 Macky lui faire tort Sonko
 c'est que Macky qui a fait du tort à Sonko.

La série d'exemples que nous décrivons dans cette section est un moyen de montrer que la reduplication est productive en wolof et qu'elle se retrouve dans diverses catégories.

La réduplication et la construction d'identité. Il est possible de considérer la construction d'identité comme une valeur sémantique de la réduplication. Ainsi, en wolof celle-ci apparaît comme étant spécifique à la réduplication des toponymes et des patronymes et de certains nominaux.

Analysons, à présent, des réductions nominales construites à partir de toponymes.

Bawol (Baol) > *bawol-bawol* (Originaire du Baol)

9. *Maam-am* *Jaarem* *la* *cosaano*
 Grand-parent- Diourbel EMPH.CL être originaire de
 POSS3SG

Son grand-père est de Diourbel,

ab bawol-bawol la.

ab *bawol* *bawol* *la*
 M.CL-IND Baol RED EMPH.CL

il est, donc, originaire du Baol.

En (9), deux occurrences de *bawol* apparaissent côte à côte. Rappelons que *Bawol* est un toponyme correspondant approximativement à la commune de Diourbel au Sénégal. Par réduplication on passe, de fait, d'un nom de lieu au nom donné à une personne originaire de ce lieu. Ces deux occurrences sont interdépendantes et ne peuvent être construites séparément dans ce genre de construction. La juxtaposition et l'interdépendance reflètent donc la relation d'identification entre ces deux termes. Ceux-ci sont identiques parce qu'ils relèvent du même domaine notionnel, mais ils sont en même temps différents parce qu'ils ne recouvrent pas les mêmes propriétés. En fait, la base revêt les caractéristiques d'une occurrence quelconque et a donc une propriété instable, tandis que la copie étant la trace des propriétés définitoires de la notion est à caractère stable. Ainsi, c'est la relation de repérage de type identification établie entre les deux occurrences qui stabilise le domaine ainsi construit. La valeur d'identité que nous proposons découle de cette relation. Nous notons qu'avec la réduplication, il est question de construire une zone homogène avec des propriétés centrées, ce faisant, une interprétation possible de cette construction est le fait qu'avec certains termes rédupliqués, notamment les toponymes, il est possible de construire l'identité d'un individu en mettant en avant les propriétés incarnées par les termes rédupliqués.

À noter qu'en employant la forme simple *Bawol*, on pense à toute la zone couverte par cet ancien royaume, ainsi lorsque le locuteur prononce

Bawol, son interlocuteur peut comprendre par là qu'il fait référence au territoire. Mais l'introduction de la deuxième occurrence de *Bawol* permet au locuteur de lever toute ambiguïté et de préciser qu'il ne s'agit pas seulement d'une question de territoire, mais d'une question de propriétés intrinsèques du territoire, les propriétés définitoires de *Bawol* et qui, affectées à un individu l'identifie d'une certaine manière au lieu en question. En effet, lorsque l'on réduplique *Bawol*, on parvient à construire un « vrai *Bawol* » et donc un « *Bawol* typique » ; ainsi, voir quelqu'un comme *bawol-bawol*, c'est dire que la personne peut s'identifier à ce lieu, donc il est impossible de le distinguer de cet endroit. On retrouve chez cet individu toutes les caractéristiques particulières et typiques de ce lieu.

Contrastons la construction en (9) avec celle en (10).

10. *Bawol bawol yee yore njaay mi*
 Baol RED M.CL-EMPH.3PL détenir commerce M.CL
 Litt : Les *Baol-baol* détiennent le commerce.

Ce sont les négociants qui détiennent le commerce.

Rappelons, que *bawol-bawol* renvoie également dans l'emploi courant au « négociant » comme le souligne la construction en (10). Nous observons que la construction permet de construire l'identité d'un individu, cependant la propriété de l'individu en question n'est plus d'être identifiée à une terre d'origine, mais plutôt être identifiée à une activité, le commerce. Il y a donc un décalage entre le fait « être *Bawol* » qui représente un lieu, et la propriété « être négociant » qui découle de ce lieu. En (10), quand on produit *bawol-bawol*, on construit une forme incarnant certaines propriétés de « être *bawol* centré », mais n'incarne pas toutes les propriétés comme c'était le cas en (9). Ainsi, ce faisant, dans le domaine P où l'on retrouve les occurrences p_i, p_j, p_k, p_n . Le locuteur, en construisant son énoncé, sélectionne p_i au détriment de p_j, p_k, p_n . De ce fait, p_i étant une occurrence singulière, elle représente situationnellement certaines propriétés de P , donc, ici, la propriété « être négociant », toutes les autres propriétés de P sont exclues.

En (11), nous observons les mêmes phénomènes et les mêmes mécanismes.

11. *saalum saalum dëgg dafa-y bey gerte*
 Saloum RED vérité EMPH.SJ-INACC cultiver arachide
 Litt : le *Saloum-saloum* vrai, c'est qu'il cultive arachide.

Un véritable originaire du Saloum cultive l'arachide.

L'emploi de *Saalum*, en (11), renvoie au toponyme qui ne peut renvoyer qu'au lieu qu'il désigne et non à une personne originaire de ce lieu. La forme simple *Saalum* est une occurrence qui renvoie exclusivement au lieu désigné. C'est donc une occurrence du domaine notionnel « être *Saalum* » qui ne peut identifier un être humain mais seulement le lieu qui est identifié comme étant *Saalum*, c'est-à-dire, plus ou moins la région de Kaolack au Sénégal. La réduplication est, de fait, un moyen de construire l'identité des personnes liées à cette localité. Ainsi il y a une « identification » entre un lieu et une personne. Au niveau de la construction linguistique, nous décelons un recentrage vers le type. Il n'est donc pas question de gradient avec ce type de réduplication, car nous avons affaire à une représentation typique d'un élément. Ainsi les propriétés typiques du lieu sont incarnées par *saalum-saalum*, en traitant un individu ainsi, on tend à dire que ce dernier « est *Saalum* » en tous les cas, son identité n'est pas différenciable de *Saalum*, en gros « il est ce qu'il est parce que chez lui on trouve les propriétés de *Saalum* ». Dans la vision du sénégalo-wolophone, le fait de dire que quelqu'un est *saalum-saalum* implique intrinsèquement un certain nombre de comportements ou de traits qui peuvent être décelés. Il est identifiable grâce à cette appartenance géographique qui le définit. La construction rédupliquée découle d'une relation de de type repérage entre la base et la copie. Schématiquement, on peut la représenter sous cette forme :

< *saalum* ∈ *saalum* >

Ou encore comme une identification que nous représentons comme suit :

< *saalum* = *saalum* >

Toutes les interprétations proposées pour ces formes rédupliquées découlent de cette relation entre les valeurs de référence introduites par la copie et qui viennent spécifier la base. Ce que nous entendons par *saalum-saalum*, c'est quelqu'un dont l'identité se révèle à travers la réduplication propre à la structure. Lorsque le locuteur dit *saalum-saalum* (être du *Saalum*, il pense que la propriété « être *Saalum* » est le seul ensemble d'attributs qui peut être vérifié dans ce cas. Ainsi, la validation de cette propriété permet au locuteur d'expliquer pourquoi l'originaire de la localité est considéré comme un excellent agriculteur surtout dans le cadre de la culture de l'arachide, en effet, cette zone est considéré comme le bassin arachidier du Sénégal.

Toutefois, force est de constater que le lien établit entre *Saalum* et « savoir cultiver l'arachide » n'est pas lié au phénomène de la réduplication, mais est fondé sur un partage de connaissances par tous les sénégalais, pas

nécessairement wolophones. Autrement dit, un non wolophone fait les mêmes inférences.

En (12) et (13) ci-dessous, nous relevons des réduPLICATIONS construites à partir de noms propres d'individu. On notera avec ces formes un passage d'une façon d'identifier une personne avec le simplex à une façon de construire une caractéristique propre à un groupe d'individus.

En (12) à partir du prénom Modou, on construit une forme rédupliquée :

12 ab *moodu moodu* bu *newoon* tabaski *moo ma jaay* auto
 un Modou RED REL venir- tabaski EMPH.SJ 1SGO vendre voiture
 PAS

Litt : Un *moodu-moodu* qui était venu à la tabaski lui me vendre
 voiture

C'est un émigré qui était venu à la tabaski qui m'a vendu une voiture

Comme en (12), en (13) également la base rédupliquée est un prénom féminin :

13. *leegi faatu faatu yi danoo bari bitim reew*
 ADV Fatou RED MCL- EMPH.SJ être hors pays
 IDF nombreux

Litt : Maintenant, Fatou-fatou elles sont nombreuses hors du pays.

Maintenant, les émigrées sont nombreuses à l'étranger.

Les constructions rédupliquées en (12) *moodu-moodu* et en (13) *faatu-faatu* peuvent avoir comme équivalent en français « émigré(e) ». Toutefois, force est de noter que tous les émigrés ne sont pas identifiés par ces termes. En effet, les étudiants ou encore des travailleurs dans certains secteurs ne seront pas considérés comme des *moodu-moodu*.

Ces formes apparaissent, donc, comme un moyen privilégié pour construire l'identité de ces individus en incarnant les propriétés et des caractéristiques propres à cette catégorie d'individus. Les caractéristiques principales étant l'immigration et le fait d'effectuer certains types de travaux à l'étranger. Rappelons que tout individu se trouvant en étant d'immigration n'est pas systématiquement identifié comme tel. En fait, le fait même de désigner un homme comme *moodu-moodu* ou une femme comme *faatu-faatu* souligne une identité propre à cet homme ou à cette femme.

Notons toutefois, que même si le fait d'être émigré ne change pas leur identité culturelle, on relève cependant que leur identité personnelle en est complexifiée. De fait, cette construction apparaît comme un moyen de

mettre en lumière cette complexification qui constitue un élément important dans la construction de leur identité.

Les formes réduplicatives sont construites par une forme de juxtaposition qui s'interprète comme une contiguïté solidaire entre la base et la copie rédupliquée. De surcroît, ce procédé de reprise se définit par l'identité entre les deux occurrences que sont la base et la copie. L'interprétation que nous proposons se fonde sur le fait que nous soutenons que les deux occurrences relèvent du même domaine notionnel et qu'ils incarnent chacune des propriétés propres à ce domaine. Nous avons souligné que dans ce cas les deux occurrences ne peuvent être construites indépendamment l'une de l'autre. De fait, les parties constituantes ne sont pas construites séparément, elles sont indivisibles. Nous rappelons que nous nous proposons d'analyser cette interdépendance comme une relation de repérage ayant une valeur d'identification, dans le sens où le locuteur en construisant un énoncé avec une forme rédupliquée entend signifier que toute différence entre les deux éléments de la construction est prise en compte mais est éliminée.

Avec la réduplication, telle qu'elle apparaît en wolof mais aussi dans d'autres langues, nous relevons une construction d'une zone homogénéisée et toutes les valeurs et interprétation découlent de cette homogénéisation qui peut s'interpréter de plusieurs façons.

Dans cette situation, nous notons que la structure rédupliquée identifiée dans l'exemple (12) et même en (13) ne laisse nullement entendre une construction d'une valeur centrée. Moodu ou Faatu en tant que nom identifie une personne portant ce prénom. La forme rédupliquée *moodu-moodu* ne peut pas désigner une personne en particulier, mais toute personne qui incarne, c'est-à-dire, qui actualise un certain nombre de traits. Interpréter ou non *moodu-moodu* comme « immigré » dépend donc des réalités socio-culturelles propres aux wolophones. De cette façon, « être émigré » est culturellement construit, en d'autres termes, le locuteur ne réfère directement à aucun individu en particulier. Nous pensons qu'en contractant (12) et (13) nous construisons une sorte « d'approximation ». L'implication est que la réduction nous éloigne de ce que signifie réellement « être Moodu », c'est-à-dire la désignation d'attitudes individuelles par elle. Il forme une classe d'individus qui sont des prénoms et qui ont la propriété d'être *moodu*, mais cela n'a plus rien à voir avec la désignation d'une personne avec ce nom. La classe d'occurrences construite par duplication est dupliquée et localise ces individus par rapport à ces propriétés.

On observe un mécanisme comparable entre les exemples analysés précédemment et l'exemple (14) ci-dessous.

14. Bourgi *setal na wàdd-wàdd yi*. (repris)

Bourgi	<i>set</i>	<i>-al</i>	<i>na</i>	<i>Wàdd</i>	<i>-Wàdd</i>	<i>yi</i>
Bourgi	être.propre	APPL	PFT	Wade	REDUP	M.CL

Litt : Bourgi a rendu propre les Wade-Wade

Bourgi a blanchi les Wade (le clan des Wade)

Dans l'exemple (14) ci-dessus, le nom de famille Wade est utilisé sous la forme redoublée « Wàdd-Wàdd » et la relation établie entre la base et la copie permet d'utiliser le nom de famille pour identifier les individus partageant le nom de famille en question. L'utilisation du marqueur de classe du pluriel « yi » dans ce contexte indique une forme de dispersion spatiale, qui ne relève pas de la redoublée mais découle de la construction de plusieurs individus appartenant à ce clan et pouvant être considérés comme des auteurs des faits indiqués par le procès *sacc* (voler).

Ce type d'interprétation se fonde sur la relation qui est établie entre les différentes occurrences qui composent la forme mais également, par la construction d'une sorte de boucle partant de Wade et revenant à Wade, comme pour dire que dans cette catégorie d'individus, la propriété sélectionnée et validée est définie uniquement par rapport à « être Wade ». De fait, lorsque le locuteur dit que quelqu'un est « Wàdd-Wàdd », il entend signifier que son identité construite dans la situation en question se fonde sur cette propriété et de fait, d'autres aspects ou d'autres propriétés ne sont pas prises en compte dans cette situation.

Rappelons que l'analyse effectuée ci-dessus montre que les cas de reduplication sont construits après une opération d'identification entre la base et la copie. La base introduit une occurrence quelconque, c'est-à-dire une occurrence unique, couvrant les propriétés d'un domaine, mais pas toutes les propriétés de ce domaine, ni les propriétés centrées. La copie qui est la seconde occurrence incarne dès lors les caractéristiques typiques du domaine. C'est l'interaction et l'interdépendance entre les deux occurrences qui permet de construire un domaine homogénéisé, et selon la situation, comme celle que nous relevons en (14) est un moyen de construire la caractéristique du clan Wade. La copie est intrinsèquement stable tandis la base dans ce type de construction est à stabiliser.

CONCLUSION

Dans cette contribution, nous avons montré que la reduplication nominale est un phénomène productif en wolof. Nous sommes revenus sur

quelques constructions rédupliquées afin de montrer comment se construit la réduplication patronymique et la réduplication toponymique mais également la réduplication à partir d'un simplex nominal autre. En analysant la construction rédupliquée, on relève qu'avec la base on introduit une occurrence d'un domaine, puis avec la copie on introduit une autre occurrence qui s'appréhende comme étant représentative du domaine notionnel, tel que théorisée par l'approche de sémantique énonciative de la TOPÉ. Dans ce cadre, on envisage une relation entre les deux occurrences, que l'on interprète comme une identification, en d'autres termes, toute différence qui peut exister entre les deux éléments est prise en compte et supprimée. La conséquence de cette opération c'est qu'une occurrence non centrée devient centrée et un domaine hétérogène, s'homogénéise. Le fait d'identifier les deux occurrences permet d'aboutir à la construction d'une propriété centrale, définitoire et caractéristique. Et en fin de compte, c'est cette propriété que l'on peut interpréter selon les constructions, selon les contextes comme étant un moyen selon la nature des simplex de construire une identité. L'identité dont il est question est apparue à travers le wolof mais aussi d'autres langues atlantiques comme un moyen de construire une qualité et une caractéristique fondamentale d'une personne, d'une localité ou d'un groupe d'individus.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CULIOLI A., 1981, *Opérations De Détermination 1 : Théorie Et Description*, Ed. 642, ERA, Paris, Université Paris 7, Département de recherches linguistiques.
- Id.*, 1982, « Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe. Communication présentée en session plénière du XIIIème congrès international des linguistes », Tokyo, 29 août – 4 septembre 1982, *in: Actes du congrès, complément au volume 2*, Ed. Revue, Paris, Université Paris 7, (ERA 642).
- Id.*, 1984, *Opérations De Détermination 2*, Ed. 642, Collection ERA, Paris, Université Paris 7, Département de recherches linguistiques.
- Id.*, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation 1 : opérations et représentations*, Paris, Ophrys.
- Id.*, 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation 2 : formalisation et opérations de repérage*, Paris, Ophrys.
- DIOUF J. L., 2003, *Dictionnaire wolof-français et français-wolof*, Paris, Khartala.

- HURCH B., 2005, *Studies on reduplication: empirical approaches to language typology*, Vol 28, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- FRANCKEL J. J. et PAILLARD D., 1998, « Aspects de la théorie d'Antoine Culioli », *Langages*, n°29, p. 52-63.
- KABORÉ R., 1998, « La reduplication », in *Faits de langues : les langues d'Afrique Subsaharienne*, n°6, p. 358-376.
- NDIONE A., 2015, « Incidences sémantiques de la suffixation sur la reduplication verbale en wolof », *CoReLa : Cognition, représentation, langage*, vol. 13, n°2, Disponible à <https://doi.org/10.4000/corela.4121>, consulté le 17/07/23.
- OSU S., 2011, *Entre énonciation, phonologie et ethnolinguistique : contribution à la description de l'ikwéré*, Dossier de synthèse HDR, Université d'Orléans.
- PAILLARD D., 1992, « Repérage : construction et spécification », in: *La théorie de Culioli : ouvertures et incidences*, Paris, Ophrys, p. 75 – 88.
- PAILLARD D. et ROBERT S., 1995, « Langues diverses, langues singulières », *Langage et sciences humaines : propos croisés*, Berne, P. Lang.
- RÉGIER T., 1998, « Reduplication and the arbitrariness of the sign », in: M. Gernsbacher et S. Derry (Eds), *Proceedings of the twentieth annual conference of the cognitive science society*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, p. 887-892.
- ROBERT S., 1991, *Approche énonciative du système verbal : le cas du wolof*, Paris, CNRS.
- SAUVAGEOT S., 1965, *Description synchronique d'un dialecte du wolof : le parler du Djolof*, Dakar, UCAD.