

REVUE EVALU'A | VOL. 2 N° SPÉCIAL 10 ANS - ACAREF AOÛT 2025

Une revue de la Communauté des Chercheurs d'Afrique | Bénin



EFUA-EDITIONS
(Editions Universitaires
Francophones d'Afrique)

INDEXÉE CHEZ



OPEN ACCESS INFRASTRUCTURE
FOR RESEARCH IN EUROPE

REVUE Evalu'A | VOL. 2 N° SPÉCIAL 10 ANS - ACAREF AOÛT 2025

VOL. 2 N° SPÉCIAL 10 ANS - ACAREF AOÛT 2025
Tome pluridisciplinaire



REVUE Evalu'A

Experts et Evaluateurs
d'Afrique



Coordonnée par
AGUESSY Yélian Constant & AGOINON Norbert
Université de Parakou - Bénin

ISSN (Print) - 3008-1319
ISSN (Online) - 3008-1327
ISSN (Digital) - 3008-1335

ÉDITE CHEZ



RUE DON DE DIEU, QT DJIDJOLE, 22 BP: 81, LOMÉ - TOGO

EFUA-EDITIONS

(**Editions Universitaires**
Francophones D'Afrique)

REVUE EVALU'A

**Experts et Evaluateurs
d'Afrique**

Vol 2 n° Spécial 10 ans - ACAREF Août 2025

ISSN Print : 3008-1319

ISSN Online : 3008-1327

ISSN Digital : 3008-1335

*Coordonnée par AGUESSY Yélian Constant &
AGOINON Norbert*

Université de Parakou - Bénin

REVUE EVALU'A

Une Revue de la Communauté des Chercheurs d'Afrique / Bénin

Tome pluridisciplinaire

MAISON D'EDITION

La revue **EVALU'A** édite ses Volumes chez les **Editions Francophones Universitaires d'Afrique (EFUA-Editions)** basée à Lomé, Togo (rue Don de Dieu, Qt. Djidjolé, 22BP81 Lomé Togo).

ECHEANCIERS DE PUBLICATION DU VOLUME

Lancement de l'appel : Juin 2025

Acceptation et retour d'expertise : 15 Juillet 2025

Retour des corrigés : 25 Juillet 2025

Parution : Août 2025

ADRESSE DE SOUMISSION

Email : revuebenin.evalua@gmail.com

TYPE DE PUBLICATION

Publication en ligne et en version numérique

Equipe technique

Mise en page : Honorine D. KELEBOU

Marquette et illustration : Eliya ATTIGNON

Comité scientifique international /revue EVALU'A BENIN

AGUESSY Yélian Constant, Université de Parakou- Bénin
AGOINON Norbert, Université de Parakou - Bénin
DADJA-TIOU Panaewazibou, Université de Kara- Togo
HOUNDJO Théophile, Université d'Abomey Calavi, UAC- Bénin
ADJAGBO Kintossou Armand, Université de Parakou - Bénin
KEITA Fatoumata, Université de Bamako, Mali
MOUSTAPHA Rissicatou, Université d'Abomey Calavi, UAC - Bénin
KOUTCHADE SOUROU Innocent , Université d'Abomey Calavi, UAC- Bénin
LAWANI Ayouba, Université de Parakou- Bénin
HOUNHANOU Viviane Arlette, Université d'Abomey Calavi, UAC - Bénin
GBAGUIDI Célestin, Université d'Abomey Calavi, UAC - Bénin
KPOHOUE Ferdinand, Université d'Abomey Calavi, UAC - Bénin
PEWISSI Ataféï, Université de Lomé- Togo
AMOUZOU Akoété, Université de Kara- Togo
ELENGA Hygin Bellarmin, université Marien Ngouabi de Brazzaville, Congo
ALONGO Yvon Rock Ghislain, université Marien Ngouabi de Brazzaville, Congo
PANDI née MABIALA Ida Rose, université Marien Ngouabi de Brazzaville, Congo
GORON Amina, Université de Maroua, Cameroun
ATANGANA KOUNA Désiré, Université de Yaoundé I, Cameroun
WEGA SIMEU Abraham, Université de Bamenda, Cameroun
ASSIPOLO Laurain Luras, Université de Douala, Cameroun
TIÉBOU Bénédith Léonie, Université de Bamenda, Cameroun
YVES MONTENAY, Institut-Culture-Economie-Géopolitique, ICEG, Paris France

Normes rédactionnelles/ REVUE EVALU'A

Recommandations générales aux auteurs

1. Tout article qui relève d'une contribution théorique et fondamentale devra être structuré de la manière suivante : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en français ; Mots clés, Abstract, Keywords, Introduction (justification du thème, problématique, Hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Références bibliographiques.

2. Tout article qui résulte d'une recherche de terrain devra être structuré de la manière suivante : Titre, Prénom(S) et NOM de l'Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en français, Mots-clés, Abstract, Keywords, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Références bibliographiques.

NB : Tout article doit être accompagné de résumés en français et en anglais, quelle que soit la langue originale du texte.

Consignes particulières aux auteurs

1. Le nombre de pages minimum : 12 pages, maximum : 20 pages
2. Interligne : 1,5.
3. Numérotation numérique : PAS DE NUMEROTATION des pages de l'article.
4. Police : Verdana, Taille 12.
5. Orientation : portrait.
6. Marge : haut et bas : 2 cm, droite et gauche : 2 cm

Modalités de soumission

Tout manuscrit envoyé à la revue EVAL'UA ne doit jamais avoir été publié auparavant dans une autre revue ou faire l'objet d'une instruction antérieure ailleurs. Les manuscrits doivent impérativement satisfaire les normes rédactionnelles comme suit :

Titre : La première page doit comporter le titre de l'article, les Prénoms et Noms des auteurs, leur institution d'affiliation et leur adresse complète.

Résumé : Le résumé ne doit pas dépasser 350 mots. Il doit être succinct de manière à faire ressortir l'essentiel de l'analyse.

Mots-clés : Ils ne doivent pas dépasser cinq.

Introduction : Elle doit fournir suffisamment d'informations de base, situant le contexte dans lequel l'étude a été entreprise. Elle doit permettre au lecteur de comprendre et apprécier la valeur qualitative de l'étude et évaluer les résultats acquis.

Corps du sujet : Les différentes parties du corps du sujet doivent apparaître dans un ordre logique. (Ex : 1. ; 1.1 ; 1.2 ; 2. ; 2.1 ; 2.2 ; etc.).

Attention ! L'introduction et la conclusion ne sont pas numérotées.

Notes de bas de page : Elles doivent être évitées autant que possible. Si elles sont jugées nécessaires, elles ne renvoient pas aux références bibliographiques, mais aux informations complémentaires.

Citation : Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, des façons suivantes :

1. En effet, l'objectif poursuivi par K. AVLORA (2008, p.73), est : « de défendre la place de la philosophie africaine de telle sorte qu'elle soit reconnue et admise à sa juste valeur (...), ».

2. Pour notre part, nous estimons que le sociologue a raison, dans une certaine mesure, de percevoir, dans le contexte socioculturel africain, un problème lié au manque d'engagement de la haute sphère des Etats eux-mêmes. Ainsi qu'il le dit :

La non prise en compte des défis sociaux en Afrique relève du manque d'engagement citoyen qui, en réalité, est inhérent à la mauvaise gestion de la cité. Kokou (2005, p.105)

Conclusion : Elle ne doit pas copier le résumé. Elle doit être un rappel des principaux résultats obtenus et des conséquences les plus importantes que l'on peut en déduire. Elle doit également faire ressortir la portée socialement utilitaire du travail produit.

Références bibliographiques : Les auteurs cités dans la rédaction seront mentionnés dans le texte avec l'année de publication, le tout entre parenthèses.

Journal : Noms et prénoms de tous les auteurs, année de publication, titre complet de l'article, nom complet du journal, numéro et volume, les numéros de première et dernière page.

Ex : Koffi Sidi & Ali Mar .2019. « Logique sociale et défis culturels en milieu universitaire africain ». Revue PLURAXES/MONDE, Lyon (France), n°5, pp.200-210.

Livres : Noms et prénoms des auteurs, année de publication, titre complet du livre, éditeur, maison et lieu de publication.

Actes de colloques : Noms et prénoms des auteurs, année de publication, titre complet de l'article et des proceedings, année et lieu du congrès ou symposium, maison et lieu de publication, les numéros de la première et dernière page.

Ex : Koffi Ganyo AGBEFLE. 2017. « Le statut trompeur des langues coloniales en Afrique ». Actes des 5e Assises européennes du plurilinguisme, Colloque scientifique international sur Plurilinguisme et Pluri-culturalité, du 15 au 17 octobre 2023 à l'Université de Cadix, Espagne. Collection PLURILINGUISME, OEP, Paris France, N° 6, Tome 1, Décembre.

SOMMAIRE

Lecture analytique de la *Théorie de la création* de Mahamadé Savadogo12

Calixte KABORE __ calixtekabore@yahoo.fr (*Burkina Faso*)

L'analyse didactique des programmes de didactique des mathématiques et du parcours scolaire des élèves-maîtres (ses) dans les ENIEG (Ecoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général) du Cameroun.....26

Moluh André Georges __ andregeorgesm@yahoo.fr (*Cameroun*)

Pratiques individualisées de la dictée et performance en orthographe : Une comparaison entre établissements privés et publics en classe de CE1.....49

Ehouman Lucie TEHOUA et Al __ tehoumanlucie@gmail.com (*Côte d'Ivoire*)

Gender and Local Development in Feminine Writing: A Play of Scopes in Amma Darko's *The Housemaid*.....70

Kouadio Pascal KOFFI __ kpascal36@hotmail.fr (*Côte d'Ivoire*)

Apprentissage en orthographe, estime de soi et performance chez les élèves du primaire de la ville de Man (*Côte d'Ivoire*).....91

Kouakou Mathias AGOSSOU __ agossouakm@yahoo.fr (*Côte d'Ivoire*)

Intégration des Aqit, célèbres érudits et descendants de migrants berbères à Tombouctou en Afrique occidentale (XVe-XVIe siècle)118

Massandjé FADIKA KANO __ sabusy7791@gmail.com (*Côte d'Ivoire*)

« Ernesto DJEDJE : langage musical et création artistique : quel rapport ? ».....133

Mossou Hyacinthe DJOTTOUAN & Yessoh Pierre-Marius DEGNY __ degnymarius@gmail.com (*Côte d'Ivoire*)

World Vision et la Prise en Charge Sanitaire dans la Commune Rurale de Safo au Mali154

Nouf SANOGO et Al __ xy64998930@gmail.com et Al (*Mali*)

La formation des enseignants dans le contexte de l'Église Évangélique du Cameroun.....170

Wilfried NOUMOUIN FOULAMI __ (*Cameroun*)

L'IA : une révolution méthodologique en médecine à l'épreuve de
l'éthique expérimentale de Claude Bernard185
Kouacou Firmin-Luc KOFFI ____ lucoracle4@gmail.com (*Côte d'Ivoire*)

Lecture analytique de la *Théorie de la création* de Mahamadé Savadogo

Calixte KABORE

*Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso
Esthétique et philosophie de l'art
calixtekabore@yahoo.fr*

Résumé

*Le présent article est un compte rendu de lecture analytique de l'essai philosophique de Mahamadé Savadogo intitulé : *Théorie de la création* et dont le sous-titre est *Philosophie et créativité*. L'objectif visé est d'en vulgariser le contenu, de le rendre accessible au milieu artistique. Cet essai est une réflexion sur la notion de création dans ses dimensions artistique, philosophique et existentielles. Il apparaît également comme une médiation entre art et philosophie sur le terrain commun de la création. L'objectif à terme de l'auteur, est de construire une théorie de la création qui implique aussi bien l'artiste, le philosophe que les créateurs des autres domaines. Pour Savadogo, la création, qu'elle soit ordinaire ou éminente, nécessite un engagement de la part du sujet créateur, qui à travers la création de l'œuvre, s'auto-crée. L'artiste se découvre, se transforme et affirme son identité à travers l'acte créatif. À travers cet essai, l'auteur établit une relation profonde entre création et existence, faisant en définitive de la création, le sens de l'existence et une nécessité vitale. Cet essai laisse percevoir la possibilité d'une théorie appliquée à la création, susceptible de guider tout créateur.*

Mots clés : *création, philosophie, existence, engagement artistique, théorie de la création.*

Abstract:

*The present article is an analytical reading report of the philosophical essay by Mahamadé Savadogo titled: *Theory of Creation*, with the subtitle *Philosophy and Creativity*. The aim is to popularize its content, making it accessible to the artistic community. This essay is a reflection on the notion of creation in its artistic, philosophical, and existential dimensions. It also appears as a mediation between art and philosophy on the common ground of creation. The ultimate goal of the author is to build a theory of creation that involves not only the artist and the philosopher but also creators from other fields. For Savadogo, creation, whether ordinary or eminent, requires a commitment from the creative subject, who, through the creation of the work, self-creates. The artist discovers themselves, transforms, and affirms their identity through the creative act. In this essay, the author establishes a deep relationship between creation and existence, ultimately making creation the meaning of existence and a vital necessity. This*

essay suggests the possibility of a theory applied to creation, capable of guiding any creator.

Keywords: *creation, philosophy, existence, artistic commitment, theory of creation*

Introduction

Bien souvent, les artistes se méfient des philosophes parce qu'ils trouvent que ces derniers pensent trop, parlent trop et ne savent rien faire. Quant aux philosophes, ils estiment que les artistes sont trop attachés au sensible, au concret, et pensent peu. Ces préjugés quelque peu caricaturaux apparaissent comme la survivance de l'opposition traditionnelle entre art et philosophie qui trouve son origine chez Platon. Du reste, ce dernier préconisait que l'on chasse les artistes de la cité, dans la mesure où ils ne sont que de simples imitateurs, des illusionnistes qui livrent les spectateurs aux apparences et par conséquent, les éloignent du chemin de la vérité, contrairement aux philosophes qui ont pour préoccupation essentielle, la recherche de la vérité. Aussi, ils sont incapables d'éduquer le citoyen ; d'où le fait qu'ils constituent un danger pour la cité. En dépit d'une telle opposition, aussi radicale soit-elle, l'opinion commune quant à elle considère généralement que philosophes et artistes sont logés à la même enseigne en ce sens qu'ils sont aussi bizarres les uns que les autres, des personnages marginaux et quelque peu fous, que l'on a de la peine à comprendre. À travers une telle considération, le sens commun donne sans doute une leçon aux philosophes et aux artistes qui devront plutôt apprendre à s'écouter mutuellement et à rechercher ce qui les rapproche plutôt que ce qui les divise. À notre avis, c'est à cette tâche que s'attelle M. Sawadogo à travers son ouvrage intitulé *Théorie de la création*. En effet, s'il y a quelque chose de commun entre art et philosophie, c'est bien la création ; quoique la création ne soit pas exclusivement l'apanage de ces deux disciplines.

Théorie de la création est un essai philosophique qui met en rapport, philosophie et création. Généralement, les philosophes posent beaucoup de questions, car le questionnement est l'un des axes fondamentaux de la philosophie. C'est pourquoi, dans cet essai, M. Savadogo ne se prive pas de poser des questions aussi

nombreuses que complexes autour de la création. Notre intention à travers ce propos, est de partager une expérience de lecture que nous avons faite avec des artistes et des intellectuels à la Villa Yiri Suma¹ lors du vernissage de l'exposition de Hyacinthe Ouattara, un artiste peintre burkinabè. L'objectif était de faire découvrir l'ouvrage au milieu artistique burkinabè, qui bien souvent ne s'intéresse pas aux productions ou aux créations intellectuelles autour de la pratique artistique. Il fallait donc, pour ce faire, rendre digeste et accessible, un ouvrage à haute teneur philosophique ; notre souci étant une vulgarisation de cet essai d'un philosophe burkinabè qui s'intéresse à la question de la création en général, et à celle artistique en particulier. Le choix de M. Savadogo est motivé par le fait c'est un philosophe amateur de musique qui joue de la guitare et un observateur avisé de la scène artistique et politique burkinabè. *Théorie de la création* apparaît comme un pont jeté entre l'art et la philosophie, la théorie et la pratique, la création et la vie. Cet essai philosophique publié en 2016, a été précédé par deux autres ouvrages qui l'ont préparé, à savoir : *Esquisse d'une théorie de la création* publié en 2005, *Création et existence* publié en 2009, et s'est prolongé en 2017 avec *Création et changement*. Cela témoigne de l'intérêt de l'auteur pour la création. Le souci de vulgarisation nous a amené à ne pas nous attarder sur la complexité et la subtilité des questions soulevées, mais à nous intéresser plus directement aux réponses qu'apporte M. Savadogo à ces questions, même si les réponses apportées sont à leur tour problématiques. Ces réponses traduisent des constats, des points de vue, des réflexions, des convictions et peut-être aussi, un rêve que l'auteur voudrait partager.

L'ouvrage comporte trois parties à savoir : - Genèse philosophique de la conquête d'une théorie de la création - La logique de l'engagement créatif - L'évaluation de la création. Il s'adresse aussi bien aux philosophes, aux artistes, qu'à tout créateur, quel que soit son domaine de création. Il vise à aider les créateurs à comprendre le phénomène de la création, à se comprendre eux-mêmes en tant que créateurs, et à mettre en

¹ La Villa "Yiri Suma" qui signifie l'ombre de l'arbre en langue dioula, est une maison d'hôtes située au cœur de la ville de Ouagadougou. Son fondateur et gérant Lucien Humbert, est un agronome à la retraite et amateur "engagé" des arts plastiques. La Villa "Yiri Suma" dispose d'une galerie qui accueille régulièrement et principalement des expositions d'art plastiques, ainsi que des conférences-débats autour de la création artistique.

lumière le rapport entre la création et l'existence. L'auteur cherche alors à saisir la signification globale de la création, son processus, et tente de construire une théorie de la création. Il est convaincu que cela est possible en dépit du fait que de nombreux penseurs ou philosophes estiment le contraire. Il y a donc là, un défi à relever.

Au début du projet qui visait à mettre le livre à la portée du public, notamment celui artistique, nous avons pensé occulter la première partie, parce que trop théorique, ou encore trop philosophique pour les artistes qui sont plutôt pratiques et ont une certaine réticence vis-à-vis de la théorie. Les deux dernières parties nous semblent alors plus accessibles aux artistes, parce qu'elles s'intéressent davantage à la dimension pratique de la création. Mais au fil de la préparation de l'exposé, nous nous sommes convaincu que la création implique toujours à la fois la théorie et la pratique. La première devant éclairer la seconde et la seconde nourrir la première, à l'image de ce que disait Kant (1980, p. 93) : « Des pensées sans contenu sont vides, des intuitions sans concepts sont aveugles » ; ce qui signifie que les idées pures ou la théorie sans rapport avec la pratique sont vides et que l'expérience sensible ou artistique a besoin de s'appuyer sur une théorie, si minime soit-elle. Aussi, les deux dernières parties de l'essai n'ont de sens que par rapport à la première.

I) Genèse philosophique de la conquête d'une théorie de la création

Dans cette partie, l'auteur fait d'abord la différence entre la création ordinaire et la création éminente ou spécifique. La création ordinaire est celle dont chacun d'entre nous fait l'expérience tous les jours. Pour M. Savadogo (2016, p. 11), « elle désigne d'abord cette aptitude à réagir face à l'imprévu ou à la nouveauté ». Quant à la création éminente ou spécifique, elle est meilleure à la première, car étant de qualité supérieure. Elle consiste à faire surgir quelque chose de particulier, de singulier et d'original à partir de l'existant, c'est-à-dire à partir de ce que le sujet pensant est, et de ce qu'il possède, et non à partir du néant comme les Livres Saints le disent de Dieu. Dans La Bible de Jérusalem (1984, p. 31), il est écrit : « au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. Or la

terre était vide et vague ». Il en est autrement de la création humaine, si éminente soit-elle. Pour M. Savadogo (2016, p. 12), « la création éminente engendre des productions qui introduisent une rupture dans le cours de la vie ordinaire, qui attirent l'attention générale en se révélant être singulières ou originales ». C'est précisément cette création éminente qui nous intéresse ici. Elle change, transforme et transfigure le réel. Elle n'est pas à la portée de tout homme comme la création ordinaire. Elle n'appartient pas seulement aux artistes comme certains le croient. En effet, comme le précise l'auteur, il y a plusieurs domaines de créativité, et on la retrouve aussi bien dans la science, la philosophie, que dans la religion. À ce sujet, Nietzsche (1988, p. 198), affirme : « l'activité du génie ne paraît pas quelque chose de foncièrement différent de l'activité de l'inventeur mécanicien, du savant astronome ou historien, du maître en tactique (...). Toute activité de l'homme est une merveille de complication, pas seulement celle du génie ».

La première partie de l'ouvrage présente différentes manières de rendre compte et d'expliquer cette compétence qu'est l'aptitude à la création éminente, et de comprendre sa portée pour l'existence. Cette présentation est faite à travers ce que l'auteur appelle « une histoire idéalisée de la philosophie », qui consiste non pas à faire un défilé systématique des différentes doctrines philosophiques sur la question de la créativité, mais plutôt à en dégager les moments particuliers et à puiser la crème de la pensée philosophique autour de la créativité. Il s'agit, dit M. Savadogo (2016, p. 15), de « dégager les moments particuliers à travers lesquels une conception spécifique de la créativité s'affirme », afin de nourrir la réflexion sur la créativité, de se confronter à l'histoire de la philosophie tout en gardant une certaine autonomie. C'est ainsi que l'auteur repère quatre moments essentiels qui sont : l'intuition de l'élection, l'identification du génie, la révélation de la passion et l'explication de l'engagement. Ces différents moments à l'analyse, présentent un caractère qualitativement évolutif qui se traduit par un processus de clarification : intuition, identification, révélation et explication.

Le premier moment qui a pour titre « ontologie et création », met en exergue, l'intuition de l'élection et laisse percevoir que la philosophie à ses débuts ne faisait pas de la création un objet central de sa réflexion. Elle cherchait à

comprendre l'être, et découvre alors que Dieu, l'Être suprême, est source de tout être. À partir de là, lorsque la philosophie a commencé à s'intéresser à la créativité, elle verra « l'accès à la créativité comme une élection ». Le créateur est alors perçu comme quelqu'un qui a été choisi par Dieu ou les dieux, sans qu'il ait pour autant un mérite particulier, qui lui donne la compétence créative. On pourrait sans doute penser à une grâce divine, ou au concept de génie chez E. Kant. En effet, E. Kant (1993, p. 228), affirme : « Le génie est le talent (don naturel) qui donne la règle à l'art. (...) Il est une disposition innée de l'esprit (ingenium), par laquelle la nature donne la règle à l'art ». Cela signifie que le génie est un don qui fait du créateur un privilégié ; d'où l'importance du terme "élection". La conséquence est que ce premier moment va dévaloriser la création artistique au profit de la création philosophique, considérée comme la création par excellence. La raison en est que la création artistique flatte notre sensibilité. Elle vise selon M. Savadogo (2016, p. 22), « à susciter l'émotion, à provoquer un sentiment de plaisir ou de souffrance ». L'artiste n'est qu'un simple imitateur, et sa "création" qui n'en est pas vraiment une, nous éloigne des « affaires sérieuses » et de la vérité. C'est un illusionniste ; et c'est d'ailleurs l'une des raisons qui faisait que Platon (1966, p. 372), suggérait de chasser les artistes de la cité. Contrairement à l'artiste, le philosophe en tant qu'élu des dieux, est le créateur par excellence. En effet, sa discipline, à savoir la philosophie, est considérée comme plus sérieuse et nous rapproche de la vérité, contrairement à l'art qui nous en éloigne. Cependant, en dépit d'une telle considération, on peut aisément constater que la dévaluation de la création artistique n'est plus d'actualité.

Le deuxième moment que l'auteur nomme « philosophie réflexive et création », consiste en l'identification du génie. C'est le moment de la philosophie réflexive qui invite la philosophie à plus de modestie. Ce moment remet en cause la création conçue comme élection et fonde désormais l'activité créatrice sur le génie. Le génie traduit « une manière de vivre les rapports entre nos différentes facultés » que sont la sensibilité, l'imagination, l'entendement et la raison. La place de l'imagination dans le génie est prépondérante ; ce qui lui permet de produire des choses extraordinaires, inédites et spécifiques, c'est-à-dire des œuvres d'art. L'œuvre d'art ne vise

ni la vérité, ni la bonté, mais la beauté, ce qui n'est plus vrai aujourd'hui lorsque nous prenons en considération l'art contemporain. L'œuvre d'art a son but en elle-même, et elle révèle la personnalité du créateur. Mais il y a quelques difficultés à expliquer le génie, à décrire comment il parvient à la réalisation du chef-d'œuvre. C'est pourquoi on ne peut pas apprendre à devenir génie. Cela ne s'enseigne pas mais relève plutôt d'un don naturel. Kant du reste lui prête un caractère inné.

Pour M. Savadogo, le génie, contrairement à l'élection, est un phénomène humain spécifique, particulier, caractérisé par un talent qui s'exerce et s'accomplit pratiquement sans effort et avec aisance. Pour ce deuxième moment, celui de la philosophie réflexive et de la création, l'artiste reste résolument un génie, ce qui aura permis à l'auteur de dégager une théorie de la création qui revalorise la créativité désormais dissociée du vrai, du bien, de la science et de la morale.

Le troisième moment intitulé « philosophie et création » consiste dans la révélation de la passion. Il réhabilite la passion et la valorise. Ce moment montre que toute création demande une énergie exceptionnelle qui provient de la passion. C'est cette passion, force de motivation qui pousse le créateur à s'engager résolument, à se dévouer, et même à se sacrifier pour une cause. Mais cette passion a toujours une histoire, car elle puise sa source dans la vie de l'individu passionné, dans une histoire personnelle comme dans l'histoire de sa société. Le créateur, artiste ou savant, même s'il donne l'impression de créer seul, s'inscrit pleinement dans les préoccupations de sa société, de son temps. Il cherche alors à susciter l'adhésion des autres hommes à son œuvre, à accéder à la reconnaissance sociale et universelle.

Le quatrième moment intitulé « réhabilitation de la philosophie et création », explique l'engagement du créateur. À ce niveau, l'auteur montre que la créativité est tout simplement une expérience humaine et a un lien avec l'existence. C'est pourquoi la philosophie peut la penser et qu'une théorie de la création est possible. On ne peut pas exister sans créer, et dans la création, l'engagement a une grande importance. Pour l'auteur, « la vie mérite d'être vécue » et elle devrait avoir un sens. Les véritables créateurs, les créateurs authentiques, c'est-à-dire ceux qui

appartiennent à la création éminente, sont ceux qui s'engagent pour la conquête du sens (contre la violence et l'absurde), dans leurs œuvres. Ce qu'il faut retenir de ce quatrième moment est que la créativité ne relève ni d'un choix divin ou d'une élection, ni du génie. Elle n'est pas innée et ne saurait être considérée comme un mystère. Le principe de la créativité se trouve dans l'engagement.

II) La logique de l'engagement créatif

L'engagement créatif, consiste à produire des œuvres qui se veulent originales, c'est-à-dire, particulières et singulières. Nous avons en présence à la fois le sujet créatif et une œuvre à créer. Dans le processus de création de l'œuvre, le créateur se crée lui-même, se révèle à lui-même et réalise son projet de quête de soi et de sens. Cependant, affirme C. Kabore (2020, p. 279), « la création ne vise pas seulement la transformation du sujet créateur. Elle vise également à rayonner sur l'ensemble de la société, et avoir une incidence sur elle. » Cette deuxième partie comporte deux chapitres qui traitent successivement de l'affirmation du sujet créatif et de l'autonomisation de l'œuvre. Dans le chapitre premier, la question de l'affirmation du sujet créatif est développée en quatre sous points qui correspondent aux quatre chapitres de la première partie de l'essai. Chaque sous-point est une mise en œuvre d'un chapitre de la première partie, ce qui laisse transparaître une symétrie dans la théorie de la création envisagée. Nous retrouvons alors de part en part, la conception de la création comme élection, génie, passion et engagement. L'auteur cherche à partir de cet ancrage, à établir une vision cohérente du sujet créateur : Comment le créateur arrive-t-il à se saisir lui-même comme créateur, se découvrir créateur et qu'on le reconnaisse comme tel ?

II.1-Intuition de soi dans un être transcendant

Le sujet créateur (artiste) élu ou choisi se considère comme soumis à une force qui le dépasse, qui lui donne une aptitude supérieure aux autres hommes et qui le fait agir. Cette aptitude est perçue comme une "grâce" divine, un privilège qu'il reçoit des dieux, sans qu'on ne puisse dire ni comment, ni pourquoi. L'artiste ne sait pas expliquer comment il est parvenu à créer, parce qu'au moment où il crée, il apparaît comme un autre. Il est comme possédé, et c'est

seulement lorsqu'il a produit (créé) qu'il peut se sentir libéré. Cela fait que bien souvent, les artistes sont marginalisés, soit à cause de leur attitude, soit parce qu'ils ne parviennent pas à vivre de leur activité artistique.

II.2-Inscription dans la nature

En dépit du fait d'être marginalisé ou de vivre dans une certaine précarité, l'artiste éprouve un plaisir, une joie à créer, à être peintre, musicien, danseur etc. On ne devient pas artiste parce que l'on cherche du boulot, mais parce qu'on a un talent. Nous retrouvons ici le principe du génie. Être artiste relève d'un don de la nature, caractérisé par le talent, l'originalité, l'exemplarité et par l'aisance avec laquelle l'artiste crée. Si l'artiste peut gagner sa vie tout en prenant du plaisir, c'est tant mieux ; si non, tant pis, et il restera artiste malgré tout.

II.3-La préparation par l'histoire

La création de l'artiste doit être mise en relation avec l'histoire ; aussi bien l'histoire personnelle que celle de sa société, et même de l'humanité. Aussi, il est important que les artistes se forment, et s'intéressent à l'histoire de l'art, la connaissent, car affirme Savadogo (2016, p. 70), « la valeur d'un créateur se juge en rapport avec d'autres créations qui l'ont précédées ». L'artiste qui ne connaît pas l'histoire de l'art, peut croire qu'il crée, alors qu'il ne fait que recommencer, ou reproduire ce qui existe déjà. S'il veut accéder à la reconnaissance et à la notoriété, il doit tenir compte de l'histoire et des préoccupations de son époque. À ce niveau, l'auteur de la *Théorie de la création* insiste sur l'importance de la passion qui pousse le créateur à s'engager dans un but qui le dépasse, à se sacrifier. « La passion, affirme M. Savadogo (2016, p. 74), est le signe (l'indice) de l'inscription d'un individu dans une histoire qui le précède et l'oriente ».

II.4-Auto création par l'éthique

Dans ce dernier sous-point, l'auteur s'attèle à montrer le caractère contestataire des créateurs et à l'expliquer. En effet, affirme M. Savadogo (2016, p. 75), « les créateurs sont souvent des contestataires, sinon des révolutionnaires ». Ce sont la plupart du temps, des anticonformistes, des provocateurs, prêts à affronter l'incompréhension de leur entourage. Ils aspirent certes à la

reconnaissance, mais pour eux, être authentique, être soi-même est plus important. Cette attitude est appelée par l'auteur, « l'éthique de la création ». C'est une attitude qui va permettre à l'artiste de s'auto-crée. Elle est faite de courage et s'accompagne de persévérance, d'audace, d'un regard critique et de lucidité. L'artiste, pour emprunter l'expression aux "Mosse"², est un "Gandaogo", c'est-à-dire un audacieux qui se veut initiateur et créateur d'une éthique révolutionnaire au sein de sa société.

Dans le chapitre second qui traite de l'autonomisation de l'œuvre, l'auteur insiste sur la spécificité de l'éthique de la création. M. Savadogo (2016, p. 81), précise : « l'éthique de la création présente des points de rencontre avec l'éthique en général mais elle demeure spécifique, spéciale. Elle concerne en priorité le rapport entre le sujet créatif et son œuvre ». L'éthique de la création permet au sujet créateur, l'artiste en l'occurrence, de savoir qui il est, et ce qui le distingue des autres. Cela lui permet d'orienter son activité, de porter un regard particulier sur la société, et de véhiculer une vision du monde artistique.

III) L'évaluation de la création

III.1-L'indépendance de la matière

La matière sur laquelle travaille le sujet créateur est indépendante de lui, et lui résiste. C'est pourquoi, il n'y a pas de création artistique sans effort. Il y a sans doute un défi à relever, car la matière impose des contraintes au créateur ; ce qui exige de lui effort, lutte, discipline, compétence et maîtrise technique. C'est ainsi qu'en sculpture par exemple, le créateur est confronté à la résistance de la pierre ou du bois, en musique à celle des sons et des notes, en littérature, à celle des mots et de la langue etc. La matière choisie détermine l'œuvre, et l'indépendance de la matière est la condition d'autonomisation de l'œuvre.

III.2- Le poids de la technique

La technique joue un rôle important dans l'acte créatif. La technique et les outils utilisés sont fonction du matériau sur lequel

² Les "Mosse" ou Mossis constituent l'ethnie majoritaire du Burkina Faso. Leur langue est le "moore".

s'applique l'activité créatrice. Le sujet créatif doit se soumettre à des règles techniques pour que le processus de création fonctionne de manière adéquate. C'est ce que soutient M. Savadogo (2016, p. 88) : « l'emprise de la technique dans le processus de création fait que l'arbitraire est à exclure dans le comportement créatif ». Mais en même temps, il est possible de concilier les contraintes techniques avec la liberté du créateur. Mieux il maîtrise la technique, plus il est libre, et il peut alors jouer avec elle, tel le pianiste ou le guitariste qui, dans la ligne mélodique générale ou dans l'orchestration, se donne parfois des plages d'improvisation et même de fantaisie.

III.3- L'impératif de cohérence

À ce point de la réflexion, l'auteur invite à ne pas confondre l'artiste à l'artisan. Il faudrait donc faire attention, car la simple application d'une technique ne suffit pas à créer une œuvre qui, par définition est singulière, inédite et originale. En effet, affirme M. Savadogo (2016, p.90), « la contrainte technique est une condition nécessaire et non suffisante de l'innovation ». Aussi, l'œuvre à créer possède sa logique interne, sa cohérence qui s'impose au créateur. C'est précisément cela l'autonomie de la création. « Le sujet de l'œuvre, affirme M. Savadogo (2016, p. 91), contient le principe de son propre développement. Il recèle une dynamique, une vie, il induit un mouvement qui le conduit à son épanouissement ». Lorsqu'au théâtre ou dans le roman par exemple, l'auteur crée un personnage, ce personnage acquiert une psychologie propre, un caractère et un principe de développement qui font que le créateur doit désormais se soumettre au personnage pour la conduite du récit. La cohérence de l'œuvre en dépend. Cela fait que, lorsque l'artiste commence sa création, il ne sait pas à l'avance quel sera l'aboutissement. C'est à ce niveau que se situe toute la différence entre l'artiste et l'ingénieur ou l'artisan. « Il est rare que l'œuvre achevée soit à tout point, conforme à l'intuition de départ du sujet créatif. » (M. Savadogo, 2016, p. 92). L'artiste doit sans cesse se remettre en cause. C'est ce qui explique les hésitations, les piétinements, les changements. L'autonomie de l'œuvre impose donc à l'artiste, un travail acharné. Aussi, « l'impératif de cohérence demeure le principal guide de l'activité créatrice dans la quête de l'originalité ». (M. Savadogo, 2016, p. 96).

III.4- La libération de la créativité

Lorsque l'œuvre est achevée, c'est-à-dire, lorsque sa cohérence parvient à son terme, elle échappe à son créateur qui ne peut plus rien faire pour l'améliorer. L'œuvre est alors livrée au public qui en jugera. Mais cela ne signifie nullement que la création est terminée. L'auteur peut ne pas être satisfait de son œuvre, ou même ne pas se reconnaître en elle plus tard. Tout est-il que la recherche de la perfection pousse l'artiste à toujours aller de l'avant, et toute œuvre en appelle une autre. Au fil des créations, l'artiste finit par dégager un style à travers lequel on reconnaît ses œuvres. Plus l'artiste crée, plus il prend du plaisir à créer, et l'activité créatrice finit par devenir une passion. Aussi, l'accès à la notoriété ou à l'argent peuvent constituer une motivation supplémentaire.

Conclusion

De la lecture de *Théorie de la création*, nous pouvons retenir que c'est une œuvre de grande facture, susceptible d'intéresser aussi bien les artistes que les philosophes. C'est une œuvre autonome qui s'émancipe de son auteur pour devenir une référence universelle. Il en ressort que la création vise à réconcilier l'individualité et l'universalité à travers la quête du sens. Le sujet créateur est au service de la créativité, et c'est la créativité qui, désormais donne sens à son existence. À partir de ce moment, la création ne peut plus être perçue comme un don ou un simple passe-temps, un hobby, comme le disait T. Adorno de l'art. Elle devient un acte d'engagement et une quête de soi à travers l'œuvre. Aussi, elle implique un rapport à la matière, à la technique de création, à l'histoire et à la société. M. Savadogo en tant que sujet créateur, à travers *Théorie de la création*, a lui-même fait preuve de créativité et confirme de ce fait que c'est la création qui donne sens à sa vie, à la vie. Tout au long de cet essai, il présente et discute une théorie générale de la création qui englobe les différents domaines de créativité, sans aller dans une caractérisation de chacun d'eux en particulier. Dans cette théorie générale de la création, toutes les formes de créativité se retrouvent. Ce faisant, M. Savadogo parvient à réhabiliter la création comme objet philosophique majeur, et à penser l'acte créateur comme une expérience existentielle fondamentale.

Artistes et philosophes ont une préoccupation commune, qui est la quête de sens à travers la création ; une telle vision permet de dire que *Théorie de la création* met en œuvre une synergie entre la philosophie, l'art et la vie.

En conclusion, M. Savadogo suggère la possibilité d'une théorie appliquée de la création qui est susceptible de s'intéresser à chaque domaine de créativité en particulier. Nous osons croire qu'un tel projet suscitera des émules et que sa réalisation devra permettre d'interroger les spécificités de chaque domaine créatif. Cela devra permettre également aux créateurs des différents domaines de mieux se saisir et de se comprendre en tant que créateurs, et donner ainsi plus de sens à leurs créations et à leurs existences, à l'existence de manière générale. En définitive, la création est un acte d'engagement, une quête de soi et du sens, une nécessité vitale.

Bibliographie

ADORNO W. Theodor, 1984. *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Payot, Paris

BELMOKHTAR Valérie, 2019. *Créer, c'est exister : Comment développer une pratique créative au quotidien*, Pyramyd, Paris

KABORE Calixte, 2020, « De la création à l'autocréation : dialogue entre M. Savadogo et V. Verdier », in *Le cahier philosophique d'Afrique* N° 019, pp 257-286, Presses Universitaires de Ouagadougou, Ouagadougou

KANT Emmanuel, 1980. *Critique de la raison pure*, trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud, PUF, Paris

La Bible de Jérusalem, 1984. trad. École biblique de Jérusalem, Cerf, Paris

MALDINEY Henri, 2007. *Philosophie, art et existence*, Cerf, Paris

NIETZSCHE Friedrich, 1988. *Humain trop humain I*, trad. R. Rovini, Gallimard, Paris

PAYOT Daniel, 1998. *Symbolisation et processus de création*, Dunod, Paris

PLATON, 1966. *La République*, tr. R. Baccou, Flammarion, Paris

SAVADOGO Mahamadé, 2001. *Philosophie et existence*, L'Harmattan, Paris

SAVADOGO Mahamadé, 2005. *Esquisse d'une théorie de la création*, Presses universitaires de Namur, Namur

SAVADOGO Mahamadé, 2009. *Création et existence*, Presses universitaires de Namur, Namur

SAVADOGO Mahamadé, 2016. *Théorie de la création Philosophie et créativité*, L'Harmattan, Paris

SAVADOGO Mahamadé, 2017. *Création et changement*, L'Harmattan, Paris

VERDIER Véronique, 2016. *Existence et création*, L'Harmattan, Paris,

L'analyse didactique des programmes de didactique des mathématiques et du parcours scolaire des élèves-maîtres (ses) dans les ENIEG (Ecoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général) du Cameroun.

Moluh André Georges
(Assistant ENS de Bertoua)
Université de Bertoua Cameroun
andregeorgesm@yahoo.fr

Résumé :

La contreperformance de nos apprenants en mathématiques (Moluh , 2021), nous amène à questionner les parties prenantes du triangle didactique : l'enseignant, l'élève et le savoir. Dans cette étude, nous projetons notre regard sur l'enseignant, acteur clé de l'accompagnement dans la construction du savoir. Ce regard vise à éclairer en amont les trajectoires scolaires de ceux qui auront la charge d'asseoir les bases en mathématiques des apprenants au primaire, ainsi que les programmes de didactique des mathématiques suivis tout au long de leur formation. Un questionnaire rempli par quatre cents soixante-cinq élèves maîtres (ses) des ENIEG de cinq régions du Cameroun nous a permis de relever le peu d'intérêt des profils scientifiques pour la formation des enseignants de mathématiques. La théorie anthropologique du didactique nous a servi de soubassement pour l'analyse des programmes de didactique des mathématiques. Cette analyse laisse entrevoir des manquements dans le contenu disciplinaire et l'absence d'une franche transposition didactique.

Mots clés : triangle didactique, transposition didactique, théorie anthropologique du didactique, curriculum, programme.

Abstract:

The counter performance of our mathematics learners (Moluh, 2021), leads us to question the stakeholders of the didactic triangle: the teacher, the student and knowledge. In this study, we focus on the teacher, who is a key player in supporting the construction of knowledge. This study aims to shed light on the academic trajectories of those who will be responsible for laying the foundations in mathematics for primary school students, as well as the mathematical didactics programs followed throughout their training. A questionnaire completed by four hundred and sixty-five master students of the GTTC from five regions of Cameroon allowed us to note the little interest of scientific profiles for the training of mathematics

teachers. The anthropological theory of didactics has served as a basis for the analysis of the didactic programs of mathematics. This analysis suggests deficiencies in the disciplinary content and the absence of a frank didactic transposition.

Keywords: *didactic triangle, didactic transposition, anthropological theory of didactics, curriculum, program.*

Introduction

Les contreperformances de nos apprenants en mathématiques (Moluh, 2021) amènent à scruter de près les acteurs du triangle didactique, constitué de l'enseignant, du savoir et de l'élève. Dans notre étude, nous projetons notre regard sur l'enseignant et remontons jusqu'à la sphère de sa formation où il est moulé avec deux préoccupations majeures : celle de savoir quelle est sa trajectoire ou son parcours scolaire lorsqu'il entre en formation, et celle de procéder à une analyse didactique du programme de didactique de mathématiques suivit au cours de sa formation. D'autres recherches sur la formation des enseignants de mathématiques s'accordent sur la légitimation de la didactique comme responsable de la vigilance épistémologique à l'étude de la formation à l'enseignement (Bronchart et Chiss, 1990, Nonnon, 1997). L'analyse didactique du programme de la didactique suivie se fait à la lumière de la Théorie Anthropologique de la Didactique (TAD). Le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité (Jonnaert, 2011), le programme est donc est un élément du curriculum ou mieux une sorte d'opérationnalisation du curriculum. La dissection du programme en tâches, type de tâches et techniques qui cristallisent le savoir-faire, tandis que la technologie et la théorie expriment le savoir à acquérir par les élèves maîtres (ses) au terme de la formation. Quant au parcours scolaire, 465 élèves maîtres (ses) des Ecoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) ont répondu à notre questionnaire. Les ENIEG ont été choisies dans les régions de l'extrême du Nord, du Centre, du Sud, de l'Est et de l'Ouest du Cameroun. L'analyse de leur réponse s'est faite grâce au logiciel SPSS et laisse également apparaître, le très peu

d'intérêt pour les candidats ayant un parcours scolaire scientifique (probatoire D, C, baccalauréat (C,D,E) pour la formation au métier d'enseignant de mathématiques.

I-Cadre théorique

A la base de la notion de praxéologie se trouve les notions de tâche (t), type de tâches (T), de technique (τ), de technologie (Θ), de théorie (Φ). Pour analyser le programme de didactique des mathématiques des ENIEG à la lumière de cette praxéologie, il est judicieux de spécifier à quoi renvoie chacune de ces composantes. Notons par ailleurs qu'un coup d'œil panoramique sur le programme de didactique des mathématiques suivi laisse voir un grand nombre tâches et types de tâches, ce qui entraîne et justifie le choix de la théorie anthropologique du didactique pour son analyse.

La tâche se présente généralement comme un travail à faire et s'exprime à l'aide d'un verbe : développer, montrer, multiplier, etc...à ce stade, elle est assimilée à un genre de tâche (Chevallard, 1998). Toutefois, lorsque le verbe est suivi d'un complément, comme par exemple démontrer une propriété, monter les marches, il s'agit d'un type de tâche (T), Chevallard(1998). Lorsqu'une tâche t relève d'un type de tâche T, on note $t \in T$. Pour chaque type de tâche T, la praxéologie qui lui est associée dispose d'une technique τ qui précise la manière de réaliser les tâches $t \in T$ travaille à faire s'accompagne généralement de la manière dont elle sera faite, Chevallard (1998) parle de technique (τ). Pour Chevallard(1998), le bloc pratico-technique $[T/ \tau]$ est le savoir-faire. Le savoir occupe est des trois pôles du triangle didactique, les deux autres étant occupés par l'Enseignant et l'élève. C'est une forme de schématisation de la structure du système didactique (Joshua & Dupin, 1993).

La technologie (Θ) est un discours sur la technique qui a pour objet premier de la justifier, de la rendre intelligible et par la suite d'en produire d'autres (Chevallard, ibid). La théorie Φ , discours technologique, contient des assertions plus ou moins explicites dont on peut demander la raison. Φ joue donc

auprès de Θ , le même rôle que joue Θ auprès de la τ mais à un niveau supérieur. Pour (Chevallard, *ibid*), $[T/\tau/\Theta/\Phi]$ est le la praxéologie ponctuelle relative à un type de tâche T , $[\Theta/\Phi]$ est identifié comme le savoir.

II- Analyse des programmes de didactique des mathématiques.

Dans la suite, nous allons analyser le programme de didactique des mathématiques de nos ENIEG. Cette étude se fera à travers les moments didactiques. Comme toute organisation praxéologique, une organisation didactique s'articule en type de tâches T , technique τ , technologie Θ et en théorie Φ (Chevallard, *ibid*). Le but visé est de scruter ce qui y est mis en avant : le savoir ou le savoir-faire. Ces moments didactiques sont séquencés dans les grands domaines des mathématiques qui font l'objet d'apprentissage didactique chez nos élèves maîtres (ses). Nous pouvons citer entre autres les nombres et calculs, les mesures et grandeurs, la géométrie et l'espace, la statistique. Bien entendu, nous ne perdons pas de vue que les organisations didactiques sont des réponses au sens fort du type « Comment étudier la question $q = \tau_T ?$ » ou « comment étudier l'œuvre O ? » on notera généralement ∂q , ∂O , ainsi les domaines de mathématiques cités plus haut seront notés respectivement $(\partial q_1, \partial q_2, \partial q_3, \partial q_4)$ resp (nombre et calcul, mesure et grandeur, géométrie et espace, statistique). Comment étudier par exemple $\partial q_1 = OD\Theta_1$ pour désigner l'organisation didactique relative aux nombres et calculs.

II-1 Etude de $\partial q_1 = OD\Theta_1$ (nombres et calculs)

La construction du tableau ci-dessous édifie plus profondément sur les tâches, types de tâches, techniques, technologies et théories mis en jeux dans ce sous-domaine.

	Tâches	Type de tâches	Techniques	Technologies	Théories
Niveau 1	<ul style="list-style-type: none"> • Cardinaliser • Ordinaliser • Comparer • Partager • Calculer • Nommer • Lire • Ecrire 	Les quantités (multiplication de la classe) ; Une collection en deux ou trois nombres) ; Addition, les nombres, les lire et les écrire	Comptine numérique faire le dénombrement, lire entre les nombres (opération comparaison). Additionner les nombres ; Compléter les additions à trous.	S'adapter à des situations de la vie courantes, connaissances ayant des valeurs pratiques	Induction, aller du concret à l'abstrait, Du simple au complexe
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Lire ➢ Ecrire ➢ Comparer ➢ Ranger ➢ Diviser ➢ Décomposer ➢ Calculer mémoriser	Les de 0 à 1000 au CE1 puis de 0 à 100000 CE2 ; Les tables de l'addition	Faire des opérations (+, -, x, /)	S'adapter à des situations de la vie courantes, connaissances ayant des valeurs pratiques	Déduction ; De l'abstrait au concret Concret ; elle est l'opposé de l'induction
Niveau 3	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Calcul • Etudier • Ranger • Comparer • Ecrire décomposer	Calcule, comparaison, rangements, des grands nombres jusqu'aux milliards. ➢ Les nombres décimaux complexes, fractions. Les nombres décimaux, fraction, les nombres de 1 à 9, de 10 à 100 en lettres	Faire les opérations en mixant les nombres entiers et décimaux.	S'adapter à des situations de la vie courantes, connaissances ayant des valeurs pratiques.	Déduction ; Inférentielle favorisant l'action et la communication, avec en priorité la mise en avant de l'activité de l'apprenant.

II-2 Etude de $\partial q_2 = OD\theta_2$ (mesure et grandeur)

	Tâches	Type de tâches	Techniques	Technologies	Théories
Niveau 1	Etablir correspondance ;	Entre les unités de mesure (longueur, masse, capacité, aire, agraire, volume) ;	Usage des formules de calculs..	Maitriser établir les rapports entre les mesures ; apprendre la manipulation pratique.	Commencer à Conduire progressivement l'apprenant à la professionnalisation
Niveau 2	Identifier, utiliser convenablement ; mémoriser	Les différentes unités de mesure.	Usage des formules de calculs..	Maitriser établir les rapports entre les mesures ;	Commencer à Conduire progressivement

	Tâches	Type de tâches	Techniques	Technologies	Théories
Niveau 1	Identifier ; Reconnaître ;	Les figures géométriques usuelles (rectangle, carré, cercle,)	Perceptive ; perceptivo-théorique	Faire des représentations dans l'espace grâce aux aptitudes de raisonnement et de la pensée logique	Dessin/figure
Niveau 2	Identifier ; Reconnaître ; Décrire Construire ; Calculer	Les figures géométriques usuelles (rectangle, carré, cercle, losange),	Perceptive ; perceptivo-théorique ébauche programme analytique	Faire des représentations dans l'espace grâce aux aptitudes de raisonnement et de la pensée logique	Commencer à Faire distinction Dessin/figure

Niveau 3	Identifier ; Reconnaître ; Décrire Construire ; Calculer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les figures géométriques usuelles (rectangle, carré, cercle, losange),. ➤ Les volumes, aires, les périmètres, 	Perceptive ; perceptivo-théorique ébauche programme de construction analytique	Faire des représentations dans l'espace grâce aux aptitudes de raisonnement et de la pensée logique	Commencer à Faire distinction Dessin/figure Commencer à Conduire progressivement l'apprenant à la professionnalisation
-----------------	--	--	---	---	--

II-4 Etude de $\partial q_4 = OD\Theta_4$ (Statistique)

	Tâches	Type de tâches	Techniques	Technologies	Théories
Niveau 3	vocabulaire Calculer ; Organiser ; Analyser ; Interpréter ; Représenter.	La moyenne,	Sommer toutes les valeurs des données et diviser par le nombre de données.	Intégrer le vocabulaire statistique et les prérequis mathématiques en situation professionnelle	l'apprenant à la professionnalisation Enumérer les objectifs et expliquer l'importance des statistiques.

Nous pouvons procéder à un essai d'analyse du tableau 1 ci-dessus en examinant au niveau 1 par exemple le type de tâches (comparer des quantités) (T), en utilisant la comptine (τ), pour être apte à s'adapter à une situation dans la vie courante (Θ), en partant de la plus simple au complexe (Φ). Ceci peut également se faire à l'aide des collections- témoins et les représentations numériques, cristallisant deux modes de mise en relation des quantités : le comptage et le calcul (Brousseau, 1989,p144). Nous observons qu'ici, ce qui est mis en avant c'est le bloc $[T/\tau]$ qui symbolise le savoir-faire. Cette méthode peut être dupliquée à volonté à tous les niveaux du tableau et dans toutes les sous-disciplines. Or d'après

Chevallard (1998), le passage d'une praxéologie ponctuelle $[T/\tau/\Theta/\Phi]$ à une praxéologie locale $[T_i/\tau_i/\Theta/\Phi]$ met en avant la technologie Θ , et de la même façon que le passage ultérieur à une praxéologie régionale $[T_{ij}/\tau_{ij}/\Theta_j/\Phi]$ portera en avant la théorie Φ . Rappelons que dans une institution I quelconque, une théorie Φ répond de plusieurs technologies Θ_j dont chacune à son tour justifie et rend intelligibles plusieurs techniques τ_{ij} correspondant à autant de types de tâches T_{ij} (Chevallard, *ibid*).

Notre étude nous permet d'évaluer les organisations didactiques $\sum_{j=1}^4 OD\Theta_j$. La question de l'évaluation d'une organisation didactique $OD\Theta$ constitue un point de convergence de l'ensemble des études en didactique des mathématiques (Chevallard, *ibid.*). Cette évaluation inclut l'évaluation des types de tâches, des techniques, des technologies et des théories. Au demeurant, le savoir-faire est prégnant et dominant dans les organisations didactiques $\sum_{i=1}^3 \partial q_i$ examinées dans cette étude. Autrement dit, tout au long de la formation des élèves-maîtres (ses), un grand accent est mis plus sur le savoir-faire que le savoir. On s'attendrait compte tenu de ce qui précède parler de façon plus incisive de **Pédagogie des mathématiques et non de didactique des mathématiques**. Ce qui en soit ne poserait aucun problème, si comme nous le verrons dans la suite, la quasi-totalité des aspirants à cette prestigieuse formation trainent en eux-mêmes des difficultés avérées en mathématiques.

III- Analyse quantitative des parcours des élèves-maîtres (ses) en formation dans nos ENIEG.

Cette analyse vise à passer au crible les parcours antérieurs des futurs enseignants de mathématiques, de vérifier si ces trajectoires ont un impact d'abord sur leur propre performance en didactique des mathématiques en vue d'une projection sur leurs activités sur le terrain. L'activité ici est vue sous l'angle de Pastré (2008) c'est-à-dire organisée, reproductible, s'accompagnant de réussite. Il s'agit en somme d'analyser leur compétence. Un avant-goût peut déjà être leur

prestation en stage dans une sous-discipline quelconque des mathématiques. Nous avons opté ici pour la géométrie.

III-1 Analyse des données

Lors de l'administration du questionnaire, nous avons observé que la majeure partie des répondants étaient en deuxième année soit une proportion de 61,1%, tel que le présente le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : votre parcours comme élève maître dure trois ans en quelle année êtes-vous ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	première année	4	0,9	0,9	0,9
	deuxième année	293	63	62,4	63,3
	troisième année	168	36,1	36,7	100
Total		465	100		

III-2 Avec quel diplôme êtes-vous entrés à l'ENIEG ?

Notre étude a été engagée au lendemain de la grande réforme des ENIEG entreprise par les autorités du Ministère des enseignements secondaires (Minesec), concrétisé par le décret présidentiel signé en Octobre 2023. Nous constatons à la lecture de ce tableau que **62,4%** des élèves maîtres (ses) sont titulaires du Baccalauréat de l'enseignement secondaire. Le tableau 2 ci-dessous rend compte de cette réalité.

Tableau 2 : Avec quel diplôme êtes-vous entrés à l'ENIEG ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	BEPC	113	24,3	24,3	24,3
	Probatoire	39	8,4	8,4	32,7
	Baccalauréat	313	67,3	67,3	100,0
	Total	465	100,0	100,0	

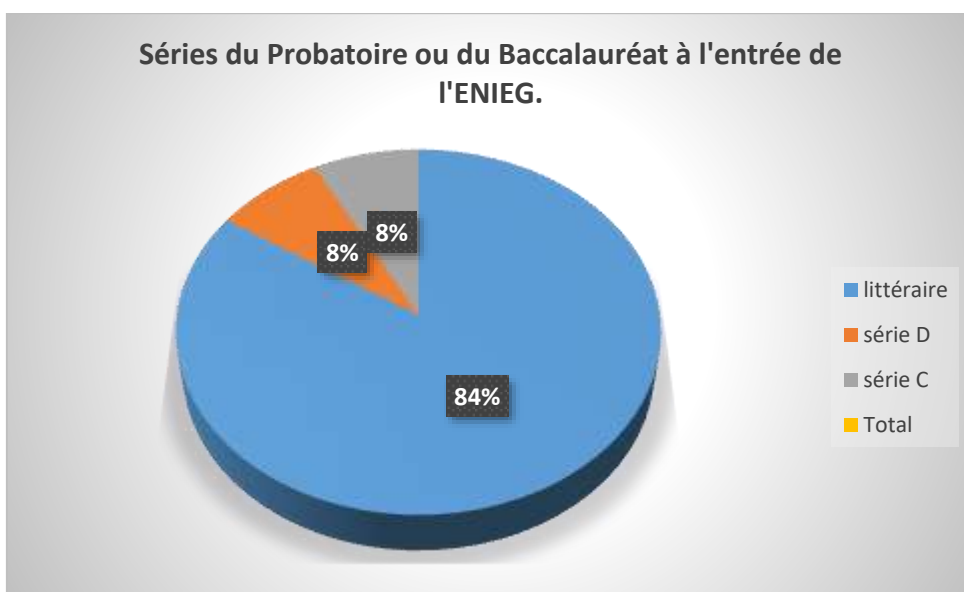
III-3- Quelle est la série de votre Probatoire ou Baccalauréat

Une de notre préoccupation à l'entame de cette étude était de savoir si le parcours ou mieux la trajectoire scolaire des enseignants ou futurs enseignants de mathématiques avait un impact sur leur performance comme enseignant de

mathématiques, ainsi que sur leur performance en didactique des mathématiques au cours de leur formation.

L'analyse de ce tableau laisse clairement observer que : **84,2 %** des élèves maîtres (ses) ont des Baccalauréats ou Probatoires littéraires à leur entrée dans les ENIEG. Seuls **8%** ont le Baccalauréat série D et 7,8 % ont le Baccalauréat série C qui logiquement étaient les profils mieux indiqués pour le métier d'enseignant de mathématiques. On peut donc entrevoir que les jeux sont troubles au moment de l'entrée en formation. Ce qui ne va pas sans conséquence tout au long de celle-ci. Voyons à présent comment se répartissent leur performance en didactique de mathématiques lorsqu'ils sont en formation.

Quelle est la série de votre Probatoire ou Baccalauréat					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	littéraire	390	83,9	84,2	84,2
	série D	37	8,0	8,0	92,2
	série C	36	7,7	7,8	100,0
Total		465	100,0		

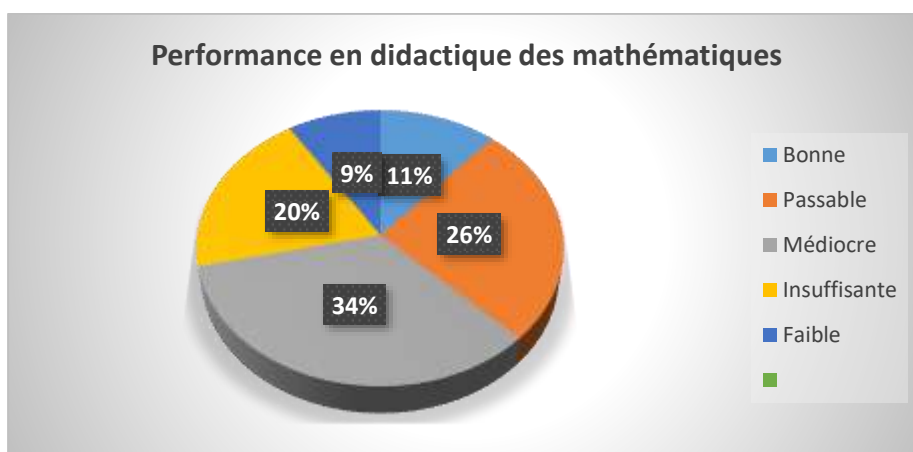


III-4 Comment était votre performance en didactique des mathématiques?

Tableau 4 : Performance en didactique des mathématiques

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Bonne	53	11,39	11,4	11,4
	Passable	121	26,02	26	37,4
	Médiocre	158	33,97	34,8	71,4
	Insuffisante	91	19,56	20	91,4
	Faible	42	0,09	0,098	100,0
	Total	465	99,98	100,0	

11,4% ont une prestation bonne en didactique des mathématiques contre **34,8%** de prestation médiocre, **20%** de prestation insuffisante, **9,8%** de prestation faible. De médiocre à faible, l'on cumule un pourcentage de **61,6%**

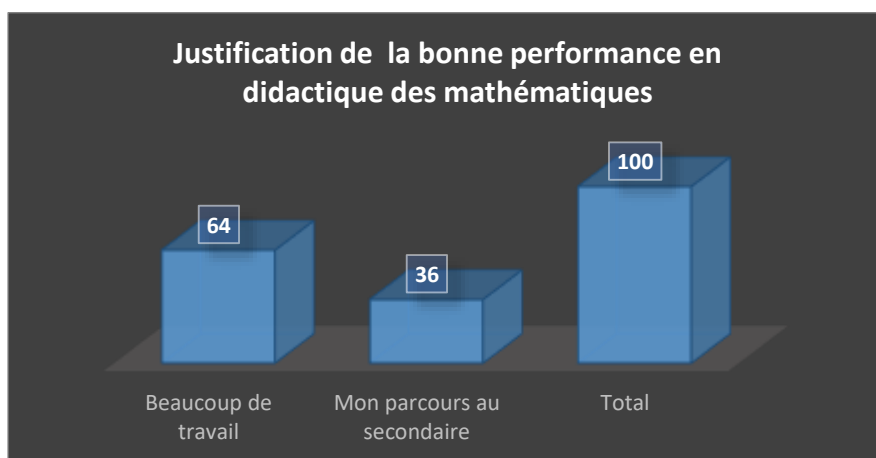


III-5- Qu'est-ce qui peut justifier votre bonne performance en didactique des mathématiques?

Tableau 5 : Justification de bonne performance en didactique des mathématiques?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup de travail	297	63,9	64,0	64,0
	Mon parcours au secondaire	168	36,1	36,0	100,0
	Total	465	100	100,0	

La lecture de ce tableau laisse transparaître que **36%** d'élèves maîtres (ses) estiment que leur bonne ou contreperformance en didactique des mathématiques sont liées à leur parcours scolaire, tandis que **64%** attribuent leur bonne performance à beaucoup de travail de leur part. Il faut relever ici que seuls **11,7%** avaient de bonne performance en didactique des mathématiques. Ce qui signifie en fin de course que la contreperformance qui représente **61,6%** est attribuée au parcours scolaire antérieur des élèves-maîtres (ses), ceci conforte notre hypothèse en début de cette recherche que les parcours scolaires antérieurs ont un impact sur la formation des enseignants de mathématiques et donc plus tard sur leur compétence une fois sur le terrain.



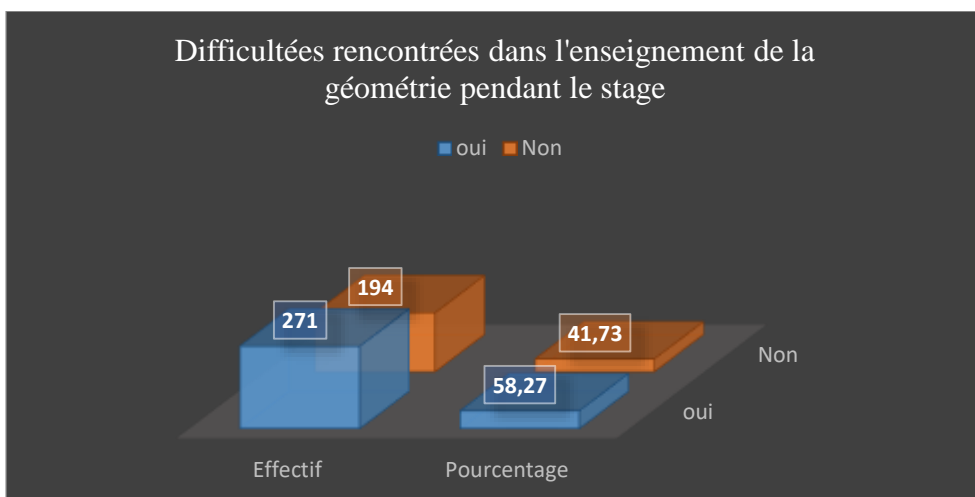
L'un des domaines des mathématiques dans lequel nos élèves maîtres (ses) devront enseigner au cours de leur carrière est la géométrie pourtant, voici ce que révèle notre recherche sur cette géométrie pendant qu'ils sont en formation.

III-6 Au cours de votre stage avez-vous rencontré des difficultés dans l'enseignement de la géométrie?

Tableau 6 : Au cours de votre stage avez-vous rencontré des difficultés dans l'enseignement de la géométrie?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	271	58,27	58,3	58,3
	Non	194	41,73	41,7	100,0
	Total	465	100	100,0	
Total		465	100,0		

L'analyse de ce tableau laisse bien apparaître que **58,3%** des élèves maîtres (ses) en stage éprouvent des difficultés dans l'enseignement de la géométrie. La question que l'on peut alors se poser est celle de savoir quelles peuvent en être les causes ?



III-7- Ces difficultés sont-elles liées à votre parcours scolaire antérieur avant votre formation?

Tableau 7 : Difficultés sont liées à votre parcours scolaire antérieur avant la formation?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	251	53,97	54	54
	Non	214	46,02	46	100,0
	Total	465	99,97	100,0	

L'analyse de ce tableau laisse clairement apparaître que **54%** d'élèves maîtres (ses) estiment que les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la géométrie au primaire pendant leur stage sont liées à leurs parcours scolaires qui comme le révèlent les tableaux précédents sont essentiellement littéraires.



Les résultats précédents nous ont amené à croiser quelques variables afin de déterminer par des tests statistiques l'existence ou non de liens significatifs entre elles. Rappelons que le coefficient de Cronbach de notre questionnaire est de

0,65 donc supérieur à 0,5 ce qui signifie qu'il a une bonne consistance interne, par conséquent les fluctuations qu'on observera sur les variables ne sont pas dues au hasard mais reflètent des faits significatifs prélevés sur le terrain.

III-8-Test statistiques sur les variables

Avant de procéder aux différents tests entre quatre variables, rassurons-nous qu'elles sont corrélées.

III-8-1 Croisement de deux variables : Avec quel diplôme êtes-vous entrés à l'ENIEG ? Comment était votre performance en didactique des mathématiques?

Corrélations			
		Avec quel diplôme êtes-vous entrés à l'ENIEG ?	Comment était votre performance en didactique des mathématiques?
Avec quel diplôme êtes-vous entrés à l'ENIEG ?	Corrélation de Pearson	1	0,70
	Sig. (bilatérale)		0,136
	N	465	465
Comment était votre performance en didactique des mathématiques?	Corrélation de Pearson	0,70	1
	Sig. (bilatérale)	0,136	
	N	465	465

La valeur de ce coefficient de corrélation est 0,7 ce qui signifie que les deux variables sont fortement corrélées. Autrement dit, les changements dans une des variables sont associés à des changements significatifs dans l'autre. La performance en didactique des mathématiques est influencée fortement par la série du diplôme d'entrée à l'ENIEG.

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,933	8	0,440
Rapport de vraisemblance	7,840	8	0,449
Association linéaire par linéaire	2,228	1	0,136
Nombre d'observations valides	465		

Tableau croisé Avec quel diplôme êtes-vous entrés à l'ENIEG ? * Comment était votre performance en didactique des mathématiques?							
		Comment était votre performance en didactique des mathématiques?					Total
		Bonne	Passable	Médiocre	Insuffisante	Faible	
Avec quel diplôme êtes-vous entrés à l'ENIEG ?	BEPC	9	31	37	23	8	108
	Probatoire	3	6	14	10	5	38
	Baccalauréat	41	84	107	58	18	308
Total		53	121	158	91	31	454

KHI deux lu **15,51** pour un degré de liberté (ddl=8) est supérieur au KHI deux calculés (**7,93**), au regard de ce qui précède, il n y a pas de distance significative entre les deux variables, autrement dit, la performance en didactique de mathématiques est tributaire de la série du diplôme d'entrée.

III-8-2 Croisement des variables : Ces difficultés sont-elles liées à votre parcours scolaire antérieur avant votre formation? Et Quelle est la série de votre Probatoire ou Baccalauréat

	Valide	
	N	Pourcentage
Ces difficultés sont-elles liées à votre parcours scolaire antérieur avant votre formation? * Quelle est la série de votre Probatoire ou Baccalauréat	465	100%

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	15,724 ^a	2	0,000
Rapport de vraisemblance	16,048	2	0,000
Association linéaire par linéaire	14,422	1	0,000
Nombre d'observations valides	465		
a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.			

La significativité étant nulle pour ce test ; les deux variables sont moins distantes donc corrélées. La valeur de ce test nous conforte dans notre hypothèse de départ selon laquelle, la performance des élèves maîtres (ses) est tributaire de leur parcours scolaire antérieur, bref de leur diplôme d'entrée à l'ENIEG. De même les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la sous discipline géométrie et espace sont également tributaires de la série des diplômes d'entrée des élèves maîtres (ses) avec un risque de 5% de marge d'erreur.

Corrélations			
		Comment était votre performance en didactique des mathématiques?	Quelle est la série de votre Probatoire ou Baccalauréat
Comment était votre performance en didactique des mathématiques?	Corrélation de Pearson	1	0,43**
	Sig. (bilatérale)		0,009
	N	465	465
Quelle est la série de votre Probatoire ou Baccalauréat	Corrélation de Pearson	0,43**	1
	Sig. (bilatérale)	0,009	
	N	465	465
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

Les deux variables étant corrélées, nous pouvons procéder au test de KHI deux.

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,647	8	0,223
Rapport de vraisemblance	10,456	8	0,234
Association linéaire par linéaire	6,856	1	0,009
Nombre d'observations valides	465		

La valeur du Khi-deux calculée est **10,647** et celle du Khi-deux lue sur la table, au seuil $\alpha=0,05$ est **15,51**, donc $Khi_{calculé} \leq KHI_{lu}$ nous retenons l'hypothèse nulle qui stipule que la performance en didactique des mathématiques est tributaire de la série du diplôme d'entrée des élèves maîtres (ses), autrement dit les élèves maîtres (ses) ayant un parcours scientifiques performant mieux que ceux entrés avec les diplômes de série littéraire avec un risque de 5% d'erreur. Il y a **95%** de chance qu'il en soit ainsi.

IV- Résultats et discussions

IV-1 De l'analyse qualitative des programmes

L'analyse du programme de didactique des mathématiques, à la lumière de la TAD, a laissé transparaître une forte domination des savoir-faire sur le savoir.

Nous observons qu'ici, ce qui est mis en avant c'est le bloc $[T/\tau]$ qui symbolise le savoir-faire.. Or d'après Chevallard (1998), le passage d'une praxéologie ponctuelle $[T/\tau/\Theta/\Phi]$ à une praxéologie locale $[T_i/\tau_i/\Theta/\Phi]$ met en avant la technologie Θ , et de la même façon que le passage ultérieur à une praxéologie régionale $[T_{ij}/\tau_{ij}/\Theta_j/\Phi]$ portera en avant la théorie Φ . Le constat fait est qu'en partant d'une organisation didactique quelconque à une autre, les types de tâches et les techniques dominant, c'est-à-dire le savoir-faire. Rappelons que dans une institution I quelconque, une théorie Φ répond de plusieurs technologies Θ_j dont chacune à son tour justifie et rend intelligibles plusieurs techniques τ_{ij} correspondant à autant de types de tâches T_{ij} (Chevallard, *ibid*).

Notre étude nous permet d'évaluer les organisations didactiques $\sum_{j=1}^3 OD\Theta_j$. La question de l'évaluation d'une organisation didactique $OD\Theta$ constitue un point de convergence de l'ensemble des études en didactique des mathématiques (Chevallard *ibid*). Cette évaluation inclut l'évaluation des types de tâches, des techniques, des technologies et des théories. Au demeurant, le savoir-faire est prégnant et dominant dans les organisations didactiques $\sum_{i=1}^3 \partial q_i$ examinées dans cette étude. Autrement dit, tout au long de la formation des élèves-maîtres (ses), un grand accent est mis plus sur le savoir-faire que le savoir. On s'attendrait compte tenu de ce qui précède, de parler de façon plus incisive de **Pédagogie des mathématiques et non de didactique des mathématiques**. Ce qui en soit ne poserait aucun problème, si comme nous le verrons dans la suite, la quasi-totalité des aspirants à cette prestigieuse formation trainent en eux-mêmes des difficultés avérées en mathématiques.

Nous pouvons proposer une segmentation en séries au moment de la formation pour qu'à la fin de la formation on ait des **instituteurs, maîtres(eses) ou professeurs d'école** de mathématiques, et sciences, de français ou de littérature en prenant en compte les séries de leur diplômes d'entrée.

IV-2 De l'analyse quantitative.

Cette analyse nous a fait observer que : **84,2 %** des élèves maîtres (ses) ont des Baccalauréats ou Probatoires littéraires à leur entrée dans les ENIEG. Seuls 8% ont le Baccalauréat série D et 7,8 % ont le Baccalauréat série C qui logiquement étaient pourtant bien indiqués pour le métier d'enseignant de mathématiques. On peut donc entrevoir que les jeux sont troubles au moment de l'entrée en formation. Ce qui ne va pas sans conséquence tout au long de la formation.

KHI deux lu **15,51** supérieur au KHI deux calculés (**7,933**), au regard de ce qui précède, il n y a pas de distance significative entre les deux variables, autrement dit, la performance en didactique de mathématiques est tributaire de la série du diplôme d'entrée.

Conclusion

Parvenu au terme de notre étude, rappelons les deux principales préoccupations qui étaient nôtres au début : quelle est la trajectoire ou le parcours scolaire des élèves-maîtres (ses) lorsqu'ils entrent en formation ? Quelle analyse didactique du programme de didactique de mathématiques suivent-ils au cours de leur formation ? Ces deux préoccupations découlaient elles-mêmes des contreperformances de nos apprenants dans les lycées et collège (Moluh, 2021) et qui nous a amené à questionner le triangle didactique. Ce questionnement s'est focalisé sur le pôle enseignant en remontant jusqu'à la sphère de sa formation. Pour la première préoccupation, 465 élèves-maîtres (ses) choisis dans les ENIEG des régions du Nord, du Centre, de l'Est, de l'Ouest et du Sud ont répondu à notre questionnaire à eux soumis. Notre étude se situant à cheval entre le décret présidentiel reformant les ENIEG et la période antérieure à ce décret. Son dépouillement laissé transparaître que **84%** des élèves-maîtres, futurs enseignants des mathématiques avaient des diplômes (Baccalauréat ou Probatoires littéraires). Ceci n'allant pas sans conséquence car leur contreperformance en didactique des mathématiques

ainsi que les difficultés rencontrées dans l'enseignement des mathématiques pendant la période de stage est tributaire de cette filiation comme l'a confirmé le test statistique calculé à cet effet. L'analyse didactique du programme de la didactique suivie s'est faite à la lumière de la Théorie Anthropologique de la Didactique (TAD) avec une dissection de ce programme en organisations didactiques $\sum_{j=1}^4 OD\theta_j$ selon les différentes sous-disciplines des mathématiques. Celle-ci a laissé entrevoir une forte dominance des savoirs- faire sur le savoir autrement dit de la pédagogie sur la didactique.

On s'attendrait, compte tenu de ce qui précède, qu'on parle de façon plus incisive de **Pédagogie des mathématiques et non de didactique des mathématiques**. Ce qui en soit ne poserait aucun problème, mais la quasi-totalité des aspirants à cette prestigieuse formation trainent en eux-mêmes des difficultés avérées en mathématiques.

La réforme évoquée fait naître des **ENIEG** spécialisées (Petite enfance, Inclusives, Braille, Langue des signes,) et donc des instituteurs spécialisés. Nous formulons la suggestion de voir dans cette liste de spécialité, les mathématiques, et donc des instituteurs spécialisés depuis leur formation à l'enseignement des disciplines scientifiques et plus spécifiquement des mathématiques. Ceci pourrait à notre sens apporter un début de solution dans l'amélioration des performances de nos apprenants à l'autre pôle du triangle didactique, restructuré les programmes de didactique des mathématiques en insistant autant sur les contenus que sur la façon de les dispenser pour un triangle didactique compétent prompt à établir un contrat didactique à parties gagnantes avec en toile de fond le développement de notre système éducatif, puis de notre pays. Nous pouvons proposer une segmentation en séries au moment de la formation pour qu'à la fin de celle-ci, on ait des **instituteurs, maîtres(eses) ou professeurs d'école** de mathématiques, et sciences, de français ou de littérature en prenant en compte les séries de leurs diplômes d'entrée afin de garantir de bonnes compétences sur le terrain, gage de bonne performance des apprenants et du rayonnement du système éducatif en général.

Références bibliographiques

BROUSSEAU, G. 1990. Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309–336.

BROUSSEAU, G. 1990. Théories des situations didactiques : *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309–336.

BRONCKART J.-P. & CHISS J.-L. 1990. Linguistique psycholinguistique et didactique des "FLM" : réflexion à partir d'un centre de formation d'enseignants. Repères N°1, P45-65

BRISSIAUD R. 2003. Comment l'enfant apprend à calculer. Editions BUFM Marseille. France.

CHEVALLARD, Y. 1994. Ostensifs et non ostensifs dans l'activité mathématique. Consulté 21 mai 2015, à l'adresse http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Ostensifs_et_nonostensifs.pdf

CHEVALLARD Y. 1999. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19.2, P.157-239

CHEVALLARD, Y. 1998a. Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. In *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques* (p. 89-91). La Rochelle-Charente-Maritimes : Robert Noirfalaise, IREM Clermont Ferrand.

CHEVALLARD, Y. 1998b. Le concept de rapport au savoir, rapport institutionnel, rapport officiel. Séminaire Didatech n°108 ,211-235.

CHEVALLARD, Y. et BOSCH M. 2001. Les grandeurs en mathématiques au collège : Partie II Mathématisation. Petit X, N° 59, P.43-76.

CHEVEL A. 1997. Et il fallait apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire. Paris : Payot.

CHOQUET G. 1955. Sur l'enseignement de la géométrie élémentaire. *L'enseignement des mathématiques*, I, P. 75-129. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

CHEVALLARD, Y., et MERCIER, A. 1987. Sur la formation historique du temps didactique. (8).

JOSHUA S. et DUPIN J-J. 1993. Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. PUF. France.

JONNAERT, Ph. 2011. Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145. Repéré sur <http://journals.openedition.org/ries>.

MOLUH A.G. 2021. L'intégration du numérique dans les constructions géométriques pour le passage de la géométrie de perception à la géométrie de propriétés. Thèse de Doctorat. Université de Yaoundé 1 Cameroun.

NONNON E. 2000. Le tableau noir, l'enseignant entre écrit et oral. *Repères* N°22, P.83-120.

NONNON E. et GOIGNOUX R. 2007. Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères* N°36, P.4-36.

LENOIR Y. et PASTRE P. 2008. Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Toulouse : Editions Octarès.

Pratiques individualisées de la dictée et performance en orthographe : Une comparaison entre établissements privés et publics en classe de CE1

**Ehouman Lucie TEHOUA
Sharl-KOUEME ACKOUNDOUM N'GUESSAN
Kouadio Yéboua Germain ATTA**

*Membre du Laboratoire de Recherche en Didactique de l'école Nationale Supérieure Abidjan
tehoumanlucie@gmail.com*

Résumé :

Cette étude analyse l'effet des dictées individualisées sur la performance orthographique des élèves en classe de CE1, en comparant les établissements privés et publics. À partir d'une méthodologie mixte (questionnaires, entretiens, observations), les résultats montrent que les écoles privées utilisent plus fréquemment des approches différenciées (dictée à trous, préparée, négociée), favorisant de meilleures acquisitions. L'étude suggère à cet effet que la diversité des pratiques de dictée constitue un levier efficace d'amélioration orthographique, indépendamment du contexte scolaire.

Mots-clés : *pratiques individualisées, dictée, performance orthographique, différenciation pédagogique,*

Abstract:

This study analyses the effect of individualized dictation on spelling performance among grade two pupils in public and private schools. Using a mixed methods design (questionnaires, interviews, and observations), results show that private schools implement more differentiated dictation forms (cloze, prepared, negotiated), which enhance spelling acquisition. The study highlights the role of diversified dictation practices in improving spelling skills regardless of school type.

Keywords: *individualization, dictation, practices, dictation, performance of grade two pupils school, pedagogical differentiation-*

I. Contexte et problématique

L'apprentissage de l'orthographe constitue un enjeu majeur dès les premières années du primaire, notamment en classe de CE1

où les élèves sont appelés à consolider leurs compétences en lecture et en écriture. Pourtant, en Côte d'Ivoire, les performances des élèves en orthographe demeurent faibles, comme l'ont révélé plusieurs évaluations institutionnelles. Selon les rapports du Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2012 ; 2020) et du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (MENET-FP, 2017), de nombreux élèves terminent le cycle 2 sans atteindre les seuils attendus en production écrite. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) confirme cette tendance en signalant des insuffisances notables en transcription, dictée et rédaction.

Face à ce constat préoccupant, plusieurs enseignants cherchent à adapter leurs pratiques pour mieux répondre à l'hétérogénéité des niveaux. Parmi les dispositifs explorés figure la dictée individualisée, une approche pédagogique qui vise à proposer à chaque élève des tâches orthographiques adaptées à son profil. Cette pratique s'inscrit dans une double perspective théorique. D'une part, le socioconstructivisme de Vygotsky (1934/1997) met en avant le rôle de l'enseignant comme médiateur, facilitant l'apprentissage à travers l'accompagnement dans la zone proximale de développement. D'autre part, la différenciation pédagogique, défendue notamment par Meirieu (1987) et Perrenoud (1997), souligne l'importance d'adapter les démarches d'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants pour réduire les inégalités.

Cependant, l'implémentation de ces pratiques différenciées varie selon les contextes scolaires. En Côte d'Ivoire, les établissements privés bénéficient souvent de conditions plus favorables (effectifs réduits, ressources pédagogiques, souplesse organisationnelle) que les établissements publics, ce qui pourrait influencer l'efficacité des dispositifs comme la dictée individualisée. Cette situation soulève une interrogation centrale : dans quelle mesure la dictée individualisée influe-t-elle sur la performance en orthographe des élèves en classe de CE1, et observe-t-on des différences significatives selon qu'ils soient scolarisés dans le privé ou dans le public ?

La présente étude vise à comparer les effets de la dictée individualisée dans ces deux types d'établissements, afin de

mieux comprendre les liens entre individualisation pédagogique et réussite orthographique en contexte scolaire ivoirien.

II. Ancrage théorique de l'étude

1. L'enseignement-apprentissage de l'orthographe au primaire

L'orthographe constitue une composante essentielle de la compétence scripturale des élèves. Sa maîtrise conditionne non seulement la qualité de la production écrite, mais également la réussite scolaire globale. Dès le cycle 2, les programmes scolaires prévoient une progression rigoureuse des apprentissages orthographiques, allant de l'acquisition des graphèmes simples à l'application des règles grammaticales complexes.

Apprendre l'orthographe implique de développer plusieurs types de savoirs : le savoir graphophonologique (relation sons-lettres), le savoir morphologique (structure des mots), le savoir grammatical (accords, conjugaison), ainsi que le savoir lexical (mémorisation visuelle de mots usuels). Ces dimensions se construisent progressivement à travers des activités répétées et variées : copie, dictée, exercices de transformation, réécriture, jeux de mots, etc.

Or, dans la pratique, l'enseignement de l'orthographe reste souvent centré sur la correction des erreurs, avec une approche normative focalisée sur le résultat final plutôt que sur le processus d'apprentissage. Cette posture peut décourager les élèves les plus fragiles, qui accumulent les fautes sans bénéficier d'un accompagnement explicite. D'où la nécessité d'envisager des pratiques différenciées, favorisant l'implication active des élèves, l'explicitation des règles et l'auto-révision.

2. La dictée comme outil didactique structurant

La dictée est historiquement l'un des exercices les plus emblématiques de l'enseignement du français. Si elle a longtemps été considérée comme un outil de vérification des connaissances, les évolutions récentes en didactique du français l'ont repositionnée comme un véritable outil d'apprentissage. Elle

permet de mobiliser plusieurs compétences : compréhension orale, mémoire à court terme, application des règles grammaticales, orthographe lexicale et autonomie.

Il existe aujourd'hui une grande variété de formes de dictées : dictée à trous, dictée préparée, dictée négociée, dictée sans erreur, dictée dialoguée, dictée autonome... Chaque modalité répond à des objectifs pédagogiques spécifiques. Par exemple, la dictée à trous aide à réduire la charge cognitive et à recentrer l'attention sur certains mots-clés. La dictée négociée développe la coopération entre pairs et la réflexion métalinguistique. La dictée préparée, quant à elle, permet aux élèves d'anticiper les difficultés et de réviser les notions au préalable.

Utilisée de manière intelligente et contextualisée, la dictée devient un puissant levier de consolidation des acquis. Elle permet également de diagnostiquer les obstacles, d'analyser les types d'erreurs récurrentes, et de construire des remédiations ciblées. Elle peut ainsi passer d'un outil purement évaluatif à un instrument didactique riche, au service de l'apprentissage orthographique.

3. La différenciation pédagogique et l'individualisation des apprentissages

Face à l'hétérogénéité croissante des classes, la différenciation pédagogique s'impose comme une nécessité. Elle consiste à adapter l'enseignement aux profils, rythmes, besoins et styles d'apprentissage des élèves. Elle ne vise pas à proposer un enseignement différent à chaque élève, mais à offrir des voies variées pour atteindre les mêmes objectifs.

Dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe, la différenciation peut se traduire par : la variation des supports (textes courts, images, mots fréquents...), des modalités de travail (dictée collective, dictée individuelle, travail en binôme), des aides fournies (mots-outils, carte mentale, glossaire), ou encore des consignes (dictée à vitesse lente, phrases segmentées...). L'évaluation différenciée peut également prendre en compte les progrès personnels de chaque élève, plutôt que de s'appuyer uniquement sur un seuil de réussite fixe.

L'individualisation, quant à elle, est une forme plus poussée de différenciation. Elle suppose une analyse fine des besoins de chaque élève, un suivi personnalisé, et la mise en place d'outils spécifiques : dictées adaptées, corrections individualisées, remédiation ciblée, fiches personnalisées. Cette démarche est exigeante pour l'enseignant, mais particulièrement efficace pour les élèves en difficulté.

La mise en œuvre de ces pratiques demande du temps, des outils et une formation adéquate. Elle repose aussi sur la conviction que tous les élèves peuvent progresser, à condition que les conditions d'apprentissage soient ajustées à leurs besoins.

4. Le contexte scolaire : établissements publics vs privés

L'environnement scolaire dans lequel se déploie l'enseignement joue un rôle non négligeable dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre. En Côte d'Ivoire, les différences entre écoles publiques et privées sont souvent marquées, tant sur le plan des infrastructures que des conditions de travail des enseignants.

Les écoles privées disposent souvent de classes à effectifs réduits, d'un encadrement administratif plus réactif et d'une certaine autonomie pédagogique. Cette organisation permet parfois une meilleure prise en compte des besoins individuels des élèves. En revanche, ces établissements peuvent être soumis à une forte pression de résultats, ce qui influence le choix des pratiques (préparation intensive aux examens, insistance sur les performances).

À l'inverse, les écoles publiques accueillent un nombre plus élevé d'élèves, avec des moyens logistiques plus limités. Les enseignants y font face à des classes nombreuses, à une diversité sociale et linguistique accrue, et à un encadrement souvent standardisé. Dans ces conditions, la mise en œuvre de pratiques individualisées devient plus difficile, même si elle reste possible avec des aménagements adaptés.

Malgré ces différences, l'engagement des enseignants et leur créativité pédagogique permettent, dans les deux contextes, de développer des stratégies pertinentes. C'est pourquoi une étude

comparative des pratiques dans ces deux types d'établissements est précieuse pour mettre en lumière les leviers et les obstacles à la mise en œuvre d'un enseignement plus équitable.

L'étude s'appuie sur plusieurs fondements théoriques liés à l'enseignement de l'orthographe, aux approches de la dictée et à la différenciation pédagogique, ces références permettent de situer les pratiques observées dans un cadre didactique rigoureux et de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans les établissements publics et privés

III. Outils méthodologiques

Cette étude s'inscrit dans une approche méthodologique mixte, combinant à la fois des outils quantitatifs et qualitatifs pour obtenir une vision complète et nuancée du phénomène étudié. L'objectif est d'analyser l'impact des pratiques individualisées de la dictée sur les performances orthographiques des élèves de CE1 dans deux types d'établissements : publics et privés.

Population et échantillonnage

L'échantillon est composé de 20 enseignants de classes de CE1, répartis équitablement entre 10 établissements publics et 10 établissements privés situés à Abidjan et à Sikensi. Le choix de ces localités repose sur leur contraste socio-éducatif et leur représentativité dans le système éducatif ivoirien. L'échantillonnage est raisonné, c'est-à-dire non aléatoire, mais guidé par des critères de pertinence contextuelle : taille des classes, disponibilité des enseignants, diversité des pratiques observables.

Les enseignants sélectionnés présentent des profils variés en termes d'ancienneté, de formation initiale et continue, de conditions de travail (effectif par classe, disponibilité de ressources, autonomie pédagogique...). Cette diversité permet de croiser les variables et d'élargir la portée des résultats

Ces enseignants viennent de plusieurs localités (EPP Katadji 1 et 2, Groupe scolaire Château, EPP Sikensi 1, EPP Sikensi Résidentiel, EPP Bécédi Bad, Groupe scolaire Braffouéby, EPV Fred et Poppée, EPV Figuier Catholique, EPV Mymi's school, EPV Saint

Rosaire catholique). Chaque enseignant a été anonyme à l'aide d'une combinaison de lettres et de nombres représentant respectivement des lettres du nom de son village ou de sa ville et d'un numéro indiquant sa position dans l'enquête (par exemple BCDI 1, BCDI 2 pour Bécédi, BRA5, BRA6 pour Braffouéby, KAT15 pour Katadji, BAB20 pour Badasso, Fred10 pour Fred et Poppée, FC30 pour Badasso, Figuier catholique, Mimi20 pour Mymi'school, Rosa18 pour Saint Rosaire).

Techniques de recherche et instruments de collecte des données

Quatre outils principaux ont été mobilisés pour recueillir les données de terrain :

a). Le questionnaire enseignant

Ce questionnaire adressé à chaque enseignant vise à recueillir des informations sur les types de dictée pratiquées (dictée traditionnelle, dictée préparée, dictée négociée, etc.) ; la fréquence et les objectifs assignés à ces dictées ; les stratégies d'individualisation mises en place ; les dispositifs de remédiation orthographique, les modalités d'individualisation mises en place (groupes de niveaux, adaptation de texte, correction différenciée...) ; les difficultés déclarées par les enseignants dans la mise en œuvre de ces pratiques. Ce questionnaire vise à établir un panorama général des pratiques déclarées, dans une perspective comparative entre les deux types d'établissements. Ce questionnaire comporte 20 items : des questions fermées (oui/non, échelles de fréquence), des questions à choix multiples, et quelques questions ouvertes pour permettre une expression libre des enseignants.

b). Le guide d'entretien

Des fiches d'entretien direct ont été réalisés avec tous les enseignants interrogés. Ces fiches ont été conçues pour guider les échanges individuels avec les enseignants enquêtés dans les établissements de Sikensi et d'Abidjan. Elles contiennent une dizaine de questions ouvertes centrées sur les pratiques d'enseignement de la dictée, les perceptions des enseignants

quant à l'efficacité de ces pratiques, ainsi que les obstacles rencontrés sur le terrain, leurs motivations à utiliser ou non des pratiques différenciées et leur perception de l'impact sur les élèves. Les entretiens ont duré en moyenne 30 minutes et ont été enregistrés avec le consentement des participants. Les verbatim ont été retranscrits intégralement pour analyse thématique.

Cette méthode a été utile pour comparer les discours des enseignants du public et du privé, et dégager des tendances récurrentes ou divergentes selon les contextes scolaires. Elle a permis aux enseignants de représenter la dictée comme outil d'apprentissage, de percevoir l'impact des pratiques individualisées sur les élèves (motivation, progrès, autonomie) ; les motivations ou résistances à l'adoption de ces pratiques ; les contraintes essentielles (institutionnelles, matérielles, personnelles) dans leur mise en œuvre. Ces entretiens ont permis de mieux comprendre les logiques pédagogiques à l'œuvre dans les choix professionnels.

c). La grille d'observation

La grille d'observation des séances de dictée nous a permis d'observer sur deux séances de dictée chez chaque enseignant, soit un total de 40 observations. La grille d'observation comporte plusieurs rubriques : l'organisation de la séance (consignes, supports, durée) ; le niveau de différenciation (groupes de besoins, aides spécifiques, variation des supports) ; les interactions entre enseignant et élèves ; les modalités de correction et de retour sur erreur, les types de dictées effectivement réalisés en situation réelle ; les gestes professionnels d'individualisation observables (différenciation du texte, intervention individualisées, aide personnalisée...) ; les interactions enseignant-élèves au moment de la dictée ; la posture pédagogique et l'attitude des élèves (engagement , autonomie, erreurs répétées). La grille a permis de relever, de façon systématique, les éléments observables liés à l'adaptation de la dictée et à son efficacité en classe.

d). Les évaluations orthographiques des élèves

Un test de dictée a été administré aux élèves en début et en fin de période pour mesurer l'évolution de leurs performances. La dictée comprend des mots-clés, des accords simples et des

tournures syntaxiques fréquentes. Les résultats sont notés sur 20 selon la grille de correction établie sur la base des exigences au CE1.

Ces évaluations permettent de comparer objectivement les progrès réalisés par les élèves en orthographe pendant la séquence d'enseignement. Afin de garantir la fiabilité des résultats, les dictées ont été administrées dans des conditions identiques dans tous les établissements : même consignes, même texte, même temps imparti. Les enseignants ont été informés à l'avance des modalités, mais n'ont pas eu accès au contenu de la dictée avant le jour de l'évaluation, afin d'éviter tout biais de préparation spécifique.

La grille de correction a été construite à partir des référentiels de compétence du CE1, en cohérence avec les programmes officiels. Elle distingue plusieurs niveaux d'analyse : l'orthographe lexicale (10 points) : reconnaissance visuelles des mots fréquents, respect des lettres muettes, des graphèmes complexes

L'orthographe grammaticale (5 points) : accords en genre et en nombre , conjugaison simple au présent. La syntaxe et la ponctuation (5 points) : respect de l'ordre des mots, majuscules, points , virgules.

Cette approche fine favorise l'identification des erreurs récurrentes et permet de relier les progrès à des pratiques d'enseignement spécifiques.

Justification du choix méthodologique

Le recours à une méthodologie mixte se justifie par la nature complexe de la problématique. Les pratiques pédagogiques ne peuvent être appréhendées uniquement par des chiffres : elles supposent aussi une compréhension fine des logiques d'acteurs, des contextes d'enseignement et des représentations professionnelles. L'articulation entre questionnaires (vision générale), entretiens (vision subjective), observations (vision concrète) et tests d'élèves (données mesurables) permet une triangulation méthodologique renforçant la validité des résultats

Méthodes de recherche

Afin de saisir la réalité de manière globale et contextuelle, cette étude adopte une approche qualitative et quantitative.

Les données quantitatives issues des questionnaires et des tests d'évaluation ont été traitées à l'aide de statistiques descriptives simples : fréquence absolue, pourcentage, comparaison de moyennes. Ces données ont permis d'identifier les pratiques dominantes et de dégager des tendances générales et une approche quantitative. Les résultats des dictées sont traités statistiquement pour établir des corrélations entre les pratiques pédagogiques et la progression des élèves.

les données qualitatives, issues des entretiens et des observations, ont été analysé par une approche thématique. Les réponses ont été codées selon des catégories émergentes (types de pratiques, perceptions, obstacles, effets perçus...) afin de faire ressortir les récurrences et les divergences dans les discours et les gestes professionnels.

IV. Résultats

Tableau 1 : Pratiques individualisées réalisées régulièrement

Différents types de pratiques individualisées	Fréquences absolues Enseignement Privé	Fréquences absolues Enseignement Public
Correction personnalisée des erreurs	9	8
Feed-back constructif	10	4
Valorisation des progrès	10	8
Valorisation des résultats	7	5
Adaptation des dictées au niveau des élèves	4	13
Autres	0	0

Source : notre étude

Ce tableau illustre les pratiques individualisées réalisées régulièrement dans les deux établissements.

On constate que dans les établissements privés, les pratiques individualisées sont plus variées et plus régulièrement appliquées. Par exemple, la correction personnalisée des erreurs est mentionnée avec une fréquence de (9), ce qui signifie que neuf (9) enseignants interrogés affirment la pratiquer régulièrement. Le feed-back constructif est encore plus cité avec une fréquence de (10), tout comme la valorisation des progrès. Cela montre une attention particulière portée au cheminement de l'élève. La valorisation des résultats qui consiste à reconnaître les bonnes performances des élèves a une fréquence (7). En revanche, aucun enseignant du privé n'a mentionné l'adaptation des dictées au niveau des élèves, c'est un axe à améliorer.

Dans les établissements publics, les données révèlent une autre tendance. La valorisation des résultats est largement dominante avec une fréquence de (13), ce qui veut dire que la pratique individualisée est la plus utilisée. La correction personnalisée arrive en deuxième position avec une fréquence de (8), tandis que le feed-back constructif est moins fréquent avec seulement (4), donc un accompagnement plus ponctuel et moins ciblé. On constate en plus qu'aucun enseignant du public n'a évoqué

l'adaptation des dictées au niveau des élèves, ce qui montre une lacune partagée entre les deux secteurs.

Tableau 2 : Effets des pratiques individualisés de la dictée

Effets produits par les pratiques individualisées.	Fréquences absolues Enseignement Privé	Fréquences absolues Enseignement Public
La maîtrise des règles en conjugaison	7	13
La maîtrise des règles en grammaire	8	10
La maîtrise des règles en vocabulaire	8	7
La maîtrise des règles en orthographe	7	11
Autre	0	0

Source : notre étude

Ce tableau met en évidence les effets produits par les pratiques individualisées de la dictée dans les deux établissements.

Dans les établissements publics, les enseignants observent de nombreux effets positifs des pratiques individualisées sur les différentes compétences linguistiques évaluées. Ainsi (13) enseignants affirment que ces pratiques renforcent la maîtrise des règles de conjugaison. La grammaire suit avec une fré(10) et L'orthographe suit avec une fréquence de (11) et la grammaire avec une fréquence de (10). Ce qui montre une réelle prise de conscience de leur efficacité sur le plan linguistique. La maîtrise du vocabulaire est un peu moins évoquée avec une fréquence de (7), ce qui peut s'expliquer par un lien moins direct avec les exercices de dictées. Aucun enseignant n'a signalé d'autres effets spécifiques.

Dans les établissements privés, les effets perçus sont un peu plus modérés en nombre, bien que les tendances soient similaires. La grammaire et le vocabulaire ont une fréquence chacune de (8), tandis que la conjugaison et l'orthographe sont à (7). Ces chiffres montrent que les enseignants reconnaissent des effets bénéfiques des pratiques individualisés de manière plus homogènes et moins marquées. Comme dans le public, aucun autre effet n'a été signalé.

V. Interprétation des résultats

Analyse comparative des pratiques individualisées de la dictée dans les établissements privés et publics

Les résultats recueillis montrent une différence notable entre les deux types d'établissements. Dans les écoles privées, ces pratiques sont à la fois plus variées et plus systématiques. La correction personnalisée, le feed-back constructif et la valorisation des progrès y sont largement utilisés, on constate un accompagnement plus étroit des élèves dans leur processus d'apprentissage. Cette régularité suggère une organisation pédagogique davantage centrée sur l'élève avec une attention particulière portée sur ses erreurs, ses efforts et sa progression. Cela peut être interprété comme le signe d'un environnement d'enseignement plus flexible, dans lequel les enseignants disposent de la marge nécessaire pour adapter leurs pratiques. Dans le secteur public, les résultats révèlent une présence plus marquée de la valorisation des dictées au niveau des élèves. Cela traduit une volonté d'encourager les élèves à travers la reconnaissance de leurs performances, ainsi que par la prise en compte des écarts de niveau. Toutefois, ces pratiques semblent moins diversifiées et moins centrées sur la remédiation immédiate des erreurs, ce qui peut limiter leur impact sur l'apprentissage orthographique à long terme. Il est également intéressant de noter que l'adaptation des dictées est plus citée dans le public que dans le privé. Cela peut traduire une sensibilité particulière à l'hétérogénéité des élèves, mais aussi un recours à des ajustements ponctuels plutôt qu'à une différenciation véritablement construite. En somme, les pratiques observées traduisent deux logiques d'enseignement différentes : l'une davantage tournée vers l'individualisation continue (secteur privé), l'autre marquée par des ajustements ciblés (secteur public).

Analyse comparative des effets des pratiques individualisées de la dictée

L'analyse perçu des pratiques individualisées de la dictée met en lumière des écarts intéressants entre les deux types d'établissements. Dans le public, les enseignants déclarent des effets significatifs, notamment en conjugaison, grammaire et orthographe. Ce constat peut traduire une appréciation positive des pratiques engagées, même si elles sont moins variées que dans le privé.

Le fait que la conjugaison soit l'élément le plus cité dans le public peut s'expliquer par l'accent mis sur les règles verbales dans les dictées classiques. La forte présence de l'orthographe et de la grammaire montre également que les enseignants perçoivent un impact sur les fondamentaux, même lorsque les outils mobilisés sont plus traditionnels. Dans le privé, les effets sont répartis de manière plus homogène entre les différentes composantes linguistiques, ce qui témoigne d'une approche globale de la dictée.

Cette répartition suggère que les pratiques mises en œuvre dans ces établissements visent plusieurs dimension de la langue, ce qui permet un renforcement progressif et cohérent des compétences orthographiques.

La maîtrise du vocabulaire est globalement moins évoquée dans les deux secteurs, on en déduit une conception de la dictée centrée prioritairement sur les aspects grammaticaux et orthographiques, au détriment du lexique. Il est possible que les enseignants n'aient pas toujours conscience du rôle que la dictée peut jouer dans l'enrichissement lexical, ou qu'ils considèrent cet apprentissage comme relevant d'autres activités.

Enfin, l'écart entre la diversité des pratiques dans le privé et les effets plus affirmés dans le public peut être interprété de plusieurs façons. Il se peut que les enseignants du public valorisent davantage les progrès réalisés, tandis que ceux du privé évaluent les résultats avec plus d'exigence. Il est également envisageable que certains enseignants surestiment les effets de leurs pratiques, faute d'outils d'évaluation objectifs. Cela souligne l'importance de croiser les perceptions avec des résultats mesurés pour mieux apprécier l'impact réel des dispositifs individualisés.

VI. Discussion

Analyse comparative des pratiques individualisées de la dictée dans les établissements privés et publics

Les données recueillies révèlent que les pratiques individualisées de la dictée sont relativement plus fréquentes dans les établissements privés que dans les établissements publics, notamment en ce qui concerne la correction personnalisée des erreurs, le feed-back constructif, ou encore la valorisation des progrès.

Cette tendance indique que les enseignants du privé intègrent davantage des dispositifs centrés sur l'élève, permettant une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de chacun dans l'apprentissage orthographique.

Ce constat rejoint les travaux de Meirieu(1997) pour qui toute démarche éducative efficace passe par une personnalisation des parcours d'apprentissage. Il affirme que l'enseignement doit « faire le pari de l'éducabilité de chacun », ce qui suppose une adaptation des méthodes aux caractéristiques des élèves.

Dans cette perspective, la correction personnalisée devient un levier puissant d'ajustement pédagogique, car elle permet de mettre en lumière les erreurs spécifiques d'un élève et de les traiter individuellement, en dehors d'un cadre collectif généralisé. De plus le feed-back constructif, qui consiste à donner à l'élève un retour explicite et encourageant sur ses productions, favorise non seulement une meilleure compréhension des règles, mais aussi un engagement plus fort dans la maîtrise orthographique.

Selon Vygotski (1934), les interactions entre l'élève et l'enseignant sont essentielles dans la zone proximale de développement. Le feed-back ciblé permet donc à l'élève de passer d'un niveau de compétence actuel à un niveau supérieur grâce à un guidage adapté.

La valorisation des progrès et des résultats, également plus présente dans le privé, participe à un dynamique motivationnelle importante. Deci et al., (2000), dans leur théorie de l'autodétermination soulignent que le sentiment de compétence nourri par la reconnaissance des efforts, renforce la motivation intrinsèque de l'apprenant.

Un élève valorisé est plus enclin à s'investir durablement dans les apprentissages orthographiques, même face aux difficultés.

En revanche, un fait marquant, est que la valorisation des résultats est davantage pratiquée dans les établissements publics. Cela peut traduire une approche plus centrée sur la performance finale que sur le processus d'apprentissage. Une telle orientation peut générer chez certains élèves de la pression ou un découragement, surtout en cas d'échec répété. Elle montre aussi que les enseignants du publics utilisent moins les pratiques intermédiaires favorisant la remédiation.

Enfin, l'adaptation des dictées au niveau des élèves, pratique pourtant essentielle dans la différenciation pédagogique, est absente dans les deux secteurs. Ce manque relève une lacune dans la mise en œuvre concrète des principes de l'individualisation. Or, comme le rappelle Perrenoud (1997), différencier, ce n'est pas faire des activités différentes pour chaque élève, mais adapter les modalités pour permettre à chacun d'apprendre selon ses besoins. L'absence de cette pratique peut être due à des contraintes institutionnelles, à un manque de formation ou à une surcharge de travail enseignant.

Elle peut également s'expliquer par la persistance d'une représentation traditionnelle de la dictée, perçue avant tout comme un outil d'évaluation sommative plutôt comme un support d'apprentissage. Dans certaines écoles, en particulier celles où la culture de la performance est dominante, la dictée reste associée à une épreuve notée visant à classer les élèves, au détriment de sa fonction formative.

Cette conception freine l'innovation pédagogique et limite la mise en œuvre de pratiques différenciées, pourtant favorables aux apprentissages.

D'autres facteurs, plus structurés, peuvent être évoqués. Dans le secteur public, les effectifs très élevés par classe rendent difficile la mise en place d'un accompagnement individualisé, tant pour la préparation que pour la correction des dictées. L'enseignant, confronté à une gestion de groupe complexe, privilégie des méthodes collectives et standardisées, faute de temps et de ressources. À cela s'ajoute parfois l'absence de matériel pédagogique différencié (textes gradués, fiches outils, banques de mots) et le manque de temps dédié à la remédiation.

Dans les établissements privés, bien que les conditions semblent plus favorables, l'individualisation reste ponctuelle. Elle dépend fortement de l'initiative personnelle de l'enseignant, de son degré de formation continue, mais aussi de la vision pédagogique de l'établissement. Certains contextes privés, notamment ceux fortement tournés vers la réussite aux évaluations externes, peuvent favoriser des pratiques répétitives et centrées sur l'orthographe lexicale, au détriment d'une approche plus globale et différenciée de la dictée.

Enfin, la faible fréquence de l'adaptation des dictées au niveau réel des élèves peut également être liée à une difficulté d'identification des profils d'apprentissage. Dans de nombreuses classes, les enseignants manquent d'outils d'analyse pour catégoriser les erreurs, repérer les mécanismes défaillants (graphèmes, accords, segmentation...), et construire des textes adaptés au niveau de chacun.

La dictée reste alors un exercice collectif, identique pour tous, sans ajustement aux besoins spécifiques.

Analyse comparative des effets des pratiques individualisées de la dictée

Les résultats obtenus confirment l'intérêt de mobiliser des pratiques individualisées dans le cadre de l'enseignement de la dictée, aussi bien en contexte public que privé.

Ces pratiques, lorsqu'elles sont bien conduites semblent participer à l'amélioration des compétences orthographiques, grammaticales, lexicales et la conjugaison des élèves.

Ce constat rejoint les analyses de Cogis (2005), pour qui la dictée loin d'être un simple exercice de transcription, devient un véritable outil de structuration de la langue lorsqu'elle s'intègre dans une pédagogie différenciée.

Dans les établissements privés ces pratiques individualisées sont souvent intégrées dans des dispositifs pédagogiques orientés vers la remédiation, l'accompagnement personnalisé et la reconnaissance des progrès.

Elles traduisent une volonté d'attaquer les modalités d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves. En cela, elles illustrent les fondements d'une pédagogie de la réussite, telle que

défendue par Meirieu (1996), qui prône la valorisation des efforts et la construction progressive des savoirs.

Dans le secteur public, bien que la mise en œuvre soit parfois moins systématique, les effets observés suggèrent un intérêt grandissant pour l'individualisation des apprentissages. Cette évolution peut-être analyser à la lumière des travaux de Perrenoud (1997), qui plaide pour une prise en charge des rythmes et des styles d'apprentissage des élèves, notamment à travers des pratiques pédagogiques souples et adaptables. Néanmoins, la faible formalisation de certaines pratiques observées, ainsi que l'absence de planification régulière peuvent limiter l'impact réel sur les apprentissages.

Cela renvoie aux limites soulevées par les approches constructivistes non encadrées, où l'absence de cadre structurant peut nuire à l'efficacité didactique Bautier et al., (1997). Il apparaît donc nécessaire de renforcer la formation des enseignants, afin qu'ils puissent concevoir des séquences de dictées fondées sur des diagnostics précis, des objectifs cibles, et un accompagnement différencié.

Cela permet de passer d'une pratique de la dictée souvent perçue comme un rituel figé à une démarche didactique dynamique, centrée sur les progrès de chaque élève. En effet, les résultats de cette étude ont montré que lorsqu'elles sont bien conçues, les dictées individualisées ont un impact positif sur plusieurs dimensions : amélioration de l'orthographe lexicale, meilleure maîtrise des accords grammaticaux, renforcement de la conscience syntaxique, et développement de l'autonomie relationnelle.

Dans les établissements publics, les effets les plus fréquemment cités concernent la conjugaison et l'orthographe grammaticale. Cela s'explique par l'accent mis sur les règles, dans les contextes où la maîtrise des fondements de la langue est considérée comme prioritaire. Toutefois, ces effets semblent davantage liés à l'aspect normatif de l'exercice qu'à un accompagnement individualisé systématique.

La dictée reste souvent un outil de contrôle même si certains enseignants y introduisent des éléments de remédiation.

Dans le secteur privé, les effets sont globalement positifs, mais décrits de manière plus nuancée. Les enseignants semblent plus enclins à analyser les erreurs comme des indicateurs

d'apprentissage et non comme des feedbacks constructifs, valorisent les réussites partielles et utilisent la dictée comme outil d'étayage progressif.

Cette approche favorise non seulement les apprentissages cognitifs, mais aussi la motivation des élèves et leur estime de soi.

Toutefois, il est à noter que certains effets attendus, tels que l'enrichissement du vocabulaire ou l'amélioration de la syntaxe, sont rarement mentionnés.

Cela témoigne d'une vision encore restreinte des finalités de la dictée, perçue principalement comme un outil d'entraînement orthographique.

Pour que la dictée devienne un secteur global de développement de la compétence écrite, elle doit être intégrée dans les séquences articulées à d'autres activités de lecture, d'expression écrite et d'étude de la langue.

De plus, l'impact réel de ces pratiques ne peut être durable que si elles s'inscrivent dans une cohérence pédagogique globale, incluant un suivi longitudinal, des outils d'évaluation adaptés, et une planification rigoureuse.

Sans cela ; même les meilleures intentions peuvent produire des effets limites ou passagers.

Conclusion

Cette étude interroge les effets de la dictée individualisée sur la performance en orthographe des élèves en classe de CE1, en comparant deux types d'établissements scolaires publics et privés. Elle part du constat, appuyé par les rapports du MEN et du PASEC, que le niveau orthographique des élèves reste globalement faible à l'issue du cycle 2 et que les pratiques pédagogiques traditionnelles peinent à répondre aux besoins différenciés des apprenants.

Les résultats indiquent que la dictée individualisée constitue un levier pertinent pour améliorer la performance en orthographe, notamment lorsqu'elle est mise dans des contextes où les conditions d'encadrement et de suivi permettent une réelle adaptation pédagogique. Toutefois, les écarts observés entre les établissements public et privés montrent que l'efficacité de cette

pratique dépend largement des ressources disponibles, de la formation des enseignants et du soutien institutionnel.

En ce sens, la dictée individualisée ne peut être envisagée comme une solution unique, mais plutôt comme une composante d'un dispositif plus large de différenciation pédagogique. Il est donc pertinent d'élargir cette recherche à d'autres niveaux scolaires et de croiser les approches quantitatives et qualitatives pour mieux comprendre les dynamiques en jeu. L'intégration réfléchie de pratiques individualisées peut ainsi contribuer à améliorer l'équité et la qualité des apprentissages en orthographe dans le système éducatif ivoirien.

Au-delà de ses résultats scientifiques, cette étude présente une portée socio-utilitaire importante. En mettant en lumière l'impact des pratiques individualisées de la dictée sur la réussite scolaire, elle fournit des repères concrets pour l'amélioration des pratiques enseignantes. Elle contribue à nourrir la formation initiale et continue des enseignants, encourage une pédagogie différenciée dans les écoles publiques, et guide les autorités éducatives dans la définition de politiques plus inclusives et équitables. Ainsi, cette recherche participe à la construction d'une école plus efficace et plus juste pour tous les élèves.

Références bibliographiques

VYGOTSKY Lev Semionovitch, (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute, Paris.

MEIRIEU Philippe, (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF éditeur, Paris.

PERRENOUD Philippe, (1997). *Différencier la pédagogie : Pourquoi ? Comment ?* ESF, éditeur, Paris.

DECI Edward., RYAN Richard (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self determination of behavior*. Psychological Inquiry, vol.11, n°4, pp. 227-268

GOGIS Daniella, 2005. *La faute d'orthographe est-elle vraiment fautive ?* De Boeck, Bruxelles.

BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques, 1987. *Apprendre : une condition du développement*. In : Jean-Yves Rochex (dir), *Sociologie de l'éducation*, pp.131-156, ESF éditeur, Paris.

Textes officiels cités

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2012. *État des lieux du système éducatif ivoirien*. MEN, Abidjan.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2020. *Rapport national sur les performances scolaires en milieu primaire*. Men, Abidjan.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENET-PP), 2017. *Rapport d'évaluation du système éducatif ivoirien*. MENET-PP, Abidjan.

PROGRAMME D'ANALYSE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DE LA CONFEMEN (PASEC) 2019. *Performances des élèves du primaire en Côte d'Ivoire*. CONFEMEN, Dakar.

Gender and Local Development in Feminine Writing: A Play of Scopes in Amma Darko's *The Housemaid*

Kouadio Pascal KOFFI

Université de San Pedro, Côte d'Ivoire

koffi.pascal@usp.edu.ci

kpasal36@hotmail.fr

<https://orcid.org/0009-0009-3415-9152>

Abstract

*This study postulates that Amma Darko's *The Housemaid* portrays how gender issues encompass local development. Such a postulate raises issues about interrelationship between feminine emancipation and local development in feminine writing. Indeed, inserting the scope of gender in any developmental issue seems to be an approach that fits female authors' writing policy. Thus, African female writers use this trans-thematic approach of gender so as to put forth the prevailing importance of inclusive and harmonious development at the centre of social progresses. From this perspective, *The Housemaid* by Amma Darko provides us a portrayal of interdependency between the concept of gender and that of local development. The merit of this work is to show that women's quest to emancipation through writing enhances life in all its aspects including local development. From postcolonial feminist lenses, the analysis will consist in showing how Amma Darko's imaginative writing knits gender to the theme of local development. Following these two axes such as painting local issues through gender and viewing progress in gender, the paper will show that gender as a concept in feminine writing boosts human capacity and sets up a modern environment.*

Key-words: Gender, local development, feminine, postcolonial feminism, inclusive.

Résumé

*Cette étude postule que *The Housemaid* d'Amma Darko décrit comment les questions du genre prennent en compte la problématique du développement local. Une telle thèse pose le problème du lien entre l'émancipation féminine et les questions de développement local dans l'écriture. En effet, l'enjeu du genre étendu à toutes les questions de développement semble être une approche au service de la politique scripturaire des auteures féminines. Ainsi les auteures africaines utilisent-elles cette approche trans-thématique du genre afin d'inscrire la nécessité du développement inclusif et harmonieux au cœur des progrès sociaux. À partir de cette approche, *The Housemaid* d'Amma Darko nous projette un ancrage*

d'interdépendance entre le concept du genre et celui du développement local. Le mérite de cette réflexion est de montrer qu'à travers l'écriture, la lute des femmes impacte positivement tous les aspects de la vie y compris le développement local. À la lumière du féminisme postcolonial, l'analyse consistera à montrer comment l'initiative littéraire d'Amma Darko concilie le concept du genre d'avec la thématique du développement local. En suivant ces deux axes d'analyse à savoir la mise en texte des problèmes locaux à travers le genre et l'image du progrès à partir du genre, l'étude montrera que le genre comme concept dans l'écriture féminine booste la capacité humaine et instaure un environnement moderne.

Mots-clés : Genre, développement local, féminine, féminisme postcolonial, inclusif.

Introduction

Feminine authorship in Africa, of course, has raised a variety of issues. But, subject-location and development constitutes the very reason of feminine writing, especially when it comes to post(-)colonial¹ female writers. The subaltern discourse advocated by Gayatri Spivak (1988) sustains this statement since it theoretically turns off western epistemic hegemony and instigates the subaltern to grow out of his/her own elaborate paradigm. Shutting off western institutions of writing-regulation to postcolonial and feminist scrutiny of knowledge as explained by Swati and Santosh (2016, p. 2) becomes the guiding principle of the subaltern subjectivity. In the same line, the Nigerian critic and feminist scholar Ogundipe-Leslie (1994) calls upon a radical writing consisting in steeping women authorship in fundamental African differences. As a consequence, Africa's feminine artistry, without sinking into autarchy, looks for an ataraxia which can really push on African women's living issues. This essence of female authorship is also approved by the well-known Senegalese Mariama Bâ (1981, p. 7) when she posits writing as a peaceful, non violent; but a strong army for change. As for Aidoo (2003), Kolawole (1997) and Ogunyemi (1985) African women's writing somehow substantiates a perception of woman as a subject of a specific environment. As such, her emancipation is related to the state of her living context and environment as well perceived by Adrienne Rich (1988) who speaks of politics location.

¹ Taking into account both after colonising period and theory.

The above theoretical direction to Africa's feminine writing establishes the necessary relationship between the concept of gender and social progress as to impact on a given place. It also raises the question of local development as to know how literary production can bring social, cultural and economic empowerment to an area. To this paramount question, the Ghanaian writer Amma Dako responds with *The Housemaid* from which space, time, characters, culture (tradition and modernity) are portrayed in accordance with gender issues. This writing policy leads to the following query: To which extent can *The Housemaid* be read as a local development approach novel? Or, how does it justify the fact that gender-writing sustains local development implementation. These questions, delineating the direction of this study, put feminine authorship on the track of African current development issues. Taking into account this feminine distinction and alongside the idea of showing the contribution of feminine writing to progress in Africa, the analysis will be conducted from postcolonial feminist lenses. That is to say the study will show how the representation of ex-colonised women's conditions in Amma Darko's *The Housemaid* reveals local development issues. Following this theoretical framework knitting gender discourse to local specificities (L. Tyson, 2006, p. 105, H. Carby, 1982, p. 13, C. Mohanty, 1984, p. 351) on the path of development, the analysis will primarily focus on writing gender as raising local development issues and then viewing progress into gender implementation.

1- Writing Gender as Raising Local Development Issues

Whether aesthetic or committing, the common characteristic to African women's gender poetics is the dilemma of local development. Social progress is thus an acute problem viewed in women's imaginative work from internal to external relationship. This writing policy has delineated a kind of feminism which Capo-Chichi et al. (2017, p. 113) posit as "The woman's freedom to decide her own destiny, [...] freedom from society's oppression and restriction, freedom to express her thoughts fully and to convert them into action." The impact of these converted actions lies upon their very receptacle which may be the rural or urban area with a culture whether traditional or modern.

Responsibility for bettering this receptacle, primarily being for those whose life is attached, leads women writers to allot their artistry for taming their own environment. This commitment accounts for their three dimensions' responsibility as a writer, a woman and a third person to whom Ogundipe-Leslie urges to associate local vision to her writing.

This search of fairness in local living is well echoed in Amma Darko's *The Housemaid*, a novel which portrays a fictional Ghana within gender paradigm. As for this, the author expounds the concept of gender over some development issues with an omniscient narrative mind as one can read in this warning sentence: "In Ghana, if you come into the world as a she, acquire the habit of praying. And master it. Because you will need it [...]" (A. Darko, 1998, p. 3). Being the first sentence of the narrative, it opens the door to a text through which any issue is dissected from gender perspective. It also sheds light on a reflexive approach that centres writing on the local. This local emerges out of the opening sentence as Africa with its bias view of woman. Thus, from authorship to narrating, this piece of writing unearths what Celistin Gbaguidi (2018, p. 41) calls "African women's trivialisation" consisting of exerting pressure on women through tradition and patriarchal beliefs. The idea of prayer, associated to women's existence in Darko's fiction, pinpoints Africa as a locus of female predicament from which survival relies upon strong capacity of psychological resilience.

Drawing from the fact that Darko's writing of gender is the depiction of local issues with the portrayal of a post-colonial Africa, one can wonder about the different themes out of which the author creates the story of "*The Housemaid*" as titled and written on the cover page. Funmilola and Chijioke (2022) respond to this query when they consider this novel under some sustainable development issues such as the child neglect and human trafficking, the adolescent pregnancy, the non-educational enrolment of children and the uncontrolled birth with sexual abuse. To this regard, they rightfully put that "Darko, through her writing, creates awareness regarding social problems that hinder the achievement of SDGs² and compromise a sustainable future if not corrected" (2022, p. 315). This viewpoint obviously inserts Darko's novel into the category of literary works whose contents

² The abbreviation of "Sustainable Development Goals"

contribute effectively and efficiently to the advancement of the society while incorporating gender into social realism.

In this line, the story of *"The Housemaid"* is a pretext for the Ghanaian writer to expound on topics such as women and rural life, women and education, women and sexuality, health and child-bearing. This thematic arrayal casts Amma Darko as a social critic aiming to ensure well-being which "is the normative principle of human life that indicates good quality of life or the betterment of life" in Sisira S. Withanachchi's definitional approach (2011, p. 50). Being a lack for women, this well-being becomes the actual issue that motions Efia's history of getting rid of the lifeless newborn in the bush. This history reveals a poor rural life in the small village of Kataso:

Kataso, a village in the eastern hills, had no flowing water, no electricity, no entertainment centre, nothing. Only the chief owned a television set – old, black and white, and 100 per cent out of order. There would have been no power to run, even it had worked. It stood in the palace for decoration. A privileged few, who could occasionally afford batteries, owned pre-set radios, the kind imported from China in the 1960s; they were set permanently to the only radio station that had been available at the time" (A. Darko, 1998, p. 29).

This descriptive piece of narrative scrutinises "rurality" as a deficiency in terms of modern infrastructural equipments. Linked to gender, this apparent default in post-colonial Africa suggests a hardship that worsens women's life in rural area. It means "local conditions" in Kataso, as "development determinants" (Mahmood, 2000, p. 3) figure the reversal side of development which is embedded into deprivation, vulnerability and powerless. Indeed, the idea of lack of flowing water, electricity and entertainment centre underlines the prevalence of urban areas where life is better than in Kataso. Read in this direction, one can afford to say that Amma Darko brings to the limelight the issue of female condition and socio-economic facilities. More importantly, the author, erecting herself as a development agent, delves into

human condition in rural area where the lack of those basic needs leads to a boring life:

which left sex as the only affordable entertainment in Kataso. Everyone – young, old, mature and immature – indulged in it freely, making the two midwives the busiest of the village professionals.

The young men, when they could no longer stand this bland, grey life, would leave for Accra, Kumasi and Tokoradi to work as shoe-shine boys, truck pushers or hawkers of items such as popcorn, dog chains and air fresheners along the cities' busiest streets (A. Darko, 1998, p. 29-30).

This cause-effect narrative posits *The Housemaid* as a socio-economic diagnosis intending to plan development in Darko's fictional Ghana. Therefore, boredom and overuse of sex in Kataso, in addition to being seen as the main cause of unplanned maternity, question the phenomenon of rural depopulation and the notion of inclusive development. The latter, is viewed in the novel in terms of space and gendering paradigm. That is to say urban area such as Accra, Kumasi and Takoradi are privileged while rural area like Kataso is left in darkness, without any investment. The lack of investment in rural areas is tantamount to deficiency in job opportunities and lack of a well trained human capital. This dullness in rural area encourages recourse to sex; victimising young girls as Mama Ama Mbroo's fourteen-year-old daughter impregnated by Kofi Akorti (A. Darko, 1998, p. 30).

Depicted in such an awful image, rural life subsumes poverty and moral disintegration since it erodes some hitherto cherished traditional values. This reading perspective of *The Housemaid* matches with Lola Akande's that Darko's novel "deconstructs" the darker image of the city in African fiction (2020, p. 54). Indeed, Akande looks into the somehow traditionalistic view of the city in postcolonial discourse while re-actualising to a refluxing rural-urban itinerary opposed to urban-rural itinerary. This reversal itinerary raises the issues of rural

depopulation, human capital evasion and urban promiscuity. This is seen in numerous departures of young people, males and females, to the aforementioned cities.

Village depopulation can be analysed in *The Housemaid* as the core phenomenon around which women's living conditions are woven. Despite the fact that the urge of leaving village to city is subsequent to poor conditions of living in rural areas, the access to city seems not to be totally glamorous for females. Amma Darko substantiates this statement by carving characters such as Akua and her mates including Efia, the actual housemaid. First of all, Akua's determination to quit her unbearable village suggests the dooming "endemic nature of sexual laxity" according to L. Akande (2020, p. 55). It also corroborates a rural-urban migration motioned by a psycho-sexual violence, a moral disruption and an economic anomie prevailing in Kataso. From this perspective, Akua and many other characters' departure in *The Housemaid* reveals the rural exodus as a migration crisis which, according to Edith Amrevurayire (2016), exerts a negative pressure on rural economic advancement.

On the other hand, Amma Darko views this rural-urban migration in terms of human capital inefficiency in general and more specifically, women's inadequate capacity to fit urbanity. Thus, she depicts women migrants in the city as second-class citizen floating on the periphery:

Life as porter in Kumasi was not what a normal person would call living. It was survival. [...] Like her mates, Akua had no regular home. They all live in unfinished buildings; when final completion work started, they moved out. Thank to bribes of cash and sex, workers at the building sites regularly tipped them on the next place available for occupation. Because they were living there illegally and the building owners occasionally stopped by, nothing that might betray their presence. Water store in reservoirs for construction work sufficed for their washing and bathing purposes. Drinking water was bought and stored in plastic bottles,

and nearby bushes were their easing ground
(A. Darko, 1988, p. 32).

This passage underlines the very issue of human capital. Indeed, the city-life of Akua and her mates is a showcase of misery going from economic impotency to sexual exploitation without forgetting the security jeopardy. Doing menial jobs, living in unfinished buildings, serving as sexpot to builders, using the bushes for toilet disclose the veil on the hardship that poor human capitals go through in urban areas. This hardship derives from their incompetency as far as literacy and modern education are concerned. Their situation deconstructs their belief in green pastures and constrains them into the peripheries of the city. This aspect of city life is a current issue in Darko's writing since it is highlighted in *Beyond the Horizon* ((1995) and *Faceless* (2003) with the image of Sodom and Gomorrah.

Reclusion of women lot in poorest spaces of the city tackles the issues of inclusive development in urban area and justifies Albertine Dipen and Sako Musterd's (2009) statement that urbanity is related to different categories of household. It means that urbanity is the conjugation of multiple factors among which one can note the purchase power. As for Akua and her mates, they live below the urban standard in Kumasi because they cannot afford to live in a good house with modern facilities. In this line, Louis Wirth's (1938, p. 3) points that "recruited population from the countryside" as the origin of persisting "earlier form of existence" can be discussed. Indeed, these persisting rural modes of life in the city, as depicted in *The Housemaid*, substantiate the lack of alternative that urbanism imposes upon poor class people. That is why this urbanity aspect may be read as the mapping of poverty within the city.

Drawing from the above paragraph, illiteracy is seen as the main cause of women's dark conditions as depicted in the novel. This category of female characters including Efia, the housemaid, are illiterates and poorly casted to fit the postcolonial feminist discourse (P. KOFFI, 2021). It subsumes Amma Darko's social commitment from her feminine/feminist consciousness while positing education as the basic step "[...] for the progress and development of a society" as rightfully put by Rapheal Tayol (2019, p. 4). On the contrary, lack of education prevents people

from reaching easily socio-economic goals in the city. This problem of female education makes flow the feminine image of poverty in post-colonial Africa.

In addition to that educational problem, there are those of promiscuity and single parenthood as the dark side of the city which hinders urban development in *The Housemaid*. This is well viewed in Mami Korkor and her children's city life. The reader comes across them in the incipit of the story. Mother of three children, the woman tries to cope with her family problems by the means of informal business of fish-hawking. Despite her struggle to meet the daily needs of her family, some essential rights, such as education and health, remained uncovered. That is why her boys have to scavenge while her daughter has to stay at home and play mother to all (A. Darko, 1998, p. 10-111). Such a social satire justifies Amma Darko's postcolonial feminist perception of modern life in post-colonial Africa whereby women's lot goes through tremendous plight pushing a small girl as Bibio to address to her mother in such a frustrating manner: "why, after making Nereley with him, when you realised how irresponsible he was, did you go ahead to make Akai, me and Nii Boi as?" (A. Darko, 1998, p. 11). Bibio's rhetorical question sustains the view that single parenthood is a benchmark of poverty in post-colonial Ghana in *The Housemaid*. The same point is raised in Darko's *Faceless* where Maa Tsuru is painted as the epitome of the worst figure of single mother. Thus, like Bibio, Fofo revolts against her mother's submissive attitude to a husband she qualifies as "a man neither here nor there. Not here for the wife, not there for the sons, yet, not gone completely from their lives either" (A. Darko, 2003, p. 26).

This depiction of fatherhood exhumes the identity of the absentee husband/father image which, according to Juliana Ofosu (2013, p. 182), "remains a major hindrance to successful motherhood in Darko's novels". In other words, absentee father is among the post-colonial incoherencies against which the postcolonial feminist voice is raised. As for the issues of local development, absentee father phenomenon is depicted by Amma Darko in terms of household disempowerment with insignificant purchase power and hard access to city facilities. Indeed, this phenomenon is scrutinised into the meaning of lifestyles supposed to be the "expressions of taste and preference" or "the

consumers' freedom of choice and transiency" (Albertine Van Dipen and Sako Musterd, 2009, p. 332). From this interpretation, absentee father is seen as an oppressive structure that prevents mothers and children from affording good city life embedded in quality and preference. Living on very few means, Mami Korkor struggles to meet her family's basic needs centred on foodstuffs. Children's education becomes therefore subsidiary, causing gender discrimination when Mami Korkor decides that, except her sons who are enrolled in school, her daughter should stay at home with household as occupation. This discrimination triggers women's incapacity as poor human capital in local development.

The issue of demography and birth control is also included into Darko's local development matrix. It is treated as an issue stemming from a mix of moral decadence and patriarchal expressiveness as Mbaye Dieng Diasse (2003) shows it in his insightful study on Darko's novels. This happens in rural as well as urban attires as depicted in *The Housemaid*. One can remember that sex is prised by everyone in Kataso and also in Kumasi according to Darko's narrative. While Kofi Akorti spends his time impregnating women of all ages, Akua and her mates including Efiya are serving as sexpot to young men and adult men in Kumasi (Darko, 1998, p. 29-33). Having a prevailing occurrence on all ages, birthing becomes the easiest task to perform, but with hugest consequences as the reader can realise with Effia's dead baby and Mami Korkor's multiple children to cater for. The latter, even if there is no clear disclose on the conditions from which she has given birth to four children, her single mother status questions her incapacity of birth control.

Looking into this feminine quandary as analysed above, local development issues intertwined with women's contemporary conditions echoed in literary production. This writing approach, underlying Amma Darko's social commitment, suggests the conviction that any attempt to solve any gender issue contributes to the implementation of local development as it is shown in the sequence below.

2. Portraying Local Development in Gender Paradigm

The scope of gender poetics relies upon the desire of inclusive development. Ogundipe-Leslie's (1994) Social

Transformation Including Women in Africa (STIWANISM) rightfully substantiates this postcolonial feminist policy. Indeed, it is an approach that takes into account Buchi Emechata's small 'f' feminism agenda, Ama Ata Aidoo's (2003) African feminist mindset and, more importantly, it matches with Chimamanda N'Gozi's happy feminism theory. In a nutshell, African gender poetics subsumes the whole development discourse that extols and features social progress.

This poetics is really reflected in Amma Darko's novels as Koumagnon Alfred Djossou Agboadannon mentions in his insightful work entitled *African Women's Empowerment: a Study of Amma Darko's Selected Novels*:

Amma Darko's female characters burst through the veil of tradition to establish their voice and identity. Amma Darko writes about the consequence of poverty on Ghanaian families, dislocation. Amma Darko focuses on social malaise in Ghana after independence. Amma Darko [...] depicts gender issues, male capitalistic greed and patriarchy that hold at deeply felt individual levels. In another marked distinction, Amma Darko seeks a way out of this prolonged nightmare by rendering women visible and by creating a feminine voice and space either by using elderly characters or young voices. She urges women to revive their voice to sustain their lives (2018, p. 57)

Focused on female empowerment, Amma Darko's writing shapes an African feminism which fits in the search of dynamism in social progress. It means that through the issue of gender the Ghanaian writer portrays local development in postcolonial Ghana while positing women among the main actors. This quest is well echoed in *The Housemaid* from which Amma Darko addresses core issues termed as "breakthrough areas³" constituting an

³ In a study entitled "Empowering African Women: an agenda for Action. African Gender Equality Index 2015" by African Bank Group, 2015, "Land, credit, infrastructure connections, education and skills, health and fertility, personal safety, equality before the law, voice and representation are seen as 'core interests' called "breakthrough areas" around which equality actions are designed.

agenda for action around productivity, human capital development, citizenship and leadership.

In gauging human participation to wealth production, productivity becomes one of the conceptual frameworks through which Amma Darko tries to map local development. In this vein, women's labour is portrayed as a gear to social progress. The figuration of women in different activities sectors shows how gender equality strengthens social advancement. Women in entrepreneurship such as Madam Sekyiwa and her daughter Tika and professional women such as Teacher fill in the previous void that delays the fulfilment of development. Indeed, painted as a wealthy businesswoman, Sekyiwa guides her daughter Tika into business after the latter failed her exam: 'I want to set you in business.' 'A shop?' Tika asked. 'No. But I'll get you a warehouse. You will bring in goods from neighbouring countries. Shop owners will buy wholesale from you' (Darko, 1998, p. 21). This conversation propels women's capacity to occupy the entrepreneur position in a society where such a professional skill is scarcely matched with women. In other words, Sekyiwa and her daughter are casted as examples of female figures in businesses. That is to say the depiction of Sekyiwa and Tika questions capitalism as male terrain, subverts its stability and then celebrate women's success and positioning in capitalism.

Likewise, Teacher is presented as a skilful professional whose profile is viewed in terms of skilfulness, capability and diligence while performing her task. As a result, she occupies a social position that helps her afford a comfortable modern life in Accra as the narrator tells us: "Among the Katoans with formal jobs and the comfort at home [...] was a lady called Teacher by virtue of her profession." (A. Darko, 1988, p. 34) Tika's profile highlights women's access to successful positions highly valued in post-colonial states where citizenship fulfilment and elitism are mostly related to social success. Giving such a respectful position to a woman is tantamount to recognising women contribution to nation building. This contribution leads to an inclusive development which can efficiently fight back hindrances such as stereotypes and traditional gender roles.

Furthermore, the character of Tika is relevant to local development to the extent that she is the prototype of change from menial job position to a top level position. Teacher's

empowerment is narrated as an exemplary one since she is from the same traditional background and undergoes the same social difficulties as the other female characters who fail to transit successfully from rurality to urbanity. (A. Darko, 1998, p. 35). Teacher not only symbolises a successful transition from rural life to urban life, but also impacts positively her village in terms of human capital, aiding her young sisters in getting competences and being trained for some metiers. But compared to Teacher, Madam Sekyiwa and her daughter, though they are used to justify female entrepreneurship, daunt the development of human capital.

Amma Darko copes with this darkness by casting two categories of women, the first with illiterate women and the second with literate ones. Madam Sekyiwa, Akua and others such as Efi are painted as mere housemaid, petty jobs performers. On the contrary, Teacher is viewed as an accomplished citizen entitled to brandish the women's knowledge capability. Having succeeded transiting from the margin to the centre, Teacher is seen in the narrative as the perfect representative of her village in Accra:

Because of her position, Teacher was often given the task of getting young girls from Kataso positions as housemaids with families in Accra. Usually, a guarantee was given that, after the girl has served for four years, her training as a dressmaker or hairdresser would be sponsored. As a result, Teacher was very well known among the Accra Katasoans. (A. Darko, 1998, p. 35)

The above passage posits Teacher as an economic strategist who plans local development with female empowering policies for illiterate young women. A second look into Teacher's empowering plan leads us to state that Teacher is the embodiment of a social aid plan which brings solution to illiterate young women's vulnerability in urbanity. This figurative character of Teacher, always on duty to save her lot from jeopardy, is hallmark in Amma Darko's writing. For example, Mama Kiosk, the mentor of Mara in *Beyond the Horizon* (1995), Diana, the boss of Mute in

Faceless (2003) and *Not Without Flowers* (2007). Respectively teaching entrepreneurship to Mara or employing women to build an alternative library for women and supporting street girls such as Fofo and Oderlay, both Mama Kiosk and Diana forecast the possibility of a local sisterhood laid upon common interests. These interests are women's participation and activeness in social and economic development as Teacher and Sekyiwa do.

In addition to productivity, the character of Teacher can be studied as the portrayal of a skilful human capital in the implementation of gender equality. That is why one should remember the early social status of this character. She is brought to Accra for house-holding at Tika's as narrated in the following passage: "Initially she had intended Teacher to come and live with her as a maid, but her kind-hearted husband saw the little girl's potential and told his wife that he wanted to enrol her in school." (A. Darko, 1998, p. 34). Out of this decision Teacher's fate is veered from a mere maid to an intellectual woman serving the state in one of its very important compartments such as teaching and training. It is worth mentioning that Teacher's transformation is due to a male contribution. This male contribution highlights one of the postcolonial feminism tenets which propels gender solidarity through the complementary approach of sexes. In other words, Tika's father's willingness to send his maid to school regardless the latter's advanced age tells us more about this interrelated relationship between men and women. N'Gozi Adichie's (2015) idea of happy feminist is thus materialised in Amma Darko's writing since she makes men contribute to women empowerment. The image of Teacher from illiteracy to literacy out of these tremendous efforts shows how gender equality implementation can bring positive impact on human capital.

In the same vein, Amma Darko uses gender paradigm to mirror citizenship. According to Jane Pilcher and Imelda Whelehan (2004, p. 11) citizenship is a conceptual frame from which women's movement to emancipation comes into existence. This statement can be justified by the first wave feminism whose claims were deeply rooted in women's legal existence within modern states marked by the advent of suffragettes. This conceptual frame grows more and more with the extending of citizenship notion beyond the search of voting rights to touching

other existential issues that underlie humanity. As for postcolonial feminist such as Amma Darko, citizenship is among the key concepts whose attainment can back up the implementation of gender equality in her fictional Ghana as depicted in *The Housemaid*.

Scrutinising some important themes such as ignorance with the image of Efia's grandmother and mother, human exploitation with that of Akua and her mates in urban area, and the depiction of uncontrolled birth in Kataso, the Ghanaian author posits citizenship as the core element of social development and therefore relevant to local development. Indeed, painting a good African grandmother with the firm belief that her granddaughter will inherit the bulk of Tika's wealth by the fact of getting pregnant is an act of castigating naivety and at the same time an act of showing the negative impact of ignorance. The old woman's plan for Efia is then designed in the novel during her meeting with both Efia and her Mother:

Listen! The woman you are going to live with is is a rich but wasted woman. A very wasted. An unproductive womb is bad enough. But no womb at all? And that what she is. A walking woman with no womb inside her...The gods and ancestors of village of ours designed everything. So hear me! Be subservient, humble and very dependable...Then get yourself pregnant. You both hear me right. Efia, you will live with her, win her affection, become indispensable to her. So that when you innocently become pregnant...refuse to name the father. [...] Old and wrinkle as I am, when I bombard her with volumes of tears I shall shed, she will need an iron heart to turn down my fervent plea to forgive my granddaughter (A. Darko, 1998, p. 46-47).

The above passage in addition to showing an ignorant old woman, it questions the adaptability of the figure of grandmother in a context where citizenship recommends knowledge and awareness of one's own rights and duties. Implicitly, this

grandmother figure shows a total blindness about modern life. It also sheds light upon the requiring need to be updated to social reality in modern life. Tika's response of repelling her pregnant maid illustrates the fact that she is not only a literate woman but also a woman who knows her rights and duties. Of course, humanistic questions can be raised to Tika's attitude, but one thing which is central to her living with Efi is the contract, may be formal or not, related to job: House-holding. The negotiation of this contract has never been extended to caring about a pregnant woman with her prospect child.

Opposed to Efi's parents' attitude as underlined in the quotation, Tika is casted in this line to tackle the issue of birth control. This is an issue of paramount importance in Darko's writing. The Ghanaian author depicts a society in which reproduction has been for long considered as a god-given task to be performed without any other care. She mentions this utmost well embedded cultural belief in her third novel *Faceless* (2003) as it sounds in the following sentence: "Girls are pressurized to prove their womanhood whether they can adequately care for a child or not. You give birth. God will take care of the child" (A. Darko, 2003, p. 109). As discussed by the gender specialist named Ms. Kamame portrayed in the aforementioned novel by Darko, reproduction becomes a paradigmatic frame through which citizenship is gauged in relation to gender. Viewed in this line, citizenship can be analysed on the premises of female capability of scheduling a birth control programme for individual and then familial blooming.

Inscribing birth control in the whole issue of citizenship, Amma Darko touches the main issue of local development and women's participation. In so doing, she puts forth the necessity for women to assume their full citizenship without living motherhood as a cultural burden and social oppression. Local development is therefore portrayed in *The Housemaid* as women's ability to cope with uncontrolled birth as Tika and Teacher exemplify contrary to Mami Korkor and young villager women in Kataso. The fact of controlling the functioning of the family, in terms of size and mothering capacity, becomes for Amma Darko a means for sustaining women's social dignity (C. Udogu, 2018). This dignity covers the domain of the private sphere as well as the public one. To the combination of public and private sphere,

the reader of Amma Darko can afford to say that the Ghanaian author extends citizenship to female leadership.

This statement finds a fertile ground in a “caring” or “solicitude” (see Nel Nodding, 1984 and Carol Guilligan, 1982) approach of gender that matches female leadership to women’s traits of being closest to their kinship. This perspective suggests that female leadership can sustain the process of local development to the extent that a woman’s leadership necessarily impacts the whole community. *The Housemaid* is a showcase of that feminine profile of leadership. It is well perceptible in the character of Teacher who connects young girls from her village to Accra and helps them gain a housemaid position and training opportunity (A. Darko, 1998, p. 35). That is why Funmilola Kemi and Chijioke Uwah’s point that Teacher exemplifies the dark side of human trafficking is debatable since the initiative of this woman can be inserted in the broad line of female empowerment. The main goal of Teacher is not ‘selling’ young girls to city household, but to help her ‘sisters’ from a boring and degenerating village of Kataso to reach a modern citizenship and be economically independent. In this respect, Teacher is a prototype of female leader who suits the ethics of caring by being the main transitional bridge through which Amma Darko foresees a possible empowerment of young illiterates from rural areas to cities.

Some other characters such Tika and Akua can be seen as female leaders in their respective profile. While Tika’s ability to leadership is gauged in her successful entrance into entrepreneurship, which is male dominated world, Akua’s derives from a “receptive ability and a sense of communal village responsibility” (R. Tayaol, 2019, p. 156) taken for the pregnant Efiya. In this regards, local development is viewed as solution-oriented capacity to address current and oncoming issues for better life. Akua and her mates serve this cause when they receive Efiya in respect of their double closeness related to where they all come from and their gender. Even Akua’s determination to leave Kataso can be quoted among the criteria which propel her as strong and dutiful leader. Despite the fact of using sex as bribes for transportation, Akua’s desire and willingness to leave her village reveal her undertaking initiative to put an end to suffering. One can also brandish her living condition in Accra as a

failure, but it is worth mentioning that at least Akua is in search of solution to a better life. All these taken into account illustrate a female leader anchored in Amma Darko's *The Housemaid* where gender policies implementation unveils the materialisation of local development.

Conclusion

This study has revealed how two complex concepts, gender and local development, are imbricated in feminine writing in post-colonial Africa. From a postcolonial feminist reading of the Ghanaian female writer Amma Darko's *The Housemaid*, gender writing, portraying female subject in-between several scales of pressure, echoes, at the same time, some relevant local development issues and challenges such as deficiency of modern infrastructures or lack of basic socio-economic facilities in rural areas, poor human capital, village depopulation, women's illiteracy, reclusion of women into poorest spaces, promiscuity and single parenthood as hindrances to convenient urban life. Reversely, this reading discloses the fact that Darko's narrative shows that gender implementation and local development fulfilment go hand in hand. That is the case of successful capitalist women, top level and skilful professional women, impactful female leaders aiding other sisters to deserve full citizenship. Such a study of Amma Darko's *The Housemaid* helps understand that female empowerment in Africa must be a mutual combat in which any social actor ought to be involved since the implementation of gender fulfils local development. From this social interest, one can contend that African feminine writing in general and specifically *The Housemaid* by Amma Darko is respectful to the Millennium Goals for Sustainable Development and the 2063 African Union Agenda which propel gender implementation at the core of development process.

References

- Acholonu Catherine**, 1995. *Motherism: An Afrocentric Alternative to Feminism*, Afa Publishers, Oweri
- Adichie Chimamanda Ngozi, 2015. *We Should All Be Feminists*, Anchor Books, New York

Aidoo Ama Ata, 2003, « An Interview with Ama Ata Aidoo: I Learnt my First Feminist Lesson in Africa », Lourdes Lopez Roperio and Isabel Diaz Sanchez, in *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, n° 16, pp. 6-49,

Amrevurayire, E. Ochuko and Ojeh, V. Nduka, « Consequence of Rural-Urban Migration on the Source Region of Ughievwen Clan Delta State Nigeria », in *European Journal of Geography*, Vol. 7, n° 3/2016, pp. 42-57.

Bâ Mariama, 2003. «The political Function Written African Literature », In: *Emerging Perspectives on Mariama Bâ*, Africa World Press, Trenton, pp. 403-409

Carby V. Hazel, 1982. *White Women Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood*, In: *Black British Feminism*, Heidi Safia Mirza, Routledge, London & New York

Darko Amma, 1995. *Beyond the Horizon*, Heinemann, London

Darko Amma, 1998. *The Housemaid*, Heinemann, London

Darko Amma, 2003. *Faceless*, Sub-Saharan Publishers, Accra

Darko Amma, 2007. *Not without Flowers*, Sub-Saharan Publishers, Accra

Diasse Dieng M'Baye, 2023. « Gender in the Dock: An Analysis of Moral Decadence in Amma Darko's *Faceless* (2003) and *Not Without Flowers* (2007) », in *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, Vol. 9, n° 3, pp. 92-101.

Gbaguidi Célestin, 2018. « African Social Appraisals of Women's Liberal and Radical Feminism in Selected Contemporary West and Central African Female and Male Novels » in *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, vol.4, n°6, pp. 42- 52.

Gilligan Carol, 1986. *Une Si grande différence* [1982], Flammarion, Paris

Koumagnon, Alfred Djossou Agboadannon, 2018. *African Women's Empowerment: a Study of Amma Darko's Selected Novels*, Linguistics, Le Man Université; Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Available on Hall Open science at <https://theses.hal.science/tel-020449712>.

Megbowon Funmilola Kemi and Uwah Chijioke, 2022. «Society, African literature and sustainable development: An examination of Darko's the Housemaid », *International Journal of Development and Sustainability*, Vol. 11 No. 10, pp. 311-326.

- Mohanty Talpade Chandra**, 1984. *Under Western Eyes: Feminism Scholarship and Colonial Discourse*, Duke University Press, Durham
- Mohanty Talpade Chandra**, 1991. *Third World Women and the Politics of Feminism*, Indiana University Press, Bloomington
- Molara Ogundipe-Leslie**, 1994. *Re-creating Ourselves: African Women and Critical Transformations*, African World Press, Trenton, New Jersey
- Noddings Nel**, 1984. *Caring: A Feminist Approach to Ethics and Moral Education*, University of California, Berkeley
- Noddings Nel**, 1984. *Caring: A Feminist Approach to Ethics and Moral Education*. University of California, Berkeley
- Ofosu Juliana Daniels**, 2013, «The Feminist Voice in Contemporary Ghanaian Female Fiction: A Textual Analysis of Amma Darko Faceless and Not Without Flowers », in *Research on Humanities and Social Sciences*, Vol. 3, n° 1, pp. 177-188.
- Pilcher Jane and Imelda Whelehan, 2004. *Fifty Key Concepts in Gender Studies*, SAGE Publication Ltd, London
- Rich Adrienne**, 1985. Notes Toward a politics of Location [1984], In: *Women, Feminist Identity and Society in 1980s*, Mariam Diaz-Docaretz et Iris M. Zavala, John Benjamin Publishing Company, New York
- Spivak C. Gayatri**, 1985, « Three Women's Texts and a Critique of Imperialism », in *Critical Inquiry*, vol. 12, n° 1, Chicago Journals, pp. 243-261
- Spivak C. Gayatri**, 1988. « Can the Subaltern Speak? », In: *Marxism and the Interpretation of Culture*, C. Nelson & L. Grossberg, University of Illinois Press, Illinois
- Tayol R. Terhemba**, 2019. « Social Commitment in Amma Darko's The Housemaid and Faceless », in *Language, Discourse & Society*. Vol. 7, n° 1(13), pp. 153-162.
- Tyson Lois**, 2006. *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*, Routledge, New York
- Udogu Christiana Obiageli**, 2018, «Dysfunctional Parenting as a Threat to the Sustenance of Human Dignity in the 21st Century: A Study of Amma Darko's Faceless », in *African Research Review*, Vol.12 (3), Serial n° 51, pp. 83-91.
- Wirth Louis**, 1938, « Urbanism as a Way of Life », in *The American Journal of Sociology*, Vol. 44, n° 1, pp. 1-24

Withanachchi Sisira Saddhamangala, 2011, « Participatory development approach in local governance - its relevance for economic development: a case study of Sri Lanka » in *Federal Governance*, 8(3), 50-68. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-342755>

Apprentissage en orthographe, estime de soi et performance chez les élèves du primaire de la ville de Man (Côte d'Ivoire)

Kouakou Mathias AGOSSOU

Docteur en sciences de l'éducation

Université de Man /Côte D'Ivoire

agossouakm@yahoo.fr

Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser les effets de l'estime de soi sur les performances orthographiques chez les élèves du primaire de la ville de Man. Cette étude a été conduite auprès de 78 élèves, âgés de 7 et 9 ans, scolarisés en classes de CE1 et de CM1 en milieu ordinaire. Durant cette étude, ils ont été invités à réaliser un questionnaire d'auto-évaluation de soi basé sur les comparaisons sociales, puis à faire une dictée adaptée à leur âge et à leurs compétences afin d'évaluer leur performance orthographique, lexicale et grammaticale. Les résultats statistiques (ANOVA) révèlent un effet nuancé de l'estime de soi et du niveau de classe sur les performances orthographiques des élèves. Il est donc important de prendre en compte que le milieu scolaire n'est pas uniquement un lieu de développement de compétences et d'accumulation de connaissances. C'est un lieu privilégié pour le développement du concept de soi, de l'estime de soi, et de l'identité des enfants. La difficulté des apprentissages et l'échec scolaire, qui peuvent survenir au fil du cursus scolaire, influent sur l'estime de soi des élèves. Si les résultats concernant l'impact de l'estime de soi sur les performances orthographiques des élèves sont en revanche moins concluants, ils permettent toutefois d'observer que l'estime de soi est un facteur à prendre en compte dans les apprentissages complexes tels que l'acquisition de l'orthographe. L'enseignant peut donc jouer sur les multiples dimensions d'une activité travaillant l'orthographe pour favoriser une bonne estime de soi des élèves.

Mots-clés : *Ville de Man, Apprentissage, Orthographe, Estime de soi, Performances scolaire*

Abstract

The objective of this study is to analyze the effects of self-esteem on spelling performance among primary school students in the city of Man. This study was conducted with 78 students, aged 7 and 9, enrolled in CE1 and CM1 classes in a mainstream environment. During this study, they were asked to complete a self-assessment questionnaire based on social comparisons, then to do a dictation adapted to their age and skills in order to assess their spelling, lexical and grammatical performance. The statistical results (ANOVA) reveal a nuanced effect of self-esteem and class level on students' spelling

performance. It is therefore important to take into account that the school environment is not only a place for developing skills and accumulating knowledge. It is a privileged place for the development of children's self-concept, self-esteem, and identity. The difficulty of learning and academic failure, which can occur throughout the school curriculum, influence students' self-esteem. While the results concerning the impact of self-esteem on students' spelling performance are less conclusive, they nevertheless allow us to observe that self-esteem is a factor to be taken into account in complex learning such as the acquisition of spelling. The teacher can therefore play on the multiple dimensions of an activity working on spelling to promote good self-esteem in students.

Keywords: *City of Man, Learning, Spelling, Self-esteem, School performance*

Introduction

La faible performance de notre système éducatif a engendré des conséquences négatives sur la société ivoirienne. Ainsi, sur le plan social, une société où le système d'éducation est inefficace se justifie par le sous-développement, la misère, la délinquance juvénile, les conflits interethniques, un taux élevé d'analphabétisme. Au niveau des individus, on y observe une perte de l'estime de soi caractérisée par un faible pourcentage du sentiment d'efficacités personnelles et un taux élevé du chômage. En interne, nous pouvons noter un grand nombre de décrochage, l'insuffisance des infrastructures et des effectifs pléthoriques. Pour trouver des solutions à ce phénomène, plusieurs facteurs ont été répertoriés pour les spécialistes de l'éducation : les facteurs économiques et les facteurs humains. Nous nous sommes plus appesantis sur les facteurs humains parce que des études ont montré qu'en Afrique, le faible rendement du système éducatif et par ricochet celle de l'orthographe serait dû à l'effet enseignant. Selon l'Unesco (2005), l'effet maître global est important en Afrique. Il est estimé à 27,4 % en moyenne contre 5 à 10 % dans les pays développés. Selon cette étude l'enseignant est la pièce maitresse de la qualité de l'enseignement en Afrique. À travers ce choix, nous voulons faire prendre conscience aux parents d'élèves et aux décideurs de l'influence de l'enseignant sur la qualité de l'éducation et son importance dans la performance scolaire en orthographe. Ensuite, contribue à l'investigation de stratégies pédagogiques innovantes destinées au développement de l'orthographe et permettra aux enseignants en situation de classe de se centrer davantage sur l'apprentissage des enfants. Enfin,

cette étude permettra aux décideurs de connaître d'autres dimensions liées à la performance scolaire notamment la formation et l'encadrement des enseignants. Pour mener à bien cette étude, nous allons la présenter dans des rubriques suivantes : la première partie se consacre à la méthodologie, la deuxième porte sur les résultats et la dernière présente la discussion des résultats.

Quelques repères théoriques

À l'école, l'estime de soi de l'enfant se construit en fonction des expériences qu'il peut vivre, par les interactions sociales, les réussites et les échecs qu'il peut connaître tout au long de sa scolarité. L'école française a pour mission d'assurer l'épanouissement de la personnalité des élèves, mais l'estime de soi de ceux-ci peut être particulièrement touchée par la difficulté scolaire, le jugement de l'enseignant, ou la comparaison aux pairs. Ces perceptions influencent leur motivation, celle-ci affectant directement leur degré d'implication dans les tâches scolaires (A. Florin et P. Vignaud, 2007). Les apprentissages scolaires ne relèvent donc pas uniquement des compétences et de la mise en œuvre de processus cognitifs, mais ils sont également affectés par les perceptions que l'élève a de lui-même (A. Rambaud, 2009). De plus, P. Bressoux et P. Pansu (2003) avancent l'idée qu'à travers le jugement que l'enseignant porte sur son élève, c'est l'enfant dans sa globalité qui est touché, et non uniquement sa dimension scolaire. La confiance en leur capacité à agir joue donc un rôle crucial dans leur engagement et dans leurs performances. L'étude de D. Martinot et J-M. Monteil (2010) a mis en évidence l'existence d'un lien entre une bonne estime de soi et de bons résultats scolaires. En revanche, selon cette même étude, les élèves en difficulté scolaire auraient des attitudes négatives, comme une réduction de l'effort, voire un abandon lors de la réalisation d'une tâche difficile. Les élèves à faible estime de soi auraient peur d'échouer et ne prendraient donc pas de risques, résonnant à partir de leurs échecs (D. Martinot et J-M. Monteil, 2000). Ce sont généralement des enfants démotivés, qui ont perdu confiance en leurs capacités, et qui peuvent aller jusqu'à se désengager de l'école (B. Galand, 2006). Pourtant, d'autres recherches indiquent des résultats plus nuancés, concluant que la relation entre l'estime de soi d'un élève

et ses performances scolaires n'est pas linéaire et ne s'applique pas à l'ensemble des matières. La confiance en ses capacités peut en effet varier d'une matière à une autre. L'étude de H. W. Marsh (1992) montre que les élèves s'engagent plus facilement dans les matières dans lesquelles ils ont confiance en leurs capacités, cherchant ainsi à se fixer des objectifs d'apprentissage plus élevés, à approfondir leur travail, et persévèrent plus facilement face aux difficultés. Ils gèrent mieux leur stress, leur anxiété, se laissent moins distraire et aboutissent généralement à de meilleures performances. En revanche, ils se désintéressent des matières dans lesquelles ils se sentent peu efficaces. Cette manière de faire leur permet de conserver une bonne estime d'eux-mêmes (B. Galand, 2006). Les élèves ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes, dans une matière ou en général, auront donc tendance à développer des stratégies de protection de soi. Outre la stratégie d'attribuer peu de valeur aux domaines où ils échouent, les élèves peuvent également utiliser la stratégie de l'auto-handicap. L'auto-handicap se définit selon A. Leyrit (2012) par des comportements négatifs à l'égard d'un domaine particulier. Cela peut se traduire par un manque d'entraînement, une réduction volontaire d'efforts, ou des comportements négatifs à l'égard de ce domaine. Ce sont des élèves qui ne font pas leurs devoirs, qui ne font pas d'efforts pour réussir leurs évaluations, ou qui se laissent facilement distraire par leurs camarades. Il s'agit pour eux de fournir le moindre effort dans ce domaine, dans le but d'excuser un éventuel échec autrement que par le manque d'habiletés (A. Leyrit, 2012).

Le ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire place l'acquisition de l'orthographe au centre des préoccupations ministérielles, rappelant dans les programmes de 2020 que l'étude de la langue conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite scolaire dans toutes les disciplines, et l'insertion sociale puis plus tard professionnelle. L'apprentissage de l'orthographe en classe doit donc faire l'objet de choix pédagogiques adaptés et d'une réflexion approfondie en amont de la part de l'enseignant. Acquérir une maîtrise de l'orthographe, c'est-à-dire des connaissances suffisantes pour écrire en respectant les normes orthographiques, tant sur le plan lexical que grammatical, est un enjeu majeur pour l'école d'aujourd'hui (I. Le Brun, M. Bosse et S. Valdois, 2016). Cependant, cette acquisition reste complexe et difficile. En effet, plusieurs études

ont montré une baisse du niveau orthographique des élèves en France depuis plusieurs décennies (D. Manesse et D. Cogis, 2007). Il convient alors de se pencher sur les pratiques pédagogiques et d'évaluer l'efficacité des dispositifs mis en œuvre pour améliorer l'orthographe des élèves (C. Viriot-Goeldel et C. Brissaud, 2019). L'orthographe est une composante majeure de la langue écrite et de son apprentissage, son acquisition demande une attention constante de la part des professeurs. Or, pendant longtemps, il suffisait pour les enseignants de reconnaître les bons et les mauvais en orthographe, ce qui écartait donc le point de vue de l'apprenant et l'importance de penser des démarches et des progressions d'apprentissage adaptées aux élèves (J-L. Chiss et J. David, 2011). Malheureusement, même si les programmes et les textes officiels ont sensiblement évolué, l'enseignement de l'orthographe est encore réduit à des pratiques très répétitives et inscrit dans une logique applicationniste non efficace. Certains auteurs se sont penchés sur la question d'une pédagogie adaptée pour l'enseignement de l'orthographe en classe. D. Cogis (2005) montre la nécessité d'une approche multiple, allant du fonctionnement de la langue à la diversité de sa mise en œuvre dans l'orthographe. Les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à des ignorances ou des étourderies, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage (D. Cogis, 2005). Il est donc important pour les enseignants de travailler sur les représentations initiales des élèves pour lever ces obstacles. D'un point de vue didactique, D. Cogis propose dans son ouvrage quelques pistes de travail afin de favoriser la réussite des élèves en orthographe, et ainsi améliorer leur estime de soi à travers cet enseignement. Par exemple, l'enseignant peut faire écrire des textes aux élèves, permettant de travailler l'orthographe plus ludiquement, sans stigmatiser les difficultés, faire découvrir le système orthographique dans sa cohérence ou encore faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves par des pratiques comme la dictée du jour ou la phrase du jour (D. Cogis, 2005). De plus, il est important pour l'élève de connaître l'objectif et le savoir visé d'emblée. Il peut être également intéressant pour l'enseignant de réfléchir à la place du numérique dans l'acquisition de l'orthographe. Par exemple, des professeurs ont lancé un dispositif d'apprentissage et d'enseignement via le réseau social Twitter : la twictée (C. Viriot-Goeldel et C. Brissaud, 2019).

L'acquisition de l'orthographe est donc le résultat d'une construction lente, qui nécessite de l'observation et de la manipulation, du travail collaboratif et en autonomie, ainsi qu'un long travail de transformation des conceptions antérieures comme énoncé plus haut. L'étude de J. Siaud-Facchin (2005) a montré que l'estime de soi était particulièrement impliquée dans les apprentissages scolaires de la lecture et de l'écriture. Y. Prêteur et E. Louvet-Schmauss (1994) ont fait ressortir qu'une bonne ou une mauvaise image de soi influence positivement ou négativement la performance scolaire qui, elle-même en retour, en fonction des résultats, affecte, renforce ou modifie l'image de soi déjà construite (Rambaud, 2009). Cependant, peu d'études se sont intéressées au lien possible entre l'orthographe et l'estime de soi des élèves. À priori, seule l'étude de S. Strack, P-H. Blaney, R. Ganellen et J-C. Coyne (1985) a montré les effets de l'estime de soi chez des étudiants éprouvant des difficultés en français écrit. Les participants avaient tous une faible estime d'eux-mêmes, souffrant parfois de dépression et d'anxiété. Pourtant, en demandant aux participants de se concentrer sur la tâche à effectuer et non sur leurs habiletés ou sur l'éventuel succès ou échec encouru, leurs performances ont augmenté. Alors qu'en plaçant les participants devant un miroir pendant l'exécution du test, leurs performances ont diminué. Une faible estime de soi interfère donc avec la tâche et fait diminuer les chances de réussir, alors qu'une forte estime de soi amène une augmentation de la motivation pour la tâche, et donc plus de chances de réussir (S. Gélinas, 2001). L'étude de A. Rambaud a, quant à elle, permis d'établir un lien entre la lecture et l'estime de soi des élèves. En effet, selon cette étude, l'estime de soi agirait sur les performances en lecture. De plus, estime de soi et performances en lecture s'influenceraient mutuellement (A. Rambaud, 2009). Si les auteurs ont pu mettre en évidence les effets de l'estime de soi sur la lecture, ne doutons pas que de tels effets puissent également exister dans l'activité en miroir qu'est l'écriture. En effet, lire consiste à passer de la lettre au son (du graphème au phonème) et écrire consiste à passer du son à la lettre (du phonème au graphème), la maîtrise du langage écrit se faisant sous un double versant : arriver à le comprendre et arriver à le produire soi-même, et donc orthographier selon les normes. Il est également intéressant de soulever la question des élèves dysorthographiques. Ceux-ci sont confrontés à de grandes

difficultés scolaires pouvant entraîner une baisse de motivation ainsi qu'une baisse de l'estime de soi. On parle de dyslexie-dysorthographe lorsque l'enfant présente un retard d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe d'au moins deux ans par rapport à son développement cognitif général. Il s'agit d'un trouble durable d'acquisition du langage écrit qui affecte des mécanismes d'identification et de production des mots et donc la compréhension et la transcription des textes. (G. Dansette, F. Apedys et M. Plaza, 2003). Selon F. Estienne (2006), la dysorthographe est la conséquence de la dyslexie et relève d'un commun dénominateur : la difficulté d'analyser les sons du langage oral qui entraîne la difficulté d'établir des liens entre sons et lettres (phonèmes-graphèmes). Cette difficulté qui constitue la clé de l'entrée dans l'écrit va bloquer l'apprenti pour la suite de l'apprentissage : l'assimilation du code conventionnel, l'enrichissement du stock lexical orthographique et le manque de disponibilité cognitive pour établir les accords grammaticaux qui exigent que l'on identifie la nature, la fonction des mots, les règles qui gouvernent ces accords (C. Martinez, 2013). M. E. Thomson et G. M. Hartley (1980) ont mis en évidence que les enfants dyslexiques avaient une estime de soi globale et une estime de soi scolaire inférieure à l'estime de soi des enfants sans dyslexie. Plus récemment, N. Frederickson et S. Jacobs (2001) ont fait le même constat dans leur étude. La dyslexie semble donc impacter la perception des compétences cognitives, et l'image de soi en général (T. Léonova et G. Grilo, 2009).

Problématique

L'enracinement théorique a permis de constater l'impact de l'estime de soi sur les performances en orthographe des élèves de CE1 et de CM1. Pennac (2007) parle de terreurs d'enfants à l'approche d'une dictée. Afin d'encourager les élèves à s'améliorer en orthographe, les enseignants doivent principalement veiller à encourager les élèves, valoriser leurs efforts, et favoriser une notation la plus bienveillante possible. D. Pennac (2007) suggère même de faire inventer la dictée par les élèves, en leur imposant par exemple le nombre de lignes, les types de verbes et les temps utilisés, le nombre d'adjectifs etc. Ainsi, avec cette méthode, l'enseignant montre qu'il fait confiance à ses élèves et favorise l'augmentation de leur estime d'eux-mêmes. Les élèves

deviennent actifs et non passifs durant la dictée, et la charge affective augmente leurs capacités de mémorisation (R. Guilloux, 2020). Comme nous venons de le voir, les difficultés scolaires sont donc une préoccupation majeure, en particulier dans les apprentissages fondamentaux tels que la lecture, l'écriture et le calcul. L'écrit est aujourd'hui davantage présent qu'il ne l'a jamais été dans l'école et dans la société. La lutte contre l'illettrisme revient régulièrement dans les propositions d'actions des chercheurs, des politiciens et des enseignants acteurs sur le terrain (A. Rambaud, 2009). A l'école, l'acquisition de l'orthographe reste un enjeu majeur. Une mauvaise orthographe est un facteur de difficulté scolaire, dans toutes les disciplines, et a des répercussions dans le domaine social et professionnel. Or, cette acquisition peut être liée à l'estime de soi des élèves, celle-ci pouvant être influencée par le regard que portent les enseignants sur leurs élèves et par leurs décisions pédagogiques, puisque l'estime de soi impacte positivement ou négativement les performances scolaires (Y. Prêteur et E. Louvet-Schmauss, 1994). Malgré le fait que la prise en compte de l'estime de soi semble nécessaire pour mieux comprendre le fonctionnement des jeunes enfants et agir de manière préventive contre l'échec scolaire, il n'existe pas, à priori, d'échelle de mesure de l'estime de soi pour les élèves de moins de 6 ans, puisqu'il paraît difficile d'évaluer cette représentation affective que l'on se fait de soi-même sur de si jeunes enfants (A. Rambaud, 2009). Or, des recherches ont indiqué que les enfants seraient capables dès 3 ans de s'autoévaluer dans différents domaines (R. L'Ecuyer, 1997). De plus, dès cet âge, soit l'âge de la scolarisation obligatoire, les enfants sont soumis au jugement de l'enseignant ou encore aux interactions entre pairs, qui exercent un effet sur leur perception de leurs compétences scolaires, sociales et comportementales. Dès 6 ans, un élève devrait donc posséder et/ou développer une estime de soi générale, mais aussi des estimes de soi spécifiques (A. Rambaud, 2009). Cette recherche propose d'étudier l'effet de l'estime de soi globale sur les performances orthographiques chez des élèves de cycle 2 et de cycle 3. La question de l'estime de soi a déjà été étudiée dans le cadre de la lecture et de l'écriture, mais très peu de travaux sur les liens possibles entre estime de soi et performance orthographique ont été identifiés, ce qui fait l'objet de cette recherche un thème original et intéressant à explorer. Il est tout à fait envisageable de penser que l'estime de soi, au

même titre que les émotions, puisse impacter les performances orthographiques (P. Largy, A. Simoës-Perlant et L. Soulier, 2018). Dans cette étude nous nous demanderons donc en quoi l'estime de soi influence les performances orthographiques des élèves de Cours Élémentaires 1 et de Cours Moyens 1 ? L'hypothèse générale est que le niveau d'estime de soi a un impact sur les performances orthographiques. Cette hypothèse sera testée au travers d'une étude conduite auprès de classes de CE1 et de CM1 en milieu ordinaire, au cours de laquelle les enfants ont été invités à réaliser un test d'estime de soi, puis une dictée adaptée à leur âge et à leurs compétences. Les hypothèses qui se dégagent sont les suivantes : le nombre d'erreurs à l'épreuve orthographique est significativement moins élevé chez les élèves ayant une forte estime d'eux-mêmes que chez ceux ayant une faible estime d'eux-mêmes. L'estime de soi des élèves est significativement plus élevée chez les élèves de CE1 que chez les élèves de CM1.

1-Méthodologie

1-1-Site et participants à l'étude

Man est une grande ville de l'Ouest de la Côte d'Ivoire et le chef-lieu de la région du Tonkpi. La ville est surnommée la ville aux 18 montagnes, et est située dans une cuvette entourée d'une chaîne de montagnes. Elle tire le nom Man du sacrifice du patriarche Gbê, chef de canton de Gbêpleu à la fin du XIX^e siècle. Celui-ci a donné en sacrifice sa fille unique prénommée Manlé, enterrée vivante dans la forêt sacrée, pour le développement et la croissance harmonieuse de la ville en création. La forêt de Gbêpleu est aujourd'hui protégée, et est l'habitat de singes sacrés. La ville de Man est située à 570 Km d'Abidjan par la route et 455km par avion. Man est l'une des plus grandes villes de Côte d'Ivoire et la plus grande ville de l'Ouest de la Côte d'Ivoire. Elle fait frontière au Liberia et compte environ 200 000 habitants. Elle est le chef-lieu de la région du Tonkpi. Afin d'examiner les effets du niveau d'estime de soi des élèves sur leurs performances orthographiques au regard des études mentionnées plus haut, il m'a fallu contacter plusieurs écoles du Groupe scolaire Domaine Mistrot de la ville de Man afin de leur expliquer l'objet de l'étude et ainsi constituer une population d'élèves de Cours Élémentaires 1 et de Cours Moyens 1. Pour cela, nous avons pris contact avec

les enseignants, ainsi qu'avec les directeurs de leurs écoles afin de leur présenter plus en détails les objectifs et la méthodologie de cette étude. La population de cette étude est constituée de 78 participants au total (42 filles et 36 garçons) âgés de 7 et 9 ans. Ces élèves sont scolarisés de Cours Élémentaires 1 (N = 34) et de Cours Moyens 1 (N = 44), dans 5 écoles différentes (Ecoles Primaires Publiques Domaine Mistrot 1, 2, 3, 4 et 5) du Groupe Scolaire. L'étude a été réalisée au cours du troisième trimestre scolaire. Voici la répartition des élèves :

Tableau 1 : répartition et caractéristiques des participants

Classes	Age Moyen (écart type)	Etendue	Fille	Garçon	Total
(1) CM1	9 ans et 8 mois (11 mois)	9 ans et 1 mois – 9 ans et 12 mois	9	13	22
(2) CM1	9 ans et 7 mois (10 mois)	9 ans et 1 mois – 9 ans et 11 mois	15	7	22
Total Cours Moyen 1			24	20	44
(1) CE1	7 ans et 6 mois (10 mois)	7 ans et 2 mois – 7 ans et 12 mois	3	5	8
(2) CE1	7 ans et 6 mois (8 mois)	7 ans et 3 mois – 7 ans et 11 mois	3	3	6
(3) CE1	7 ans et 8 mois (10 mois)	7 ans et 2 mois – 7 ans et 12 mois	12	8	20
Total Cours élémentaire 1			18	16	34
Total Participants (Fille et Garçon)			42	36	78

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

1-2-Techniques de collecte des données et Méthodes d'analyse des données

La première variable indépendante de cette étude est le niveau d'estime de soi (E), à deux modalités : e1 : estime de soi faible et e 2 : estime de soi forte. Cette variable est évaluée par une échelle de Likert en cinq points, adaptée aux enfants, et variant de faible estime de soi à forte estime de soi. La seconde variable indépendante de cette étude est le niveau scolaire des élèves (S), à deux modalités : s 1 : CE1 et s 2 : CM1. Enfin, la variable dépendante de cette étude est la performance orthographique, évaluée par une dictée choisie en accord avec les enseignants de cycle 2 et 3 (nombre d'erreurs en fonction d'un faible ou d'une

forte estime de soi). Afin de mener cette étude, le Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilipe (2006) a été utilisé dans le but de mesurer l'estime de soi globale des élèves de CE1 et de CM1 en classe ordinaire. C'est un questionnaire qui propose de répondre à neuf affirmations sur soi, qui permettent à l'enfant de se situer sur un continuum en cinq points allant de : « le moins... parmi les enfants de ton âge » à « le plus... parmi les enfants de ton âge ». Par exemple : « Quand tu fais du sport, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : bien moins bon que les autres, plutôt moins bon, aussi bon, plutôt meilleur, bien meilleur que les autres ». Chaque affirmation correspond à une dimension de l'estime de soi : l'intelligence, les capacités manuelles et artistiques, le sport, la lecture, les capacités relationnelles à l'égard des autres enfants et des adultes, les capacités d'expression verbale, le travail scolaire, et l'évaluation esthétique de son propre physique, ce qui permet d'évaluer l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi des élèves. Lors de son élaboration, le questionnaire a été soumis à différentes lectures d'adultes, psychologues, enseignants, et enfants d'école élémentaire (C. Maintier et D. Alaphilipe, 2006). Ce questionnaire a été privilégié au regard d'autres questionnaires qui semblaient toutefois plus complets, tels que le Self-perception Profile for Children (S. Harter, 1985), qui aurait notamment permis d'évaluer trente-six items, soit six items dans chacune des cinq dimensions de l'estime de soi proposées par le test : les aptitudes scolaires, l'acceptation sociale, les aptitudes sportives, l'apparence physique, et le comportement (J. Tremblay, 1998). Le nombre d'items se veut en effet garant d'une certaine fiabilité de l'instrument de mesure, même si R. Robins, H. M. Hendin et K. Trzesniewski (2001) n'hésitent pas à faire référence dans leur étude à une échelle à item unique (C. Maintier et D. Alaphilipe, 2006). Cependant, pour cette recherche, il était nécessaire de choisir un questionnaire d'estime de soi adapté aux capacités des enfants de sept et neuf ans. La question de la méthodologie de l'évaluation de soi est complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enfants. Le facteur cognitif et langagier sont deux facteurs à prendre en compte dans la mesure de l'estime de soi chez les jeunes enfants. Ainsi, avec un test aussi long que le Self-perception Profile for Children et la multiplication des items, certains élèves auraient rencontré des difficultés à se concentrer, à lire, à comprendre et à répondre aux items du questionnaire. La

longueur de l'instrument induit une fatigabilité et un investissement non envisageable avec de jeunes enfants. Le Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilipe (2006) a donc permis d'une part, de ne pas abuser du temps des enseignants, et d'autre part, de ne pas fatiguer les enfants et de respecter leurs capacités cognitives et langagières, tout en évaluant toutes les dimensions de l'estime de soi. En plus du questionnaire de mesure de l'estime de soi, une dictée a été réalisée avec les élèves afin d'évaluer leurs performances orthographiques (nombre d'erreurs orthographiques, grammaticales et lexicales). Cette dictée a été choisie avec les enseignants des différentes écoles, en fonction du niveau de leurs élèves, de ce qu'ils avaient déjà travaillé et de la période. Pour l'élaboration des deux dictées (une adaptée aux compétences des élèves de CE1, et une autre adaptée aux compétences des élèves de CM1), il a été nécessaire de prendre en compte le fait que les élèves de cycle 3 avaient déjà des acquis en orthographe, contrairement aux élèves de cycle 2 qui commençaient à apprendre les règles. Ainsi, la dictée réalisée par les CE1 comporte 36 mots, et demande de la part des élèves d'effectuer des accords au sein de différents groupes nominaux simples (sujets/verbes, noms/adjectifs, déterminants/noms), de connaître les mots invariables déjà travaillés au cours de l'année, de connaître la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ainsi que la distinction entre certains homophones grammaticaux (ou/où, et/est).

Quant à la dictée réalisée par les CM1, celle-ci comporte 43 mots et demande de la part des élèves d'effectuer des accords au sein de différents groupes nominaux plus complexes (sujets/verbes, noms/adjectifs, déterminants/noms), de connaître les mots invariables déjà travaillés au cours de l'année, de connaître la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ainsi qu'au passé composé, et de faire la distinction entre certains homophones grammaticaux et lexicaux (ce/se, on/ont, a/à, mes/mais). L'orthographe lexicale a été analysée dans les dictées par le nombre de mots mal orthographiés, soit le nombre d'erreurs lexicales rapporté au nombre total de mots de la dictée. Quant à l'analyse de l'orthographe grammaticale, celle-ci a été appréhendée à travers six types d'erreurs : les erreurs concernant l'accord au pluriel du nom et de l'adjectif, le pluriel des verbes, la conjugaison des verbes au présent et au passé simple de

l'indicatif (pour les CM1 uniquement), la bonne orthographe des mots invariables connus, la distinction des homophones grammaticaux et lexicaux déjà travaillés, ainsi que l'infinitif -er des verbes du premier groupe. Les résultats qui suivent, présentés dans ce second chapitre, vont nous permettre de constater les effets de l'estime de soi, mesurée par le Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilipe (2006), sur la performance orthographique mesurée par le relevé du nombre d'erreurs dans une dictée, en fonction du niveau de classe : CE1 ou CM1.

2-Résultats

2-1-Résultats du niveau d'estime de soi des élèves

Un codage des réponses de type Likert a été appliqué à chaque item de 1 (bien moins bon que les autres) à 5 (bien meilleur que les autres). Le calcul du niveau d'autoévaluation des élèves est construit à partir de la somme du niveau d'évaluation pour chaque item. L'échelle comprenant neuf affirmations, le niveau global d'auto-évaluation peut donc être compris entre 9 et 45 points C. (Maintier et D. Alaphilipe, 2007).

Tableau 2 : Scores moyens (et écarts types) du niveau d'estime de soi global des cinq classes d'élèves (sur 45 points) et scores moyens (et écarts types) d'évaluation de soi par domaine

Scores moyens (et écarts types)				
Classe 1 de CM1	Classe 2 de CM1	Classe 1 de CE1	Classe 2 de CE1	Classe 3 de CE1
29,8181	29	26,125	32,50	34
(5,61)	(4,23)	(5,59)	(9,64)	(6,94)
Scores moyens (et écarts types)				
Domaines de l'estime de soi		Classes de CM1	Classes de CE2	
Intelligence		2,86	3,65	
		(1,05)	(1,12)	
Activités manuelle et artistiques		3,72	3,38	
		(0,99)	(1,37)	
Sport		3,48	3,67	
		(1,17)	(1,32)	
Lecture		3,43	3,70	
		(1,24)	(1,36)	
Relations amicales		3,41	3,5	

	(1,47)	(1,35)
Relations avec les adultes	3,27	3,41
	(1,28)	(1,28)
Expression verbale	3,45	3,67
	(1,15)	(1,34)
Travail scolaire	2,88	3,64
	(1,10)	(1,43)
Apparence physique	3	3,44
	(1,38)	(1,05)

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Ce résultat dans ce tableau, nous montre un effet de dépendance entre le niveau scolaire et l'estime de soi des élèves. En effet, le niveau d'estime de soi est plus élevé chez les élèves de CE1 ($m = 31,88$) que chez les élèves de CM1 ($m = 29,40$). En revanche, on n'observe pas un effet de la variable indépendante « niveau de classe » sur les jugements d'importance des différents domaines. On constate tout de même que les domaines « travail scolaire » et « intelligence » différencient les élèves de CM1 et de CE1. De plus, cette analyse par domaine fait apparaître que pour trois modalités, la différence garçons-filles se révèle significative : les activités manuelles ($m G = 3,12$; $m F = 4,49$), les rapports aux adultes ($m G = 3,43$; $m F = 3,98$) et la beauté ($m G = 2,65$; $m F = 3,92$). Cela rejoint les résultats trouvés par C. Maintier et D. Alaphilippe (2007) dans leur étude.

2-2-Résultats des performances en dictée des élèves de CM1 et CE1

Tableau 3 : Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves de CM1 (sur 43 mots) et comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons de CM1 (sur 43 mots)

Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves du Cours Moyen 1						
Elèves de cours Moyens 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)		Moyenne du nombre d'erreurs lexicales		Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales	
Classe 1 de CM1	15,5		6,3636		9,1363	
Classe 2 de CM1	13,0454		4,2772		8,8181	
Moyenne des deux classes	14,2727		5,3204		17,9544	
Comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons du Cours Moyen 1						
Elèves de cours Moyens 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)		Moyenne du nombre d'erreurs lexicales		Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales	
Sexe	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Classe 1 de CM1	16	15,15	6,78	6,08	9,22	9,08
Classe 2 de CM1	10,93	17,57	3,13	6,57	7,8	11
Moyenne des deux classes	13,465	16,36	4,955	12,65	8,51	10,04

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Tableau 4 : Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves de CE1 (sur 36 mots) et comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons de CE1 (sur 36 mots)

Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves du Cours Élémentaire 1			
Elèves de cours Élémentaire 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)	Moyenne du nombre d'erreurs lexicales	Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales
Classe 1 de CE1	11,625	5,5	6,125
Classe 2 de CE1	11,6666	5,6666	6
Classe 3 de CE1	15,9	9,05	6,85

Moyenne des deux classes	13,0637		6,7389		6,325	
Comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons du Cours Élémentaire 1						
Elèves de cours Élémentaire 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)		Moyenne du nombre d'erreurs lexicales		Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales	
Sexe	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Classe 1 de CE1	12	11,4	6	5,2	6	6,2
Classe 2 de CE1	15,33	8	7,66	3,66	7,66	4,33
Classes 3 de CE1	15,5	16,5	8,92	9,25	6,58	7,25
Moyenne des deux classes	13,465	11,967	7,567	6,037	6,747	5,927

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Les résultats des tableaux 3 et 4 montrent que, pour les deux niveaux de classe, le nombre d'erreurs en orthographe grammaticale est significativement plus élevé que le nombre d'erreurs en orthographe lexicale. Les résultats révèlent également un effet significatif du niveau de classe sur le nombre d'erreurs lexicales et grammaticales. Le nombre d'erreurs lexicales semble décroître avec l'avancée dans la scolarité (m CE1 = 6,7 ; m CM1 = 5,3). En revanche, le nombre d'erreurs grammaticales augmente avec l'avancée dans la scolarité (m CE1 = 6,3 ; m CM1 = 17,9). Cela peut s'expliquer par le nombre de mots plus important dans la dictée des CM1, mais aussi par le fait que les élèves de cycle 3 apprennent de nouvelles notions grammaticales (le passé simple de l'indicatif par exemple, les accords avec un sujet inversé et/ou éloigné etc.). De plus, chez les enfants de cet âge, la production d'un certain nombre de mots (orthographe lexicale) est déjà automatisée alors que la production des accords (orthographe grammaticale) nécessite encore le recours à la règle. Les premiers automatismes de production de l'accord verbal ne sont repérés qu'en fin d'école primaire (M. Fayol, F. Hupet et M. Largy, 1999). Il est également intéressant de remarquer que les filles font plus d'erreurs en orthographe globale, lexicale et grammaticale que les garçons en CE1 (mF = 14,2 ; mG = 11,9), et qu'à l'inverse, elles font moins

d'erreurs en orthographe globale, lexicale et grammaticale en CM1 (mF = 13,4 ; mG = 16,36).

2-3-Analyse ANOVA : analyse des effets de l'estime de soi et du niveau de classe sur les performances orthographiques

Tableau 5 : Analyse de l'effet de l'estime de soi sur les performances orthographiques en fonction du niveau CM1

ANOVA						
Alpha 0,05						
Groupe	Nombre d'échantillon	Somme	Moyenne	Variance		
1 colonne (orthographe)	44	943	21,4318182	110,34408		
1 colonne (estime de soi	44	979	22,25	86,6104651		
Source de variation	SS	df	MS	F	Valeur P	Critique F
Entre les groupes	14,7272727	1	14,7272727	0,14954997	0,69992103	3,95188241
A travers les groupes	8469,04545	86	98,4772727			
Total	8483,77273	87				

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Tableau 6 : Analyse de l'effet de l'estime de soi sur les performances orthographiques en fonction du niveau CE1

ANOVA						
Alpha 0,05						
Groupe	Nombre d'échantillon	Somme	Moyenne	Variance		
1 colonne (orthographe)	34	481	14,1470588	33,2201426		
1 colonne (estime de soi)	44	1084	31,8823529	59,3190731		
Source de variation	SS	df	MS	F	Valeur P	Critique F
Entre les groupes	5347,19118	1	5347,19118	115,56595	3,82E-16	3,98626948
A travers les groupes	3053,79412	66	46,2696078			
Total	8400.98529	67				

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Les tableaux 5 et 6 des moyennes indiquent la variation des performances orthographiques en fonction du niveau d'estime de soi des élèves (élevé ou faible) et de leur niveau scolaire (CE1 ou CM1). Les résultats révèlent un effet significatif du niveau d'estime de soi des élèves sur les performances orthographiques chez les CE1 ($p < \square$; $p = 3,82e-16 < 0,05$). En revanche, les résultats ne sont pas significatifs pour les élèves de CM1 ($p > \square$; $p = 0,7 > 0,05$). Il serait peut-être nécessaire de vérifier que le test d'hypothèse est assez puissant pour détecter une influence significative entre l'estime de soi et la performance orthographique des élèves de CM1 (en augmentant les échantillons par exemple). La moyenne de la variable quantitative « performance orthographique » est homogène sur l'ensemble des modalités des variables qualitatives « estime de soi » (e1 : faible estime de soi ; e2 : forte estime de soi) et « niveau de classe » (s1 : CE1 ; s2 : CM1). Lorsque l'on regarde les résultats plus en détails, on remarque tout de même que plus le niveau d'estime de soi est élevé (supérieur ou égal à 30 points sur un total de 45), moins les élèves font d'erreurs orthographiques (grammaticales ou lexicales). En effet, pour les CM1, les élèves ayant un score supérieur ou égal à 30 points ont fait en moyenne 12,7 fautes d'orthographe dans la dictée, alors que les élèves ayant un score inférieur à 30 points au test d'estime de soi ont fait en moyenne 15,75 fautes d'orthographes dans la dictée. Pareillement, pour les CE1, les élèves ayant un score supérieur ou égal à 30 points ont fait en moyenne 11,31 fautes d'orthographes, alors que les élèves ayant un score inférieur à 30 points au test d'estime de soi ont fait en moyenne 15,03 fautes d'orthographe. Ces résultats mettent donc en évidence que le niveau d'estime de soi peut influencer sur les performances orthographiques des élèves.

3-Discussion

L'objectif principal de cette étude était de tester l'impact d'une bonne ou mauvaise estime de soi sur les performances orthographiques, en fonction du niveau de classe (CE1 ou CM1 en

scolarisation ordinaire). L'hypothèse générale était que le niveau d'estime de soi a en effet un impact sur les performances orthographiques. Les hypothèses opérationnelles étaient que le nombre d'erreurs à l'épreuve orthographique serait significativement moins élevé chez les élèves ayant une forte estime de soi que chez ceux ayant une faible estime de soi, et que l'estime de soi des élèves serait significativement plus élevée chez les élèves de CE1 que chez les élèves de CM1 au regard des études mentionnées dans la revue de littérature. Les résultats de cette recherche montrent en effet que le niveau d'estime de soi des élèves a un impact sur leur performance orthographique. Si les résultats sont significatifs pour les élèves de CE1, ils ne le sont pas réellement pour les élèves de CM1 selon le test de l'Anova, ce qui ne nous permet pas de valider notre première hypothèse opérationnelle. Cependant, lorsque l'on s'intéresse aux résultats dans le détail et à la variation des performances orthographiques en fonction du score obtenu au test d'estime de soi (élevé ou faible) et du niveau scolaire, on remarque que plus le niveau d'estime de soi est élevé, moins les élèves font d'erreurs orthographiques dans la dictée (grammaticales ou lexicales), que ce soit en CE1 ou en CM1. Ces résultats nous permettent de nuancer nos interprétations au sujet de la première hypothèse opérationnelle de cette étude. En ce qui concerne la seconde hypothèse opérationnelle de cette étude, nous pouvons observer que les élèves de CE1 ont une évaluation plus optimiste d'eux-mêmes que les élèves de CM1. Cette hypothèse opérationnelle est donc validée. Ces résultats confortent les recherches développementales qui ont mis en évidence que plus l'enfant grandit, plus il a une meilleure compréhension de son environnement, une utilisation plus fréquente de la comparaison sociale entre pairs, et une capacité à être plus réaliste vis à vis de ses propres compétences (J. Eccles et al. 1993). De plus, comme mentionné plus haut, la période de la préadolescence et de l'adolescence apporte de profondes modifications physiques, psychologiques et sociales qui affectent cette phase de développement de la personne. Il est toutefois important de noter que pour la majorité des élèves de CE1 et de CM1, l'ensemble des appréciations correspond globalement à des auto-évaluations positives. Ceci peut s'expliquer par le biais de désirabilité sociale induisant que l'individu veut se présenter de manière positive (A. Baptiste, 2011). Les individus ont le désir de

se percevoir positivement pour leur bien-être personnel (D. Martinot, 2001) et pour favoriser de bonnes relations sociales (V. Jendoubi, 2002). En revanche, nous pouvons constater que l'estime de soi diffère selon le niveau des élèves dans les dimensions de l'intelligence et du travail scolaire. De plus, il y a une réelle différence d'estime de soi entre les filles et les garçons dans les domaines des activités manuelles, des rapports aux adultes, et de la beauté physique, les filles ayant une plus forte estime d'elles-mêmes dans ces trois dimensions. Au moins deux de ces trois items relèvent d'une estime de soi plutôt relationnelle. Ces résultats sont en accord avec ceux trouvés par C. Maintier et D. Alaphilippe (2007) dans leur étude.

Au regard de ces résultats, nous pouvons donc constater que l'estime de soi peut en effet jouer un rôle dans l'acquisition de l'orthographe, tout comme il joue un rôle essentiel dans la maîtrise de la lecture, et plus généralement dans les apprentissages. Cette étude montre cependant les intérêts et les limites de ce protocole expérimental. En effet, le nombre de sujets dans chaque niveau n'est pas égal : 44 CM1 contre 34 CE1. De plus, afin d'augmenter les chances d'obtenir des résultats significatifs, il serait nécessaire de créer des échantillons beaucoup plus importants. Certains élèves souffraient également de dyslexie, de dysorthographe, ou encore de troubles de l'attention et du comportement, ce qui a pu créer un biais supplémentaire concernant les résultats de la dictée ou encore en ce qui concerne les résultats du test d'estime de soi, car comme nous le savons, les élèves dyslexiques et dysorthographiques ont tendance à avoir une estime d'eux-mêmes plus faible que les élèves sans difficultés (N. Frederickson et S. Jacobs, 2001 ; T. Léonova et G. Grilo, 2009). L'analyse des résultats aurait pu être d'avantage exploitée avec un test d'hypothèse qui puisse permettre une réelle influence significative entre l'estime de soi et la performance orthographique des élèves. De plus, il serait tout à fait intéressant d'observer les effets de l'estime de soi des élèves dans d'autres situations de production écrite. Cependant, il faudrait prendre en compte que la production de texte libre rend complexe l'analyse de variables linguistiques telles que les structures linguistiques, les temps verbaux utilisés ou encore la proportion de pluriel dans les textes (P. Largy, A. L. Simoës Perlant et Soulier, 2018). Or, ces variables sont à considérer pour une analyse complète de leur production orthographique (R.

Gagnon, 2013 ; R. Gagnon, S. Énard et C. Laenzlinger, 2017). En ce qui concerne le questionnaire, certains élèves ont eu tendance à toujours cocher la même case pour chacun des neuf items du questionnaire, ce qui induit un biais dans les réponses. En effet, cinq élèves de la classe 2 de CM1 ont évalué tous items du questionnaire à 3 (autant que les autres), et trois élèves de la classe 3 de CE1 ont évalué tous les items du questionnaire à 5 (bien meilleur que les autres). Ces comportements posent la question de la bonne compréhension de la tâche à réaliser ou de la compréhension du fonctionnement du Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006). Bien que la compréhension de la consigne ait été vérifiée avant la passation du test, certains élèves, certainement trop timides pour demander de réexpliquer les consignes, n'ont pas su répondre avec exactitude aux neuf items du questionnaire. C. Maintier et D. Alaphilippe (2006) ont également précisé que la construction de ce questionnaire était encore à poursuivre, et qu'il serait possible d'insister sur l'importance du domaine dans l'auto-évaluation. Une hypothèse explicative peut être évoquée pour expliquer ce biais. S. Harter (1982) postule en effet qu'avant 8 ans, l'estime de soi générale n'existe pas mais que, sous l'influence des interactions sociales et des perceptions des compétences, l'enfant a déjà développé une estime de soi sociale et une estime de soi cognitive. Pourtant, selon les études de H. W. Marsh (1992), dès 5 ans les enfants auraient déjà formé une estime de soi générale et pourraient différencier jusqu'à sept domaines spécifiques du soi. De plus, selon les études de R. L'Ecuyer (1997), les enfants seraient capables dès 3 ans de s'autoévaluer dans différents domaines. En effet, dès cet âge, soit l'âge de la scolarisation obligatoire, les enfants sont soumis au jugement de l'enseignant ou encore aux interactions entre pairs qui exercent un effet sur leur perception de leurs compétences scolaires, sociales et comportementales. Dès 6 ans, un élève devrait donc posséder et/ou développer une estime de soi générale, mais aussi des estimes de soi spécifiques (A. Rambaud, 2009). Or, le manque d'instruments de mesure et la pauvreté des recherches sur ce sujet ont conduit de nombreux auteurs à considérer que l'estime de soi générale n'existait pas avant 8 ans et que les dimensions spécifiques étaient peu différenciées. Cependant, dans cette étude, la majorité des élèves a réussi à s'autoévaluer différemment en fonction des domaines de l'estime

de soi. Ces résultats semblent confirmer qu'avant 8 ans, les jeunes enfants auraient les capacités de différencier certains domaines mais aussi de généraliser leur conception de soi. Pour poursuivre sur les biais de cette étude, il aurait été également intéressant de s'intéresser aux pratiques pédagogiques des professeurs au sein de leur classe et à leur impact sur le niveau d'estime de soi de leurs élèves. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de ce mémoire, les attitudes et attentes des enseignants ont des conséquences sur l'estime de soi de leurs élèves et sur leurs comportements. De plus, des variables non contrôlées, pouvant influencer sur l'estime de soi des élèves, n'ont pas été prises en compte dans cette étude, telles que la situation familiale de l'élève ou les pratiques éducatives des parents. D'autres variables, pouvant cette fois influencer sur les performances orthographiques, n'ont pas non plus été prises en compte dans cette étude, comme le fait que certains élèves puissent bénéficier de cours particuliers en dehors de l'école. Cependant, ce sont des différences interindividuelles qui permettent la diversité des individus, nous pouvons donc supposer un certain équilibre entre tous les élèves (A. Baptiste, 2011).

Conclusion

Au regard de tous les biais mentionnés ci-dessus, il serait souhaitable d'améliorer cette recherche en veillant à prendre en compte le contexte familial des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants et l'importance du domaine de l'autoévaluation pour l'élève dans la mesure de l'estime de soi. De plus, il serait nécessaire d'augmenter le nombre de participants à cette étude pour que les résultats soient réellement significatifs. Enfin, l'ambiance de la classe, les relations inter-élèves, et l'intégration des élèves en difficulté par la classe et par le professeur lui-même pourraient également être observées afin de mener des recherches plus approfondies sur les liens entre estime de soi et contexte scolaire. Cette étude a toutefois permis de constater que l'estime de soi pouvait jouer un rôle important dans la maîtrise de l'orthographe. Elle a également permis de mieux comprendre comment les relations l'entre estime de soi et la performance orthographique s'organisent, qui plus est à un

moment crucial de la construction identitaire et des acquisitions scolaires. Cette question a été peu étudiée par les chercheurs, peu de travaux sur les liens possibles entre estime de soi et performance orthographique ont été identifiés, ce qui fait de rend cette étude originale et intéressante. Enfin, en tant qu'enseignant, cette étude m'a permis de constater la véritable importance d'une bonne estime de soi des élèves dans leurs apprentissages et dans leur réussite scolaire. Le système éducatif joue donc un rôle non négligeable dans la construction et le développement de l'identité des élèves, mais aussi dans la transmission des savoirs et des connaissances. Acquérir une maîtrise de l'orthographe, c'est-à-dire des connaissances suffisantes pour écrire en respectant les normes orthographiques, tant sur le plan lexical que grammatical, est un enjeu majeur pour l'école d'aujourd'hui.

Références bibliographiques

BAPTISTE Adeline, 2011. Estime de soi et élèves en difficulté scolaire, IUFM, Université d'Orléans

BRESSOUX Pascal et PANSU Pascal, 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses Universitaires de France.

CHISS Jean Louis et DAVID Jacques, 2011. *Didactique du français et étude de la langue. L'orthographe du français et son apprentissage*, Paris, Armand Colin

COGIS Danièle, 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*, Delagrave, Collection, pédagogie et formation, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire, Note information n°28.

DANSETTE Geneviève, APEDYS France et PLAZA Monique, 2003. *Dyslexie*, Paris, Josette Lyon, 255p.

DE LANDSHEERE Gilbert, 1992. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

ECCLES Jacqueline, WIGFIELD Allan, HAROLD Rena et BLUMENFELD Phyllis, 1993. « Age and gender difference in children's self and task perceptions during elementary school », *Child Development*, 64, 830-847. 45

ESTIENNE Françoise, 2006. *Dysorthographe et dysgraphie 285 exercices, Comprendre, évaluer, remédier, s'entraîner*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 184p.

FAYOL Michel, GRIMAUD Frédérique et JACQUIER Marianne, 2013. « Une expérience de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale », *ANAE, Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*. N° 123, pp 156-163

FLORIN Agnès et VRIGNAUD Pierre, 2007. *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

FREDERICKSON Nora et JACOBS Sarah, 2001. « Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia », *School Psychology International*, 22, 401-416.

GALAND Benoît, 2006. « Réussite scolaire et estime de soi ». Article de la rubrique, *L'école en questions* du magazine *Sciences humaines*, N° Spécial N° 5.

GAGNON Roxane, 2013. « De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire », *Revue de Linguistique et de didactique des langues*, 47, 21-40.

GAGNON Roxane, ÉRARD Serge et LAENZLINGER Christopher, 2017. Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les productions écrites. Pistes pour traiter en formation un phénomène grammatical complexe, In Bulea Bronckart, E. et Gagnon, R. (Éd.) *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 185-206), Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.

GELINAS Stéphane, 2001. Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit. Mémoire de Recherche, Université du Québec.

GUILLOUX Roselyne, 2020. Estime de soi et troubles des apprentissages, cycles 2 et 3. Rapport sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : Examen de quelques situations départementales. Inspection générale de l'Education nationale.

HARTER Susan, 1982. « The Perceived Competence Scale for Children », *Child Development*, 53, 87- 97.

HARTER Susan, 1985. *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver, University of Denver.

HARTER Susan, 1998. « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologies ». In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 57-81), Lausanne, Delachaux et Niestlé

JENDOUBI Verena, 2002. « Estime de soi et éducation scolaire ». *Document de travail n° 3*, Genève, Service de la recherche en éducation.

LARGY Pierre, SIMOËS-PERLANT Aurèlie et SOULIER Lucille, 2018. « Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire », *Revue suisse des sciences de l'éducation, Société suisse pour la recherche en éducation* (SSRE-Fribourg), 40, 1, S. 191-216

L'ECUYER René, 1978. *Le concept de soi*, Paris, Presses Universitaires de France.

L'ECUYER René, 1990. *Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans : Cent ans après William James*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

L'ECUYER René, 1997. *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

LE BRUN Isabelle, BOSSE Marie lyne et VALDOIS Sylviane, 2016. « Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 55-71.

LEONOVA Tamara et GRILO Gaëlle, 2009. « La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? », *L'Année psychologique*, vol. 109(3), 431-462.

LEYRIT Alexandra, 2012. « Comprendre le rôle des stratégies de protection de soi dans la relation entre facteurs scolaires et estime de soi : un enjeu pour la prévention de l'échec scolaire chez les adolescents », *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, Volume 22, Issue 4, 161-168

MAINTIER Christine et ALAPHILIPPE Daniel, 2006. « Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants », *L'année psychologique*. Vol. 106, n°4. pp. 513-542.

MAINTIER Christine et ALAPHILIPPE Daniel, 2007. « Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation », *Bulletin de psychologie*, 2(2), 115-120.

MANESSE Danielle et COGIS Danièle, 2007. *Orthographe : à qui la faute ?* Paris, ESF.

MARTINOT Delphine et MONTEIL Jean-Marc, 2000. « Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences » *Journal of Social Psychology*, 140, 119-131.

MARSH Herbert, 1992. « Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept », *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.

MARTINEZ Cloé.2013. L'intérêt d'une prise en charge de groupe d'adolescents dyslexiques - dysorthographiques : impact sur l'estime de soi, la motivation scolaire et orthophonie, l'appétence au langage écrit et la connaissance de son trouble, Médecine humaine et pathologie, Mémoire d'orthophonie, Université de Lorraine

PENNAC Daniel, 2007. *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.

PRETEUR Yves et LOUVET-SCHMAUSS Eva, 1994. « Image de soi scolaire et acquisition de la lecture-écriture chez des enfants de cours préparatoire », *Psychologie et Education, AFPS, La Pensée sauvage*, 16, 33-48.

RAMBAUD Angélique, 2009. Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal. Thèse de doctorat, Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale, Centre de recherche en éducation de Nantes Psychologie.

ROBINS Richard, HENDIN Holly et TRZESNIEWSKI Kali, 2001. « Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale », *Personality and Social Psychology Bulletin* 27(2) :151-161

SIAUD-FACCHIN Jeanne, 2005. « Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? », *A.N.A.E, Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*, 81, 7-15

STRACK Stephan, BLANEY Paul, GANELLEN Ronald et COYNE James, 1985. « Pessimistic Self-Preoccupation, Performance Deficits, and Depression », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, no. 4, 1985, 1076-1085.

TREMBLAY Janie, 1998. Traduction et validation transculturelle du « self-perception profile for children » de Susan Harter. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 112 p.

THOMSON Michael et HARTLEY Gill, 1980. « Self-concept in children with dyslexia ». *Academic Therapy*, 16, 19-36

VIRIOT-GOELDEL Caroline et BRISSAUD Catherine, 2019. *Enseigner l'orthographe : quelles pratiques efficaces ?* Ecole Normale Supérieure/Institut Français de l'Education

Intégration des Aqit, célèbres érudits et descendants de migrants berbères à Tombouctou en Afrique occidentale (XVe-XVIe siècle) ¹

Massandjé FADIKA KANO

Université Alassane Ouattara-Bouaké/ Côte d'Ivoire
sabusy7791@gmail.com

Résumé :

Le texte évoque l'intégration des descendants de migrants. Il vise à montrer l'intégration des Aqit, descendants de migrants berbères à Tombouctou en Afrique occidentale au XVe-XVIe siècle. Les chroniques soudanaises donnent des indications permettant d'attester l'intégration socio-culturelle et politique des Aqit en Afrique occidentale médiévale. L'analyse de ces sources narratives fait ressortir d'une part les circonstances favorables à l'insertion des Aqit comme les alliances matrimoniales et la promotion des sciences islamiques et d'autre part leur rôle dans les sphères politique et religieuse relevant ainsi leur participation à l'épanouissement de la société songhay. L'étude permet non seulement d'appréhender différents paramètres concourant à l'enracinement des migrants ou descendants des migrants dans le lieu d'accueil mais aussi d'apprécier leur rôle dans le développement dudit lieu.

Mots-clés : Afrique occidentale-Aqit- Berbère-descendants-intégration-Tombouctou

Abstract:

This text discusses the integration of the descendants of migrants. It aims to demonstrate the integration of the Aqit, descendants of Berber migrants, in Timbuktu, West Africa, in the 15th and 16th centuries. Sudanese chronicles provide evidence of the socio-cultural and political integration of the Aqit in medieval West Africa. The analysis of these narrative sources highlights, on the one hand, the circumstances favorable to the integration of the Aqit, such as marriage alliances and the promotion of Islamic sciences, and, on the other hand, their role in the political and religious spheres, thus highlighting their participation in the flourishing of Songhay society. The study not only allows us to understand various factors contributing to the establishment of migrants or descendants of migrants in the host country, but also to assess their role in the development of that country.

¹ Cet article revu et modifié a fait l'objet d'une communication lors du colloque international « On les appelle "taboussés/taboussis", "dankasa"... les descendants de migrants en Afrique de l'Ouest » tenu du 12 au 14/12/22 à la Fondation Félix Houphouët-Boigny de Yamoussoukro

Keywords: *West Africa-Aqit-Berber-descendants-integration-Timbuktu*

Introduction

La question migratoire et l'intégration des migrants restent d'actualité. L'intégration des migrants ou des personnes issues des mouvements migratoires désigne le processus ou le résultat du processus par lequel ces groupes se sont introduits dans une société et y ont été admis. Cela implique leur inclusion à divers niveaux dans le lieu d'accueil. L'Afrique occidentale médiévale ou Soudan occidental² a longtemps connu des flux migratoires motivés par des raisons économiques, religieuses, sociales et culturelles. D'ailleurs, sa brillante civilisation résulte partiellement des échanges commerciaux, religieux et culturels entretenus avec sa frontière nord, le Sahara et au-delà, le Maghreb. Au cœur de ces dynamiques, se trouvent les tribus berbères comprenant la vaste confédération des Senhadja ou Zénaga constitués en sous-groupes.³ À l'un d'eux, les Goddala originaires de l'Adrar et du Tagant, deux régions de l'actuelle Mauritanie, se rattachent les Aqit qui sont les descendants du migrant berbère Mohammed-Aqit.

Si les travaux des historiens comme Sékéné M. Cissoko, Niamkey Georges Kodjo, Joseph Cuoq, Jean Charles Dédé, Moussa Paré⁴ ont plus ou moins évoqué les Aqit, les questions relatives à leur intégration en tant que descendants de migrants dans l'ouest africain médiéval n'ont pas fait l'objet d'une étude spécifique. Or, cette élite intellectuelle forme un bel exemple d'intégration en Afrique occidentale au XVe-XVIe siècle de par leur parcours et leur participation au développement de Tombouctou. L'objectif consiste

² Le Soudan occidental ou l'Ouest africain est une vaste région de l'Afrique de l'Ouest. Il fait partie du Bilad Al-Soudan ou pays des Noirs. Il a comme frontière sud, la région pré-forestière ; sa partie nord est bordée par le Sahara ; de l'ouest à l'est, il s'étend depuis l'Atlantique jusqu'à la région du lac Tchad.

³ Il s'agit des Messoufa, des Lemtouna, des Goddala, des Maddassa et des Ouareth.

⁴ S.M. Cissoko, 1969, « L'intelligentsia de Tombouctou au XV^e et XVI^e siècles », Paris, Présence Africaine Editions, Nouvelle Série, N°72, pp.48-72 [En ligne], consulté le 16 Janvier 2019. URL : <https://www.jstor.org/stable/24348768>

N.G. Kodjo, 1975, « La chute des Aqit (1585-1594) » *Annales de l'Université d'Abidjan*, Série I : Histoire, vol.3, pp.5-22

J. Cuoq, 1975, « La famille Aqit de Tombouctou » *IBLA Revue de l'Institut des Belles Lettres Arabes*, Tome 41, N° 141, pp85-102

J.C. Dédé, 2010, *Les Kel Tamasheq et la cité de Tombouctou du VIII^e au XVI^e siècle*, Thèse de doctorat unique, université de Cocody-Abidjan, 498p.

J.C. Dédé, 2014, « Usurpations de fonctions et appropriations dans l'empire Songhay : l'exemple du cadî Mahmoud ben Omar ben Mohammed-Aqit (1493-1548) », *Rev. iv. His*, 23 : 70-85

M. Paré, 2016, *Villes et espaces publics dans le Bilad Al-Sudan occidental (XI^e-XVI^e siècle)*, Thèse d'Etat, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody- Abidjan, 450p.

à montrer les modalités de leur admission et leur apport en termes de savoir, de savoir-être et de savoir-faire dans le développement du lieu d'accueil. Il s'agit d'analyser et d'expliquer l'intégration et les formes de participation des descendants de Mohammed-Aqit à l'épanouissement de Tombouctou. Cette étude qui relève de l'histoire sociale et de la micro-histoire s'appuie sur les récits des chroniqueurs soudanais⁵ dont les écrits sont souvent empreints de quelques exagérations faites d'exaltation. L'exploitation de ces documents permet d'appliquer la méthode de la prosopographie qui aide à cerner les origines des Aqit, leurs relations avec les acteurs locaux, leur accession et leur appartenance au cercle de décision de l'empire songhay.

Le travail analyse dans le premier axe la fusion des Aqit dans l'univers familial et culturel de Tombouctou à travers l'alliance matrimoniale et la vulgarisation des sciences islamiques, puis dans le deuxième, leur accession aux fonctions juridico-politiques et enfin dans le dernier axe leur nomination aux postes d'imamat.

1-Insertion sociale et culturelle des Aqit

Au XVe siècle, Tombouctou, en plus d'être un grand centre commercial, est par excellence la capitale religieuse de l'empire songhay devenu un État islamique sous les Askia. Cette ville est créée au XIIe siècle par les Touareg Magcharen. (A. Es-Sa 'di, 1964 :35) Au déclin de l'empire du Mali, elle passe sous la domination de ces fondateurs en 1433-1434. De par sa position géographique (S.M. Cissoko, 1969 : 49), elle supplante Oualata ou Biro, une ville frontalière du Sahara et un important centre commercial et religieux du XVe siècle. Elle devient le nouveau pôle d'échanges entre voyageurs du Nord et ceux du Sud, détournant les populations de Oualata qui, progressivement vont s'y installer. (A. Es-Sa 'di, 1964 :35-37) Au rang de ces migrants, se trouvent des Arabo-berbères marchands, savants et étudiants venus du Maroc, de l'Égypte, du Sahara, des commerçants juifs provenant

⁵ Il s'agit des Tarikhs qui fournissent des informations pertinentes permettant de retracer l'histoire des familles Aqit et Anda Ag-Mohammed.

M. Kati, 1981, *Tarikh El-Fettach ou Chronique du chercheur, Documents arabes relatifs à l'histoire du Soudan*, Traduction française par O. Houdas et M. Delafosse, Librairie d'Amérique et d'Orient, Paris, 361p. A. Es-Sa di, 1964, *Tarikh es-Soudan, Documents arabes relatifs à l'histoire du Soudan*, Texte arabe édité et traduit par O. Houdas, Librairie d'Amérique et d'Orient, Adrien et Maisonneuve, 490p. Ces textes, rédigés par des lettrés soudanais, originaires de Tombouctou ont été réalisés à partir de témoignages oculaires et de traditions orales au XVIIe siècle : entre 1628 et 1665 pour le Tarikh el-Fettach et entre 1652 et 1659 pour le Tarikh Es-Soudan.

du Touat et des populations soudanaises venant des villages. La cohabitation de ce monde hétéroclite fait « naître un brassage de peuples et de cultures » affirme M. Paré (2016 :332) faisant de la ville un espace d'intégration favorisé par l'hospitalité reconnue aux Soudanais. Il s'agit du bon accueil réservé aux étrangers (M. Paré, 2016 :331). C'est dans ce milieu cosmopolite, bienveillant que s'établissent Mohammed-Aqit et sa famille dans la première moitié du XVe siècle. Cet espace d'intégration est alors propice pour des alliances matrimoniales et la propagation des sciences islamiques.

Mohammed-Aqit parti du Massina afin d'éviter d'éventuelles alliances entre sa descendance et les Peuls pour la haine qu'il avait pour eux (A. Es-Sa 'di, 1964 :58), se retrouve à Oualata. Attiré par la suite par le nouvel envol de Tombouctou, il manifeste alors le désir de s'y rendre. Mais cela n'est rendu possible qu'après des médiations auprès du sultan touareg Akil avec qui il eut des altercations.⁶ Le sauf-conduit obtenu, Mohammed-Aqit et sa famille font de la cité religieuse leur lieu de résidence. Cela se déroule aux environs de 1446 date à laquelle Abou-Abdallah-anda-Ag-Mohammed y exerce les fonctions de cadî. A. Es-Sa 'di (1964 :58) indique que c'est grâce à l'intervention du « grand-père de Masira-Anda-Omar » que Mohammed-Aqit et sa famille s'établissent à Tombouctou. Il est plausible que cet ami de Mohammed-Aqit soit de l'illustre famille des Anda qui a, à cette époque une grande réputation à Tombouctou (J. Cuoq, 1978 :90). Le Sanhadjien Mohammed-Aqit qui craignait une mésalliance entre sa progéniture et les Peuls, est plutôt favorable à l'union entre son fils Omar et la fille du cadî Abou-Abdallah-anda-Ag-Mohammed.

D'après A. Es-Sa'di (1964 :47-48) « le jurisconsulte Abou-Abdallah-anda-Ag-Mohammed [...] est un trésor de science, de mérites et vertus ». Les propos rapportés de Abou-l-Abbas-Ahmed-Baba, arrière-petit-fils de Aqit et de Anda, présente Abou-Abdallah-anda-Ag-Mohammed comme « le premier de [ses] ancêtres qui s'adonna à la science » (A. Es-Sa 'di, 1964 : 47-48). Sur Mohammed-Aqit, on ne peut en dire autant. Rien n'est mentionné sur ses qualités intellectuelles. Le courroux et le refus du sultan Akil face au désir de Mohammed-Aqit d'habiter

⁶ Aucune explication claire n'est donnée à ce sujet. Mais si l'on considère le bouclier lacéré de coups de lance et de sabre brandi par le sultan Akil, l'on peut avancer que cela s'est produit à la suite d'un combat entre Mohammed-Aqit et le chef des Touareg ; ce qui explique sa violente réaction.

Tombouctou indiquent une vieille querelle entre eux. Lorsque le chef des Touareg brandit son « bouclier tout lacéré de coups de lance et de coups de sabre » (A. Es-Sa 'di, 1964 : 59), accusant Mohammed-Aqit, l'on imagine un corps à corps violent entre ces deux (J. Cuoq, 1978 :90). Au regard de cette situation, Mohammed-Aqit passe pour être un puissant combattant. Le contexte de cet incident n'est pas donné. Cela est probablement survenu lors d'une attaque du Massina ou de la prise de Oualata par les Touareg au début du XVe siècle. Cependant, toujours est-il que les qualités de guerrier ne suffisent pas pour donner naissance à une lignée de grands érudits de renommée. L'attitude belliqueuse rendant instable, l'intégration dans un milieu ne peut être possible. L'on a pour preuve le refus du sultan Akil d'accueillir Aqit et sa famille à Tombouctou. Seule la médiation a pu aider.

Aux alentours de 1450, Omar, le fils de Mohammed-Aqit reçoit la formation de jurisconsulte en suivant les cours du « vertueux cadi Mouaddib-El-Kabari » (A. Es-Sa 'di, 1964 :48) contemporain de l'imam de Tombouctou Sidi Yahya-Et-Tadelsi mort en 1468. Cette formation d'Omar-ben-Mohammed-Aqit avantagée par l'environnement culturel de la ville rend plus dynamisant le rapprochement des deux familles. Le statut de jurisconsulte le hisse au même rang social que les Anda dont les membres sont tous de grands lettrés (J. Cuoq, 1978 :92). La position sociale d'Omar facilite alors son alliance avec la famille Anda qui est capitale pour aider à l'intégration des Aqit dans la sainte ville. La famille Anda de la catégorie des nobles, est issue du milieu touareg ; or les Touareg Magcharen, des fractions nobles d'origine berbère sont les fondateurs de Tombouctou, par conséquent les autochtones. S'unir à eux permet de mieux s'insérer dans cette société cosmopolite. Outre cela, le matriarcat qui prédomine chez les Touareg donne une prépondérance à la mère et aux oncles maternels dans l'éducation et la formation des enfants (J. Cuoq, 1978 : 92).

Les enfants issus de l'union d'Omar-ben-Mohammed-Aqit et de la fille du cadi de Tombouctou sont au nombre de trois : l'ainé El-Hadj-Ahmed, né en 1458, Abdallah, le deuxième en 1461 et le dernier Mahmoud en 1464 (J. Cuoq, 1978 : 92). Tous trois furent des érudits, des jurisconsultes. Ils reçurent leur formation de leur grand-père maternel, le cadi Abou-Abdallah-anda-Ag-Mohammed et de leurs oncles maternels dont le plus illustre fut le

jurisconsulte El-Mokhtar, le grammairien, le lettré dans toutes les branches de la science. Cette éducation fut décisive dans leur orientation vers les sciences islamiques. Ainsi, ils profitèrent au mieux des savoirs de leurs utérins, faisant d’eux une pépinière de savants aux qualités intellectuelles et morales remarquables, des dispositions utiles à la vulgarisation et à la revalorisation de la culture islamique dans l’ouest africain médiéval ; un autre signe de leur fusion dans la société tombouctienne.

Dotés de qualités intellectuelles et morales fort appréciables, les fils d’Omar-ben-Mohammed-Aqit et leur descendance s’attèlent au relèvement du niveau de l’instruction et à la rénovation de la culture islamique qui connut une régression sous le règne de Sonni Ali⁷ [1468-1492] le premier empereur du Songhay. Cela se fit dans un contexte de redynamisation de l’islam (J.C. Dédé, 2010 :384-386) dans les grands centres urbains dont Tombouctou qui devint la capitale économique, intellectuelle et religieuse de l’État songhay. Ce fut à l’initiative d’Askia El Hadj Mohammed [1493-1528] et des oulémas de la ville susmentionnée. La nouvelle orientation donnée à l’éducation intellectuelle porte sur l’étude des sciences islamiques différente de l’enseignement dispensé dans les écoles coraniques. Celles-ci formaient les apprenants à la mémorisation des textes coraniques sans en comprendre le sens. Or, l’enseignement des sciences religieuses plus spécifique, comprenant différentes disciplines, porte la formation à un niveau supérieur non accessible à tous.

Les descendants du migrant Mohammed-Aqit ayant reçu la formation adéquate de leurs parents maternels sont ceux qui propulsèrent l’enseignement islamique et développèrent la vie intellectuelle à partir de la fin du XVe siècle. Hormis Abdallah moins connu, qui resta à Oualata après leur exil dans cette ville en 1468, El-Hadj et Mahmoud sont les premiers parmi les descendants de Mohammed-Aqit à enseigner et vulgariser les disciplines comme la

⁷ D’après le Tarikh Es-Soudan, c’est le gouverneur de Tombouctou, qui, excédé des exactions des Touareg avec à leur tête le sultan Akil, fit appel à Sonni Ali en 1468 en lui promettant de lui livrer Tombouctou. La prise de la ville par le souverain songhay causa des pertes humaines chez les érudits. Le cadi Abou-Abdallah-anda-Ag-Mohammed perdit deux de ses enfants. Il s’exila à Oualata en compagnie des autres membres de la famille. Son gendre Omar ben-Mohammed-Aqit et sa famille le suivirent. C’est en 1493 au début du règne du premier Askia, Askia El Hadj Mohammed que les Oulémas excepté Abou-Abdallah-anda-Ag-Mohammed, Omar-ben-Mohammed-Aqit et son fils Abdallah revinrent à Tombouctou. Les deux premiers cités étaient morts tandis que le troisième décida de rester en exil à cause des événements douloureux vécus par le passé.

grammaire, le lexique, le droit. De Mahmoud-ben-Omar-Mohammed-Aqit, A. Es-Sa `di (1964 : 63) raconte que :

Le droit dans sa bouche était chose douce et aisée, facile à comprendre, prompte à assimiler, et n'imposant aucune fatigue. Nombre de gens profitèrent de ses leçons. [...] beaucoup d'entre eux se distinguèrent dans cette étude et devinrent de vrais savants.

Cet érudit enseigna le droit musulman durant cinquante ans, jusqu' à sa mort survenue le 19 octobre 1548. Selon l'auteur du Tarikh es-Soudan, ses qualités de pédagogue facilitaient la compréhension du droit musulman, souvent obscur pour les profanes. Or, il est recommandé à l'étudiant qui choisit d'étudier l'exégèse coranique ou *tafsir*, d'apprendre d'abord les sciences juridiques grâce auxquelles il acquiert une certaine capacité d'interprétation du Coran. L'exégèse coranique d'une grande importance dans le programme d'enseignement permet d'accéder au sens des textes religieux. Mais certains érudits refusent de la dispenser par crainte de dénaturer le sens du texte coranique ; ce qui revient à commettre un péché. Mais Mahmoud-ben-Omar-ben-Mohammed-Aqit fort de ses aptitudes intellectuelles enseigna le droit musulman et fut des émules à travers le Soudan occidental et au-delà. Son frère et lui formèrent leur progéniture, qui, à leur tour, rendirent plus compréhensibles l'enseignement coranique à travers les matières comme la rhétorique, la logique, l'histoire, la théologie, la jurisprudence. La jurisprudence était une discipline dans l'enseignement supérieur qui captivait un grand nombre d'étudiants qui souhaitaient la maîtriser ; car elle favorisait le rapprochement de l'école coranique de la communauté musulmane. Grâce à cette matière, les populations étaient éclairées sur différentes questions de la vie sociale selon la conception de l'Islam à savoir les partages successoraux, les problèmes d'achat et de vente, le jeûne, la zakat... c'est d'ailleurs la raison pour laquelle les marabouts (les érudits) sont très souvent sollicités dans la société.

Au XVe-XVIe siècle, la culture islamique connut un grand essor en grande partie grâce à la vie intellectuelle épanouie par les

actions des descendants de Mohammed-Aqit. Constituant une aristocratie du savoir (S.M. Cissoko, 1969 : 53), ils développèrent, à cette période avec l'apport de quelques érudits soudanais à l'exemple des Baghyo'o, l'intelligentsia de Tombouctou, ce qui traduit leur intégration au sein de la société soudanaise.

La nomination des Aqit aux fonctions religieuses et juridico-politiques témoigne aussi de leur enracinement.

2-Accession des Aqit aux fonctions juridico-politiques

Les compétences intellectuelles des Aqit étaient irrécusables. À cela s'ajoutent leurs qualités morales décrites dans le Tarikh Es-Soudan : des personnes dignes, impassibles, intransigeantes, affables, perspicaces, persévérantes, des personnes de probité, des ascètes. Toutes ces bonnes dispositions font de ces descendants de migrants les personnes ressources ayant du potentiel aux yeux des Askia pour les postes à responsabilité souvent redoutés dans le milieu islamique. Accepter d'assumer ces charges, c'est s'intégrer dans l'environnement dans lequel on vit. La gestion de ces postes représente une forme de contribution au développement de la société.

Dans l'empire songhay, l'Askia, considéré comme l'émir des musulmans, confiait ce pouvoir à des représentants tout à fait indépendants du pouvoir central ou de ses agents. L'on distingue deux juridictions : l'une musulmane et l'autre coutumière.

La juridiction musulmane était dirigée par le cadi qui régissait les communautés musulmanes en se fondant sur le droit malékite. Le cadi était le juge suprême. Il était nommé à vie par l'empereur. Il était assisté des auxiliaires de justice que sont les huissiers, les secrétaires, les notaires etc. Le poste comprenait un tribunal pour les affaires criminelles, les contentieux commerciaux...et un service d'état civil pour l'enregistrement d'affranchissement d'esclaves, de partage d'héritage, de validation d'actes privés etc. La fonction était très redoutée du fait de son caractère aliénant. La charge devait être assumée conformément aux textes sacrés sans faillir.

Le cadi qui assurait la juridiction musulmane était généralement de la race blanche. A Tombouctou, outre

l'importance accordée à la culture islamique, la pratique du commerce y était prépondérante. Les échanges commerciaux s'effectuaient entre les marchands arabo-berbères, les juifs et les populations soudanaises. Aussi pour toutes les affaires concernant le premier groupe, le cadi intervenait. N.G. Kodjo (1975 :8) signale que :

Le cadi avait [...] une charge extrêmement importante étant donné le rôle du commerce dans le développement des États soudanais. L'absence d'un cadi à Tombouctou risquait de paralyser les activités économiques et politiques de la ville.

Au XVe-XVIe siècle, sous les Askia, le poste de cadi fut occupé par les Aqit. Le premier à faire cette nomination était Askia El-Hadj-Mohammed dans le cadre de « sa politique de revitalisation islamique » (J.C. Dédé, 2010 :363), qui, entamée à Tombouctou devait s'élargir à tout l'empire.

La charge tant redoutée fut alors confiée à Mahmoud-ben-Omar-ben-Mohammed-Aqit en 1498 après la disparition du cadi Habib auprès de qui le nouveau nommé renforça ses connaissances en théologie (A. Es-Sa 'di, 1964 :114). Ce choix n'était pas fortuit. Les qualités intellectuelles et morales des Aqit ajoutées à leur origine sanhadjienne, berbère furent déterminantes. Ce gage de confiance témoignait du fusionnement de ces descendants de migrants dans l'environnement politique du Songhay.

Mahmoud-ben-Omar-ben-Mohammed-Aqit jurisconsulte et professeur, fut nommé cadi de Tombouctou en 1498/1499. D'après les renseignements fournis par sa biographie, il accomplissait ses tâches avec objectivité et équité sans aucune crainte de sorte qu'il était respecté et consulté pour des conseils. A. Es-Sa 'di (1964 :63) affirme que « sa justice était si célèbre qu'on ne lui connut point de rival dans ce domaine de compétence à cette époque ». Il était d'ailleurs, le conseiller des Askia surtout de l'Askia El-Hadj Mohammed (1493-1528) qui plaça son pouvoir sous sa protection. Et à ce titre, il s'opposa parfois à l'exécution des ordres du souverain, chassant ses messagers, agents percepteurs des impôts, car il considérait cela comme des violations de l'ordre divin (M. Kati, 1981 :116-117). Au nom de la

revivification islamique, il abusa de son autorité en s'arrogeant les attributions du Tombouctoukoï, représentant et chef de la ville susmentionnée (J.C. Dédé, 2005 :80). Il « possédait le droit de grâce et de châtement » d'après Mahmoud Kati (1981 : 314). Tout lui était subordonné et sa sentence était sans appel. Le cadi de Tombouctou était le juge suprême, celui qui réglait les différends n'ayant pas été résolus par les autres cadis. Tout cela rehaussait le prestige du cadi de la grande capitale. Sa renommée était si grande qu'elle s'étendit dans tout le Songhay et même au-delà. C'était un autre signe manifeste de l'enracinement de la progéniture d'Omar-ben-Mohammed-Aqit. Les actions du cadi Mahmoud s'inscrivaient dans le cadre de la politique de redynamisation de la pratique religieuse qui nécessitait un élargissement des pouvoirs du juge musulman (J. C. Dédé, 2010 :363). Après sa disparition en 1548, son fils Mohammed-ben-Mahmoud dont les œuvres sont moins connues lui succéda comme cadi de Tombouctou pour assurer la relève. El-Aqib-ben-Mahmoud, un autre fils succéda à son frère à la mort de ce dernier.

Le cadi El-Aqib-ben-Mahmoud [1565-1582] était, d'après les textes, un illustre savant, très énergique et très entreprenant, ferme et respecté de tous comme son père. Le Tarikh El-Fettach le présente comme le plus remarquable des cadis de Tombouctou par son équité et sa science profonde. El-Aqib n'hésita pas à condamner à mort le muezzin de la grande mosquée, du nom d'Abdallah-ould-Kongaï qui s'obstinait à prononcer Y à la place de B, lors d'une célébration de louanges du prophète (M. Kati, 1981 :226). Son intransigeance rappela à l'ordre l'Askia Daoud lors d'une brouille qui l'opposa au cadi El-Aqib au sujet de la construction de la grande mosquée de Tombouctou (M. Kati, 1981 :202). Il était intransigent quand il s'agissait des prescriptions de Dieu. Il ne redoutait personne. Son appartenance à une famille d'illustres savants lui valut d'hériter de ces qualités. Sa renommée était telle que, des années après son décès, on le considérait toujours au Maroc comme le chef de Tombouctou. En effet, le sultan du Maroc, le croyant encore en vie, lui adressa une lettre dans laquelle il le sollicitait pour faire valoir sa revendication auprès de l'Askia El-Hadj [1583-1586/87].⁸

⁸ Cette revendication concerne des esclaves sur lesquels le gouverneur de la ville de Tendirma prélevait des tributs.

Après le décès du cadî El-Aqib en 1583, son frère Abou-Hafs '-Omar-ben-Mahmoud-ben-Mohammed-Aqit occupa la charge de cadî. Mais cela ne fut pas immédiat. Le poste de cadî resta vacant pendant environ un an cinq mois, à cause d'un incident survenu entre l'Askia El-Hadj et Abou-Hafs '-Omar. La violation du domicile du cadî El-Aqib par 'Askia El-Hadj afin d'arrêter son frère Mar Bounkan fut le motif à l'origine du refus de la charge de cadî par Abou Hafs 'Omar (N.G. Kodjo, 1975 :7-9). L'intérim fut assuré par un autre ouléma, le Ouankoré Mohammed Baghyo'o. Par la suite, Askia El-Hadj réitéra sa proposition à Abou Hafs pour sauver certaines situations. En effet, l'absence de cadî pour la gestion des affaires de la communauté musulmane exposait Tombouctou à une paralysie des activités économiques ; celles-ci étant pratiquées majoritairement par les marchands étrangers, Arabo-berbères. L'autre raison est relative aux menaces marocaines. Le souverain songhay voulait probablement se concilier les affections des Touareg, des Sanhadja et d'autres habitants de Tombouctou car l'incident avait créé des mécontentements en leur sein (N.G. Kodjo, 1975 : 10-11). Le cadî Abou Hafs 'Omar à l'image de ses aînés ou de ses ascendants était un homme de science. Sa'di déclare qu'en droit musulman, il atteignit le plus haut degré de connaissances. Il se distingua dans la science des traditions, des biographies, des annales et de l'histoire. Il a été souvent sollicité par la population pour intervenir auprès des soldats marocains à cause de leurs agissements, vers la fin de l'empire Songhay. Il en a d'ailleurs payé les frais car il a été déporté ainsi que d'autres membres de sa famille dont le célèbre Abou-l-Abbas-Ahmed-ben-Omar-ben-Mohammed-Aqit et plusieurs autres personnes à Marrakech. Cela se passa en octobre 1593. Le cadî Abou-Hafs 'Omar mourut au Maroc. Le seul des membres déportés de la famille qui put revenir est Ahmed Baba⁹ qui était encore jeune quand il fut arrêté. Ce fut une fin tragique pour le cadî Abou-Hafs '-Omar.

Ces savants à tour de rôle, ont représenté la véritable autorité de la ville de Tombouctou. Ils constituèrent aussi une véritable force politique, jouant le rôle de censeurs, contrôlant et

⁹ En 1607, revenu de l'exil, le dernier grand maître de la lignée Abou-l-Abbas-Ahmed-Baba, [1556-1627] reprit ses œuvres et mourut vingt ans après en 1627. Il est l'auteur de la biographie des savants de Tombouctou dont le Tarikh es-Soudan a rapporté une partie. Une bibliothèque à Tombouctou lui a été dédié du nom de l'Institut des Hautes Etudes et de Recherches Islamiques Ahmed-Baba.

protégeant le pouvoir des Askia contre des égarements (J. Cuoq, 1984 : 207). Ils contribuèrent ainsi au rayonnement de la culture islamique au Songhay. Le rôle de censeurs s'étendait au reste de la population. Ainsi, ces cadis étaient les garants de l'ordre et de la liberté. Ils veillaient au respect des droits des hommes libres. Ils intervenaient aussi auprès des représentants impériaux pour protester contre la réduction des hommes libres en esclavage. Les agents impériaux ne pouvaient rien contre leur volonté.

Les actions entreprises par Mahmoud et ses fils El-Aqib, Mohammed et Abou Hafs-Omar de 1498 à 1592 démontrèrent leur intégration dans la sphère juridico-politique du Songhay. Ils assurèrent en outre, les fonctions d'imamat.

3-Accession des Aqit aux fonctions d'imamat

L'imamat est la charge assumée par l'imam, guide de la communauté des croyants et chef spirituel des musulmans. Il est à ce titre, le responsable du culte. Il officie ordinairement à toutes les cérémonies de caractère religieux à savoir le mariage, le baptême, les funérailles, l'investiture d'imam etc. Ce rôle si bien mené constitue un facteur d'intégration dans la société.

Le choix de l'imam se fait selon son degré d'érudition et sa piété, par nomination par le cadi après désignation de la personne par les fidèles de la mosquée. (A. Es-Sa 'di, 1964 : 97) Mais cette charge est bien souvent redoutée car la responsabilité est grande. L'officiant doit supporter le fardeau du salut des musulmans. De ce fait, il doit faire preuve d'exactitude, de piété et de savoir. Il a alors le souci permanent de réussir sa tâche.

Dans la deuxième moitié du XV^e siècle, l'imamat fut exercé par les deux familles berbères alliées par mariage les Anda Ag-Mohammed et les Aqit du fait de leur niveau d'instruction, leur intégrité, leur dogmatisme, leur sagacité et de leur esprit de bravoure, acceptant des responsabilités appréhendées et rejetées par d'autres. Ces qualités leur ont valu des sollicitations de la part des souverains et des populations. En 1498, Mahmoud-ben-Omar-ben Mohammed-Aqit est désigné à l'âge de 35 ans, imam de la mosquée de Sankoré par Askia El Hadj Mohammed sous recommandation de son maître, le cadi Habib de Tombouctou. (A. Es-Sa 'di, 1964 : 101) À sa suite, ce fut le tour de son cousin

maternel, Anda-Ag-Mohammed-ben-El Mokhtar, vieux et malade. El Aqib, le fils de Mahmoud lui succéda en 1565. Puis la charge incombait à d'autres personnes désignées par le cadi El Aqib au nom du rang de cadi qu'il occupait (A. Es-Sa 'di, 1964 :97-100).

Sous l'ère des Aqit, Mahmoud et plus tard son fils El Aqib, menèrent respectivement des actions qui firent de Sankoré¹⁰ à Tombouctou un grand foyer de culture et de piété. L'un après l'autre, ils mobilisèrent à la mosquée un grand nombre de fidèles par des animations. Quelques membres de leurs familles à l'exemple de Abou-Abdallah-Mohammed, El-Mokhtar-ben-Mohammed et son fils Mohammed San, s'étaient spécialisés dans les panégyriques,¹¹ des chants et poèmes de louanges en l'honneur du prophète Muhammad. Le premier, fils de l'imam Anda-Ag-Mohammed faisait les éloges du prophète en interprétant le livre arabe *Ech-Chifa* dont le contenu vantait les mérites et faisait la biographie du guide spirituel. (A. Es-Sa 'di, 1964 : 49) ; le deuxième, l'un des petits-fils des Anda-Ag-Mohammed et des Aqit, sollicitait les services des poètes-chanteurs ou bardes à l'occasion du Mahouloud¹² célébrant la nativité du prophète ; quant au dernier, il poursuivit les actions de son père. Ces célébrations servant de stimulant égayaient les prières surtout à la fête de Mahouloud. Ces comportements exemplaires servirent à exhorter les maîtres à venir enseigner leur science à la mosquée. En 1581-1582, El Aqib fit la restauration de la mosquée de Sankoré. Bien avant, vers 1578, il entreprit à son retour du pèlerinage à la Mecque, la reconstruction de la vieille et grande mosquée de Tombouctou¹³ tombée en ruines. Il en fit de même avec la mosquée dite de Sidi-Yahya désignée mosquée du marché de Tombouctou car proche d'un marché bien fourni. (M. Kati, 1981 : 222-223) A la mort de El Aqib en 1583, le choix fut porté sur Abou Bekr-ben-Ahmed Bir, un autre fils du savant Mahmoud. Celui-ci se déroba et son frère Abderrahman assumait la charge jusqu'en 1592 (S. M. Cissoko, 1975 :191) au déclin de l'empire Songhay, pendant l'invasion marocaine. Ainsi, à la fin du XVI^e siècle, le poste d'imamat devint l'exclusivité de la famille Aqit.

¹⁰ Sankoré était le quartier des Arabo-berbères, le quartier des blancs.

¹¹ Les panégyriques ici, désignent les louanges ou éloges du prophète de l'Islam, Muhammad ou Mahomet à travers des poèmes, des chants...

¹² C'est la commémoration de la naissance de Mahomet au cours de laquelle un culte de dévotion est dédié au prophète.

¹³ Cette mosquée fut construite pour la première fois par Mansa Kankou Mousa en 1325.

Ces faits relatés reflètent la forte personnalité des Aqit et leurs engagements à assumer les obligations qui leur étaient confiées. Les fonctions d'imamat, de cadi et leurs implications favorisèrent des interactions avec les populations. Tout cela décrit leur intégration bien réussie dans la société soudanaise

Conclusion

Au final, l'intégration des migrants ou des descendants de migrants est le résultat de multiples facteurs. Il s'agit des facteurs familiaux à savoir des alliances matrimoniales, des facteurs culturels notamment la convergence vers des idéaux culturels, des facteurs sociaux c'est-à-dire les activités de portée sociale et les facteurs politiques spécifiquement la participation à la vie politique. L'intégration des descendants de Mohammed-Aqit s'est réalisée à différents niveaux. L'union maritale entre l'un des fils du migrant Mohammed-Aqit et la fille du cadi de Tombouctou facilita leur inclusion sociale. Familles de lettrés, ils mirent à disposition leur niveau d'érudition en enseignant diverses disciplines à de nombreux étudiants tant locaux qu'étrangers. Leurs qualités morales et intellectuelles leur valurent des nominations à des postes juridiques, politiques et religieux. Ainsi, la diffusion des sciences islamiques, la gestion des charges de juges musulmans ou cadis, de l'imamat et le rôle de conseillers des souverains Askia furent autant d'éléments qui constituèrent des formes de participation à l'essor de Tombouctou et du Songhay. Ces actions renforcèrent l'enracinement des Aqit dans la société soudanaise. Leur contribution tant au plan intellectuel que culturel fut grande : le passage de l'oralité à l'écriture, l'épanouissement intellectuel et culturel du Songhay en général et de Tombouctou en particulier, l'essor de l'islamisation de l'ouest africain médiéval. Ces performances tout en soulignant le rôle des migrants et de leurs descendants dans le développement du lieu d'accueil, traduisent une intégration réussie qui n'est envisageable sans l'apport des acteurs locaux et des migrants.

Bibliographie

ES-SA'DI Abderrahmane, 1964. *Tarikh es-Soudan*, Librairie d'Amérique et d'Orient, Adrien et Maisonneuve, Paris

CISSOKO Sékéné Mody, 1969, « L'intelligentsia de Tombouctou au XV^e et XVI^e siècles », Présence Africaine Editions, Nouvelle Série, N°72, 1969, pp.48-72

CISSOKO Sékéné Mody, 1975. *Tombouctou et l'empire Songhay : épanouissement du Soudan nigérien*, NEA, Dakar-Abidjan,

CUOQ Joseph, 1975, « La famille Aqit de Tombouctou » IBLA Revue de l'Institut des Belles Lettres Arabes, Tome 41, N° 141, pp85-102

CUOQ Joseph, 1984. *Histoire de l'islamisation de l'Afrique de l'ouest, des origines la fin du XVI^e siècle*, Librairie orientaliste Paul Geuthner S.A., Paris

DEDE Jean-Charles, 2010. *Les Kel Tamasheq et la cité de Tombouctou du VIII^e au XVI^e siècle*, Thèse de doctorat d'Histoire, Université de Cocody-Abidjan / Côte d'Ivoire

DEDE Jean-Charles, 2014, « Usurpations de fonctions et appropriations dans l'empire Songhay : l'exemple du cadî Mahmoud ben Omar ben Mohammed-Aqit (1493-1548) », EDUCI, Rev. iv. His, 2014, 23 : 70-85

KATI Mahmoud, 1981. *Tarikh el- Fettach ou Chronique du chercheur*, Librairie d'Amérique et d'Orient, Adrien et Maisonneuve, Paris

KODJO Niamkey Georges, 1975, « La chute des Aqit (1585-1494) » Annales de l'Université d'Abidjan, Série I : Histoire, 1975, Vol.3, pp.5-22.

PARE Moussa, 2016. *Villes et espaces publics dans le Bilad Al-Sudan (XI^e-XVI^e siècle)*, Thèse d'Etat, Université Félix Houphouët-Boigny -Abidjan/ Côte d'Ivoire

« Ernesto DJEDJE : langage musical et création artistique : quel rapport ? »

Mossou Hyacinthe DJOTTOUAN

Docteur en Ethnomusicologie

Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle

Abidjan – Côte d'Ivoire

mosdjoh@gmail.com

Yessoh Pierre-Marius DEGNY

UFRICA-Université Félix Houphouët-Boigny

degnymaris@gmail.com

Résumé :

Langage musical est l'expression musicologique que l'on utilise pour désigner l'ensemble des techniques utilisées dans une œuvre, un ensemble d'œuvres, par les compositeurs, dans un lieu, ou au cours d'une époque, dans la création des œuvres musicales. Le langage musical désigne également l'ensemble des éléments caractéristiques qui définissent l'esthétique d'un compositeur ou d'une époque.

Ainsi défini, tout langage musical prend naissance à partir d'une idéologie ou un concept dans laquelle ou lequel le musicien s'engage. Cette idéologie va orienter la création musicale dans ses recherches théoriques et le matériau sonore sur lesquels il s'appuiera pour édifier ses œuvres. Il va, donc, de soi que la création artistique dans l'expression musicale est tributaire des orientations idéologiques et conceptuelles dans lesquelles s'inscrit le compositeur.

L'expression musicale d'Ernesto Djédjé n'échappe pas à cette logique. L'objectif de notre recherche consiste à explorer les processus mis en jeu dans la production musicale de Djédjé, afin d'établir les corrélations qui existeraient entre langage musical et création artistique.

Mots clés : *langage, musical, création, artistique, rapport.*

Abstract :

Musical language is the musicological expression used to designate all the techniques used in a work, or a group of works, by composers, in a given place, or during a given period, in the creation of musical works. Musical language also refers to the set of characteristic elements that define the aesthetics of a composer or an era.

Defined in this way, all musical language originates from an ideology or concept to which the musician is committed. This ideology will guide musical creation in its theoretical research and the sound material on which it will base its works. It goes without saying, then, that artistic creation in musical

expression is dependent on the ideological and conceptual orientations to which the composer subscribes.

Ernesto Djédjé's musical expression is no exception to this logic. The aim of our research is to explore the processes involved in Djédjé's musical production, in order to establish the correlations between musical language and artistic creation.

Key words: *language, musical, creation, artistic, relationship.*

Introduction :

La scène artistique musicale ivoirienne a vu éclore, dans les années 70 – 80, un jeune musicien des plus talentueux que la Côte d'Ivoire n'a jamais connus. Musicien compositeur, guitariste, arrangeur, danseur et chef d'orchestre, Blé Loué DJÉDJÉ Ernest, alias Ernesto DJEDJE, était un artiste musicien intemporel qui a traversé des générations sans perdre sa notoriété. Engagé dans un gigantesque projet de « musique de recherche » à partir de la musique du terroir bété, DJEDJE va se forger un caractère d'artiste rebelle, contestataire, engagé et imprévisible à travers son langage musical novateur et révolutionnaire, mais rassembleur. Cette force de caractère, doublée d'une volonté perfectionniste, constitue, pour l'artiste, le fer de lance de sa création artistique musicale.

Malheureusement, cette expérience exceptionnelle traduite dans le projet de « musique de recherche », comme une symphonie inachevée, ne connaîtra pas d'aboutissement, car brisée par la disparition prématurée de DJEDJE, le 9 juin 1983.

Près de quatre décennies après sa mort, « *Ernesto Djédjé est [évoqué], dans l'histoire [de la musique africaine et plus particulièrement ivoirienne], comme un artiste doué et inspiré, un musicien génial et authentique, un danseur agile et spectaculaire, ..., un défenseur convaincu et convaincant des valeurs culturelles nationales* » (Salif D. CHEICKNA, 2018).

Il va, donc, s'agir dans cette étude, d'établir des corrélations entre le langage musical et la création artistique d'Ernesto DJEDJE, afin d'en élucider les caractéristiques du fondement artistique.

1. Cadre théorique de l'étude

Le sujet propose comme cadre théorique, le rapport entre langage musical et création artistique dans l'œuvre musicale d'Ernesto DJEDJE. Il convoquera, pour ce faire, un certain nombre de disciplines transversales et complémentaires autour des notions de langage musical, de création artistique, elles-mêmes, sujet de plusieurs études. La visite de quelques-unes de ces études constituera les points d'ancrage de cette étude.

Boris de SCHLÆZER et Marina SCHARBINE (2016), dans le chapitre 1, "Le langage du musicien", posent les fondements d'une réflexion sur le changement fondamental du langage musical classique face aux évolutions du XX^e siècle. Ils relèvent, dans leur étude, le profond bouleversement initié par les compositeurs modernes, en remettant en cause les procédés d'écriture et les principes du langage musical.

Dans cette même optique, COLOMBANI P-A (2021) définit la création, à la fois, comme production artistique, acte ontologique, social et même politique. Il indique que toute œuvre surpasse l'expression individuelle du créateur pour atteindre un autre niveau : celui de redéfinir les habitus collectifs, c'est-à-dire la manière dont une société perçoit, organise et donne du sens à ce monde, en bousculer les normes et inventer de nouvelles manières de voir, de sentir, d'agir.

En d'autres termes, toute création artistique doit avoir pour vocation de participer activement à l'évolution de la manière dont une société se comprend, s'exprime et fonctionne. Colombani considère l'artiste comme un individu social lambda, construit et inscrit dans un modèle culturel qui le façonne. Sa créativité se développe au fur et à mesure qu'il réinvente des formes sociales et symboliques, qui permettent de sortir des cadres préétablis pour instituer de nouvelles manières d'exister et de penser le monde.

Pour mieux cerner une œuvre musicale, Molino J. (1975) suggère de l'aborder sur trois niveaux complémentaires permettant de l'analyser et de mieux la comprendre. Ainsi, place-t-il l'œuvre musicale à : un premier niveau dit poïétique qui correspond au processus de création de l'œuvre (les intentions, choix,

contraintes, inspirations, et techniques du compositeur ou de l'interprète), puis, à un deuxième niveau, esthétique : il désigne la réception et l'interprétation de l'œuvre par l'auditeur, avec ses perceptions sensibles, culturelles et subjectives et enfin, le troisième niveau dénommé niveau neutre qui lui, désigne l'objet musical en tant que tel, tel qu'il est inscrit (la partition, l'enregistrement sonore), indépendamment de sa production ou de sa réception). En défendant l'approche pluridimensionnelle de l'œuvre musicale, Molino soutient que la musique est à considérer à la fois comme un objet sonore, un fait social, culturel et symbolique, d'une part et, d'autre part, comme un processus en termes de création, médiation, écoute, interprétation).

De son côté, NATTIEZ, J.J (1987), en s'adossant à la tripartition théorique de Jean Molino, définit la musique comme un signifiant. Pour lui, les signes musicaux ne confèrent pas de signification intrinsèque à la musique. Elle tient, plutôt, son sens des processus culturels, symboliques et interprétatifs qui définissent les trois niveaux constitutifs (poïétique, esthétique, neutre). En d'autres termes, pour J-J Nattiez, toute analyse musicale doit intégrer la structure de l'œuvre (niveau neutre), les intentions du créateur (niveau poïétique) et les effets sur le récepteur (niveau esthétique).

UNTEREINER R (1960) traite de la nature de la création artistique en indiquant que la création de toute œuvre d'art, implique une tension entre invention et tradition, liberté et contrainte, intériorité et expression. Pour lui, la création artistique va au-delà d'une simple production technique ou une pure improvisation pour devenir un acte symbolique où la création artistique vise l'humanisme et le spirituel, dépassant ainsi les simples enjeux esthétiques ou techniques.

En considérant le son, dans son essence première, comme un phénomène physique autonome, dénué de toute empreinte expressive, SCHAEFFER P. (1966) introduit la notion de perception du son sans chercher à identifier sa cause ou son sens. Cette vision du son de Schaeffer, comme « objet sonore » sera une des sources d'inspiration de la musique dite concrète de la période moderne.

2. Langage musical et création artistique

2.1. Langage musical

Le langage musical est l'expression musicologique que l'on utilise pour désigner l'ensemble des techniques utilisées dans une œuvre, un ensemble d'œuvres par les compositeurs, dans un lieu, ou au cours d'une époque, dans la création des œuvres musicales. Le langage musical désigne également l'ensemble des éléments caractéristiques qui définissent l'esthétique d'un compositeur ou d'une époque.

Dans cette étude, nous situons les composantes du langage musical selon deux ordres. Le premier ordre relève des théories et idéologiques. Ce sont des principes qui, à chaque époque guident et orientent la création artistique et, par conséquent, l'auteur dans sa démarche créative. Quant au deuxième, il prend en compte tout le substrat musical qui contribue à traduire de façon sonore, les idéologies, théories et/ou règles qui sous-tendent la création musicale. Ainsi, avons-nous, dans le langage musical ce que nous appelons : matériau théorique (idéologies, règles, lois ...) et matériau sonore (l'ensemble des instruments de musique). Il va donc, de soi, que dans un langage musical, la réalisation de certaines théories impose la mise en œuvre de techniques de composition nouvelles qui, à leur tour, vont solliciter la fabrication de nouveau matériau sonore. En d'autres termes, la recherche de nouvelles sonorités exige du créateur, de nouvelles techniques de création et de nouveaux moyens de production sonore pour leur exécution. C'est le cas de BOULEZ Pierre dans les œuvres musicales *Marteau sans maître* (1953-1955) et *Pli selon pli* ((1957-62, révisée jusqu'en 1989).

2.2. Création artistique musicale

La création est le fruit ou le résultat de la créativité que l'on peut décrire comme la capacité d'un individu, voire, d'un artiste à imaginer ou construire et mettre en œuvre un concept neuf, un objet nouveau ou à découvrir une solution originale à un problème. Créer, c'est donner corps, c'est donner vie. C'est ce qui fait dire à René UNTEREINER (1960) que créer, c'est faire être et que toute création exalte la vie. Ainsi, la création ne se limite-t-elle pas seulement à l'effort pour représenter l'être, pour le rendre présent et l'empêcher de passer, le faire naître !

La création artistique se définit comme le moyen ou le canal par lequel, l'artiste réalise ses ambitions idéologiques et esthétiques. C'est pourquoi, dans l'expression musicale, elle est et reste tributaire des orientations idéologiques et conceptuelles dans lesquelles s'inscrit le compositeur. Qu'en est-il, alors, pour Djédjé ?

3. DJEDJE et la musique

Pour mieux comprendre les caractéristiques du langage musical de DJEDJE, il est intéressant de situer l'artiste dans le contexte musical qui prévalait dans les années 70-80, contexte dans lequel il a baigné et s'est forgé.

3.1. Contexte musical des années 70-80 en Côte d'Ivoire

Véritable centre de formation, au début des années 1960, la Côte d'Ivoire s'est positionnée comme l'un des principaux carrefours de la musique africaine, voire même, le passage obligé pour prétendre à une carrière professionnelle. Dans cette effervescence artistique, la pratique musicale en Côte d'Ivoire a vu évoluer, concomitamment, trois activités musicales que Féthi ZGHONDA (2007) résume en trois tendances principales.

- La première, regroupe les musiques essentiellement traditionnelles dont la pratique est dévolue à des formations et groupes artistiques, issus des communautés villageoises : le cas du Tématé, du Zaouli, ou du goly ...

- La deuxième tendance est celle dans laquelle se pratique une musique principalement occidentale ou venue d'autres contrées. Elle regroupe les ensembles musicaux qui privilégie les styles Jazz, Soul, Pop music, jerk ...

A vrai dire, cette tendance constitue le creuset musical dans lequel la plupart des musiciens ont fait leur initiation, avant de voler de leurs propres ailes. C'était, en effet, la cadre propice d'apprentissage à l'interprétation de standards des musiques européennes, américaines, cubaines et afro-caraïbéennes. Les artistes, ici, chantent en langues étrangères.

- La troisième tendance est celle de la musique métissée. Elle regroupe les musiques encore rattachées à la musique traditionnelle ivoirienne d'où elles tirent leur inspiration et à

laquelle, elles empruntent les éléments culturels pour la création. Les musiques de cette tendance se distinguent par l'apport d'éléments musicaux empruntés à la culture musicale occidentale ou à d'autres civilisations. C'est, donc, une musique innovatrice qui allie la musique traditionnelle ivoirienne et celle d'autres contrées, principalement, européenne sous forme d'apport (instruments/ arrangement/ harmonisation/ électronique/ enregistrement). La nouveauté de la tendance de la musique métissée est que, désormais, les musiciens composent et interprètent des œuvres en langues locales ivoiriennes, dans des sonorités africaines produites sur du matériau sonore occidental.

3.2. Tendances musicales de DJEDJE

A l'instar de la plupart des musiciens ivoiriens des années 70-80, Ernesto DJEDJE a, successivement, pratiqué les trois tendances de musique, subdivisées en trois périodes distinctes à savoir : la période d'initiation à la pratique musicale traditionnelle bété, au travers de Tohourou ; la période de découverte de la musique ivoirienne dite moderne, marquée par des passages ou séjours dans diverses formations musicales et les contacts avec une variété de genres musicaux étrangers, essentiellement, occidentaux, afro-caraïbéens et africains ; enfin, la période de créations musicales d'inspiration « culture traditionnelle bété » associées à des valeurs culturelles étrangères pour engendrer la musique métissée, à coloration multiculturelle.

4. Langage musical et création artistique de DJEDJE

4.1. Langage musical de DJEDJE

Les informations, que nous détenons de Djédjé, le décrivent comme un musicien révolutionnaire, innovateur. Son objectif est d'allier la musique traditionnelle africaine et celle de l'occident et même des autres civilisations afin d'insuffler une nouvelle dynamique à la création musicale. Il souhaite arriver à une musique ivoirienne, tirée de la tradition bété, mais habillée de sonorités à la fois africaines et occidentales, une musique pensée, réfléchie. Cette ambition justifie ses séjours d'études et de recherches en France, et surtout ses rencontres avec des musiciens d'Afrique et d'ailleurs.

Cependant, avant d'en arriver à la magie novatrice et révolutionnaire de la création artistique, il est important de situer l'artiste, Ernesto DJEDJE, dans son contexte de création. A ce sujet, il ressort de nos investigations que la vie artistique de Djédjé s'étend sur trois périodes :

La première est celle, au cours de laquelle, il se fait découvrir comme musicien en passant d'orchestres en orchestres. Cette période, quelque peu oisive, a été marquée par son obsession de recherche au travers de ses voyages et rencontres.

La seconde période est marquée par la création musicale et les œuvres discographiques. Cette période, elle-même, est répartie en deux grands moments :

- La période avant le Ziglibity : elle a été, l'on peut le dire, un moment de tâtonnements où l'artiste recherchait, progressivement et avec objectivité, ses marques. Cette période qui ne fut que de courte durée (1970-1972), a été celle des six premières œuvres discographiques dans lesquelles, DJEDJE s'est essayé dans plusieurs styles musicaux dont il a subi l'influence.

Voici, ci-dessous, quelques styles avec leurs œuvres :

- La rumba congolaise où, il a appris l'importance accordée aux guitares et la manière de les faire sonner dans la musique de variété (GNAORÉ Anne Prisca, 2012). kolougnon, Loué Digbeu, Golozo.

- Le Makossa camerounais (Ganobou, Kpini Goou)

- La soul music (Pinekpa) et le Jerk (Anowa).

- L'afro beat de Féla KUTI : c'est, justement, cet afro beat, issu de rythmes traditionnels yorouba, imprégnés de Funk et de Jazz que, DJEDJE va fusionner avec les rythmes du Tohourun bété pour engendrer le Ziglibithy dont lui seul maîtrisait le secret artistique.

A cette période, déjà, la progression dans la qualité de la création artistique était visible. Les résultats des années de recherche pointaient indubitablement à l'horizon. Mais, cela ne satisfaisait pas encore l'artiste qui est porté par un souci de beauté et de perfection. Son perfectionnisme dans le travail lui impose un moment de trêve, une sorte de période sabbatique durant laquelle DJEDJE s'est abstenu de toute composition pour se

consacrer à la recherche. C'est assurément la période la plus rude mais à la fois, la plus décisive pour Ernesto dans la suite de sa carrière artistique. Elle a duré de 1972 à 1975, soit quatre longues années sans activités musicales réelles, quatre années de recherche de combinatoires, de juxtapositions et d'arrangements artistiques, tant au niveau des genres, des styles et des rythmes musicaux.

- La période Ziglibity : ce fut le temps de maturité et de sacre dans la création artistique musicale, le temps de la mise en œuvre des résultats des longues années de recherche. Les résultats de ces recherches qui, visiblement, transparaissent dans les œuvres de l'ère Ziglibity, du point de vue qualité sonore et authenticité artistique, font dire à ZIGUI Koléa Paulin, dans sa conférence inaugurale du colloque international interdisciplinaire sur Ernesto DJEDJE, que « l'art est intimement lié à la recherche (scientifique) ». En d'autres termes, la recherche (scientifique) nourrit l'Art. Ceci signifie, clairement, que la création artistique d'Ernesto DJEDJE des années Ziglibity est le reflet des longues années de recherche et de travail acharné.

Notre analyse sera essentiellement focalisée sur cette période Ziglibity pour démontrer le génie créateur du roi du Ziglibity, tout en nous appuyant sur la gigantesque œuvre « Ziboté ».

4.1.1. Les caractéristiques du langage musical de DJEDJE

La particularité de l'art musical de DJEDJE réside dans certains principes compositionnels qui caractérisent sa création. Il y a, d'abord, la démarche compositionnelle qui constitue l'un des fondements de sa recherche. Les forces de cette démarche compositionnelle sont :

- L'architecture de ses œuvres.

Toutes les œuvres de la création musicale de DJEDJE suivent et respectent une structure qu'il dispose comme suit :

- Le prélude : DJEDJE commence toujours une œuvre avec une introduction exécutée essentiellement par un groupe d'instruments (vents ou cordes ou percussion).

- L'exposition et le développement des différentes idées. Les œuvres musicales de DJEDJE reposent, toutes sur des idées,

voire des thèmes qu'il présente et développe tout le long de la création.

- Le pont : Les différentes idées autour desquelles les œuvres se réalisent, sont séparées par des ponts, une sorte d'enchaînements cadentiels, toujours confiés aux instruments.

- Les interludes ou intermèdes instrumentaux : ils constituent des petits passages instrumentaux dont Ernesto s'en sert pour agrémenter les passages entre les grandes séquences (parties) de l'œuvre. DJEDJE affectionne utiliser ces couloirs musicaux pour annoncer les grandes séquences de l'œuvre, afin d'éviter toute forme de monotonie ou de cassure.

- L'équilibre dans la création musicale.

Dans la méthodologie de la recherche, l'équilibre renvoie à la disposition proportionnée des composantes de l'œuvre. Cet équilibre dans la structuration de l'œuvre, DJEDJE se l'est imposée comme rigueur dans sa recherche de la perfection. C'est ce qui se dégage de la structure de Zoboté.

Dans cette œuvre comprend une introduction instrumentale, un interlude, une séquence vocale accompagnée qui constitue la partie principale de l'œuvre, un pont suivi d'un intermède instrumental et de la reprise générale de l'œuvre suivant le même schéma. La structure de l'œuvre est la suivante :

- Le prélude ou introduction instrumentale : elle dure 8 mesures réparties en deux sections dont la première (4 mesures), confiée aux vents, est constituée d'un phrasé de 2 mesures repris une fois.

Extrait 1 : introduction / vents

The image shows a musical score for four wind instruments: Saxophone alto, Saxophone ténor, Trompette en Ut, and Trombone ténor. The score is in 4/4 time and shows a melodic phrase repeated twice, with the second measure of the phrase being repeated. The instruments are arranged in a stack, with the Saxophone alto at the top and the Trombone ténor at the bottom. The notation is in treble clef and includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

Cette section des vents est suivie par celle des cordes dont le jeu est réalisé dans le style polyphonie-rythmique. Elle est contituée d'un fragment d'une mesure.

Extrait 2 : introduction / cordes



Ce fragment instrumental, repris quatre fois, soit quatre mesures, met fin à l'introduction.

Après quoi, intervient la partie principale de l'œuvre, précédée d'un intermède orchestré et rendu par la section vent sur seize mesures avec le soutien de la polyphonie-rythmique des cordes.

Extrait 3 : intermède / vents et cordes

La séquence vocale, elle, évolue par fragments de deux mesures chacun, alternant partie soliste et chœur sur vingt six mesures.

DJEDJE, comme indiqué plus haut, clôt la première partie de l'œuvre par un autre intermède dans un tutti instrumental (voir extrait 5), suivi d'un pont de six mesures qui repose sur la progression harmonique **I - V - IV - V / I - V - IV - V - I**, occasionnant une demie cadence à la fin du premier phrasé et une cadence parfaite à la fin du second phrasé, ainsi indiqué sur l'extrait musical ci-après.

Extrait 4 : pont / vents et cordes

The musical score for 'Extrait 4 : pont / vents et cordes' is presented for a full orchestral ensemble. It includes staves for Flute 1, Flute 2, Clarinet 1, Clarinet 2, Bassoon, and Double Bass. The music is in 4/4 time and features a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes. Below the staves, there are Roman numerals indicating chord progressions: I, V, IV, V, I, V, IV, V, I. There are also markings for 'DC' and 'CP' at the bottom.

La structure ou le déroulement de l'œuvre donne ceci : instruments (16 mesures) / chant (26 mesures ; instruments (16 mesures) / chant (26 mesures ; instruments (16 mesures) / chant (26 mesures. Soit 38,1% de jeu instrumental contre 61,9% de chant.

Au total, l'alternance entre les sections instrumentales et vocales permet de diviser Ziboté en trois grandes parties sous la forme A – A' – A'' selon le plan suivant :

Première partie (A) : instruments + chant (42 mesures)

Deuxième partie (A') : instruments + chant (42 mesures)

Troisième partie (A'') : instruments + chant (42 mesures)

La disposition proportionnée accordée aux instruments et à la voix, traduit la rigueur de DJEDJE dans la recherche de l'équilibre dans ses créations.

- L'unité de l'œuvre (la recherche de)

Djédjé avait un sens très prononcé de l'unité dans la création artistique. Il le démontre à travers les doublures d'instruments sur des mélodies ou la distribution de fragments d'une mélodique à plusieurs instruments, souvent de familles différentes. L'exemple ci-après en est une belle illustration.

Extrait 5 : intermède / vents et cordes



Nous pouvons noter que dans cet intermède, DJEDJE fait entendre la mélodie exécutée par le saxophone alto, à l'octave inférieure dans le jeu du saxophone ténor. Il en est pareil pour les trompettes 1 et 2, et pour la guitare 1 et la basse.

Le jeu des doublures traduit, parfaitement, le consensus que recherche DJEDJE autour de ses idéologies. Cette unité recherchée est manifeste au travers des jeux de dialogues entre des instruments. Une des caractéristiques fondamentales dans l'innovation orchestrale du projet de Djédjé est, en effet, le jeu de dialogue entre les instruments. Cette technique consiste, pour DJEDJE, à opposer, le plus souvent, les deux principaux groupes d'instruments, d'un côté, les vents composés de bois et de cuivres et de l'autre, l'ensemble des cordes, avec chaque groupe, sa mélodie et ses formules rythmiques.

Sur l'extrait 5, l'auteur oppose les vents aux cordes dans un dialogue où il fait alterner les sonorités et les rythmes de chaque groupe, les uns après les autres. La ligne mélodique qui résulte de cette distribution et qui traduit l'unité musicale est la suivante :

Extrait 6 : ligne m'lodique des alternances



Cette technique qui fait s'entrecroiser ou se superposer des sonorités et formules rythmiques diverses, constitue, sans nul

doute, une des trouvailles les plus emblématiques d'Ernesto DJEDJE.

- La progression harmonique.

La progression harmonique conciste en l'enchaînement d'une suite d'accords et de degrés dans une création musicales. Celles utilisées dans l'œuvre de DJEDJE sont des plus simples. Elle relèvent, le plus souvent, des enchaînements d'une suite de 4te, de 5te ou d'8ve parallèles

Extrait 7 : progression harmonique / intervalles parallèles

Gtr. 1

Gtr. 2

Basse

Guitare 2/Guitare 1 : progression de 4te parallèles

Guitare Basse/Guitare 2 : progression de 5te parallèles

Guitare Basse/Guitare 1 : progression de d'octaves

Héritée sûrement de l'influence congolaise, elle repose sur les accords et degrés tonaux dans un enchaînement de : I – V – IV – V – I, avec usage de renversement d'accords. (cf. extrait 4)

- La progression harmonique fait également usage de marches harmoniques par enchaînements de 3ce, 4te ou 5te selon les œuvres.

Extrait 7 : progression harmonique / marches harmoniques

Ici, l'auteur fait progresser la mélodie par seconde ascendante, suivie de tierce descendante dans la superposition des voix selon le schéma :

Voix 1 : 2de mineure – 3ce mineure / 2de mineure – 3ce mineure / 2de majeure – 3ce majeure.

Voix 2 : 2de majeure – 3ce majeure / 2de majeure – 3ce mineure / 2de mineure – 3ce mineure

- **Caractéristiques rythmiques**

La rythmique s'inscrit, comme un facteur déterminant dans le projet de Djédjé. En effet, d'allure très vive, dynamique et de formules et cellules assez variées, elle transparît dans le jeu des percussions, aussi bien que celui des instruments mélodiques et harmoniques. Avec DJEDJE, le jeu des guitares, en plus d'être mélodiques, est une superposition de rythmes divers, créant ainsi, une polyphonie-rythmie.

Extrait 8 : polyphonie-rythmie des cordes



- **L'orchestre.**

Dans son projet novateur, Djédjé a opté pour un orchestre diversifié et founi, composé de

- Percussions : batterie européenne, conga (sud-américain et africain), ...
- Vents : cuivres : deux saxophones et bois : deux trompettes
- Cordes : guitares électriques (deux solos, une basse)

La superposition de cette variété d'instruments issus des quatre familles organologiques et de contrées diversifiées, offre à la musique d'Ernesto DJEDJE une large palette de sonorités qui rendent ses créations beaucoup compactes, solides et volumineuses.

Il est à noter que dans son orchestration, DJÉDJÉ traite d'égal à égal tous les instruments. Il peut, selon son propre vouloir, confier une mélodie aussi bien à la voix, aux cordes, qu'aux vents. Le faisant, Djédjé rompt avec la monotonie des vieilles habitudes et invite le mélomane à découvrir et à s'habituer à la désormais nouvelle vision de la création artistique musicale.

4.2. Du langage musical à la création artistique

Notre objectif, ici, n'est point d'expliquer la création artistique de

DJEDJE, mais plutôt la comprendre. Car, étant donné qu'« *une création artistique est vivante, ... vouloir l'expliquer, c'est tirer la vie hors de la vie et la changer en son contraire* » (René UNTEREINER : 1960, 186)

Pour comprendre la musique de DJEDJE, il faut interroger la créativité de l'œuvre quant à son caractère artistique car, selon René UNTEREINER (1960), toute création n'est pas de fait artistique. Pour lui, une œuvre, dite artistique, doit remplir les trois conditions suivantes :

- *Tendre de soi à se parfaire, en d'autres termes, à se faire jusqu'au bout.*
- *Être portée par un souci de beauté et de perfection.*
- *Être projetée dans une œuvre grâce à une technique, à une stylisation, à un savoir-faire, à une matière.*

Le parcours musical et discographique de DJEDJE fait découvrir en lui, un personnage qui ne désarme pas sans avoir atteint son objectif. Ernesto DJEDJE se revendique un créateur qui poursuit un idéal de beauté et de perfection. En fin, DJEDJE est vu et décrit comme un créateur fondateur d'un style musical nouveau, imprégné d'une vision, une technique et un savoir-faire révolutionnaires.

Ce potentiel artistique va forger la personnalité de l'artiste dans son aventure musicale sur la scène artistique en Côte d'Ivoire et ailleurs. Ce tempérament va largement dépeindre sur sa création artistique et attribuer à sa musique, les caractères suivants :

- Musique rebelle, contestataire et engagée

Dans son projet de « musique de recherche », DJEDJE ambitionnait mettre fin à la présence et à l'hégémonie des musiques étrangères (françaises et congolaises) au profit d'une musique ivoirienne nationaliste. Ceci résulte de la crise identitaire qui bouillonne en lui. Dans ses créations artistiques, DJEDJE faisait de la résistance culturelle au travers de luttes, débats et combats acharnés contre le nouveau genre musical tradi-moderne, à forte coloration occidentale française pratiquée par la première génération de musiciens, musique qui n'affirme, en rien, la culture ivoirienne. Le faisant, il a choisi de s'affirmer en redéfinissant les habitudes installées en matière de pratique musicale. Et comme l'a indiqué COLOMBANI P-A (2021), DJEDJE a choisi de bousculer les manières dont les artistes musiciens

ivoiriens percevaient et organisaient la création musicale, pour inventer de nouvelles manières de voir, de sentir, d'agir. Dans cette logique, il a opté de militer et d'œuvrer pour une musique ivoirienne qui tire ses sources du riche patrimoine culturel de la Côte d'Ivoire.

- Musique révolutionnaire

La musique de DJEDJE était fondamentalement révolutionnaire à tout point de vue. Elle était innovante de par son orchestration inédite dans le milieu artistique ivoirien. Innovante, elle l'était également par son caractère interculturel. En effet, la musique de DJEDJE convoquait, dans une même création, plusieurs cultures (européennes, américaines, afro-caraïbéennes, africaines et ivoiriennes). Il le montre si bien à travers son matériau sonore composé d'instruments de tous horizons et de civilisations diversifiées (niveau poétique).

Révolutionnaire, était la musique de DJEDJE car, elle constituait l'espace continu de dialogue intercommunautaire et interculturel. L'artiste était à la recherche constante de consensus, certainement, auprès des musiciens et des mélomanes, autour de ses trouvailles musicales. Ou peut-être, était-il en quête de réconciliation et de paix avec ses pairs qu'il a offusqués par sa révolution musicale (niveau esthétique). Toujours est-il que DJEDJE convoquait inlassablement le dialogue dans ses œuvres, au travers des dialogues qu'il orchestrait non seulement entre les groupes d'instruments, mais aussi entre les instruments et la voix, ou encore entre le lead vocal et le chœur.

- Musique d'excellence

Ernesto DJEDJE s'est voulu, lui-même, un personnage, mieux, un artiste ambitieux, maître de l'art musical en général et de son art (le Ziglibility) en particulier. Il entendait, pour ce faire, hisser le Ziglibility au sommet de la création artistique musicale et en faire un art d'achèvement. Par ricochet, DJEDJE se proclame le maître absolu, au sommet de la musique, en déplaçant à ses rivaux. Par conséquent, il se donne des attributs très superlatifs qui illustrent parfaitement ses ambitions. Il dit qu'il est l'épervier, ce grand rapace qui traduit l'expression de force dans le ciel. Il se compare également au caïman, expression de la force dans l'eau et enfin, il se fait appeler panthère qui, elle, est l'expression de la force sur la terre.

A travers ces trois forces (du ciel, de l'eau, de la terre) réunies en une seule personne, DJEDJE était, sans équivoque, le roi, le summum de la scène musicale en Côte d'Ivoire.

Tableau d'analyse de l'œuvre musicale		
Niveau neutre	Niveau Poïétique	Niveau esthétique
Structure	Intension	Effets / émotions
Objet musical en tant que tel, tel qu'il est inscrit (la partition, l'enregistrement sonore)	Processus de création de l'œuvre (les intentions, choix, contraintes, inspirations, et techniques du compositeur ou de l'interprète)	Réception et l'interprétation de l'œuvre par l'auditeur, avec ses perceptions sensibles, culturelles et subjectives
L'architecture de ses œuvres, rigoureusement observée : <ul style="list-style-type: none"> - Prélude - L'exposition et développement - Pont 	Équilibre dans la création musicale ; Unité de l'œuvre ; Progression harmonique ; Caractéristiques rythmiques ; Orchestration.	Musique rebelle ; contestataire et engagée ; Musique révolutionnaire ; Musique d'excellence.

Conclusion

Ayant opté, dès le départ, pour une « musique de recherche », DJEDJE s'est fixé un défi, celui de l'excellence et de la perfection. Pour y arriver, l'artiste s'est forgé un tempérament de rigueur, d'endurance et de lutteur chevronné. La construction architecturale dans la création de DJEDJE a été le lieu de prédilection où l'artiste a démontré sa rigueur dans le travail. DJEDJE a fait montre d'une grande maîtrise de l'orchestration à travers le maniement et la superposition harmonieuse des instruments (cordes, vents, voix et percussions). Quant à l'équilibre et l'unité, elles confèrent à la musique de DJEDJE une assise esthétique qui dépasse tout entendement. L'analyse du langage musical dont il s'est doté, considérée selon la tripartition théorique de Molino J. (1975) a permis de déduire que la musique est véritable expression dans laquelle l'auteur traduit des aspirations et contingences culturelles et sociales à travers une organisation sonore savamment orchestrée.

Par ailleurs, en ouvrant sa musique aux influences étrangères, DJEDJE semblait avoir compris, longtemps en avance, le concept de world music ou musique du monde qui est le genre musical dans lequel les autres sociétés se retrouvent.

Tout en revendiquant une esthétique musicale nationale et identitaire, DJEDJE a montré qu'on peut mettre en valeur les richesses culturelles locales en les brassant avec des courants extérieurs. Ce phénomène de brassage culturel lui a permis d'avoir un code d'expression plus élargi et une création artistique plus exploitable et accessible aux autres peuples.

Ainsi, DJEDJE a-t-il poussé l'art musical vers de nouvelles perspectives, comme jamais personne ne l'a réalisé dans l'histoire de la musique en Côte d'Ivoire. La richesse socioculturelle de son concept est d'une originalité qui émeut plus d'un et permet à ses œuvres d'atteindre des dimensions internationales.

A travers les éléments fondamentaux qui fondent la beauté de son art musical, tels que :

- Le caractère essentiellement polyrythmique des percussions ;
- L'originalité de l'orchestration et de l'architecture des œuvres ;
- Le sens de l'équilibre et de l'unité de l'œuvre ;
- Le rôle mélodico-rythmique et polyphonique du jeu des guitares ;
- La richesse des couleurs harmoniques et des enchaînement cadentiels qui se dégagent de son orchestration, Ernesto Djédjé a su amalgamer différents styles musicaux qu'il a fusionnés avec les tendances culturelles de sa région. Il a, partant de son génie créateur, sculpté la musique et parvenu à en tirer une sève conciliatrice qui unit désormais les peuples des différentes civilisations musicales.

L'authenticité et l'originalité, facteurs déterminants de sa révolution musicale, ont fait de lui une figure emblématique de la musique ivoirienne des années 70 à 80, un artiste accompli, un musicien intemporel dont les œuvres resteront, encore longtemps dans la mémoire des mélomanes ivoiriens et d'ailleurs.

Bibliographie

BAILLY Séry (2015), « *Le Tohourou : un chemin vers la sagesse, Abidjan* », Nouvelles Editions Balafons.

COLOMBANI Paul-Antoine (2021), « Qu'est-ce que la création ? », In *Les chantiers de la création 13*, Université Aix-Marseille, Marseille.

DEDI Séry (1982), « Hommage à Ernesto Djédjé », In *Kasa Bya Kasa*, IES, Abidjan, *Revue Ivoirienne d'Anthropologie et de sociologie*, No 5, pp.155-186.

DIABO Steck (2022), « *La Côte d'Ivoire musicale. De l'indépendance à nos jours : 1960-1980, tome I* », GNK Editions.

FÉTHI Zghonda (2007), « La création musicale entre l'inspiration et les nouvelles technologies de communication », In *Forum du Conseil International de la Musique Pékin*.

JACQUES Alexia, LEFEBVRE Alex (2005), « La création artistique... Un en deçà du désir », In *cahiers de psychologie clinique*, n° 24, *deboek supérieur*, pp 187-213.

MUKALA Kadima-Nzuji MALONGA (2005), « *Itinéraires et convergences des musiques traditionnelles et modernes d'Afrique* », L'Harmattan.

MOLINO Jean, « Musique et analyse. Essai de sémiopragmatique », In *Musique en jeu*, n°17, 1975

MOLITOR Michel (dir.) ; **REMY, Jean** (dir.) ; **VAN CAMPENHOUDT, Luc** (dir.) (1989), *Le mouvement et la forme : essais sur le changement social en hommage à Maurice CHAUMONT*, Edition Presses de l'Université Saint-Louis, Bruxelles,

NATTIEZ Jean-Jacques (1987), *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Christian Bourgois **SAUVÉ Martial** (1984), « Un modèle du processus de composition musicale », In *Revue de musique des universités canadiennes* n°5, Montréal, pp. 222-241.

SCHAEFFER, Pierre, *Traité des objets musicaux. Essai interdisciplinaire*, Seuil, 1966.

SCHLÆZER, B. de, & SCRIABINE, M. (2016). *Problèmes de la musique moderne* (B. Sève, éd.; 1-). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.182356>

TCHEBWA Manda (2005) « *Musiques africaines : nouveaux enjeux, nouveaux défis* », Paris, UNESCO.

UNTEREINER René, « Réflexions sur la création artistique », In Bulletin de l'Association Guillaume Budé, n°2, juin 1960. pp. 285-293

CHEICKNA Salif D., « Musique ivoirienne/Ernesto Djédjé : 35 ans que le "Roi du Ziglibity" a rangé le micro, in Fratmat.info, 2018

World Vision et la Prise en Charge Sanitaire dans la Commune Rurale de Safo au Mali

Nouf SANOGO

Enseignant- Chercheur à l'École Normale Supérieure de Bamako- Mali.

xy64998930@gmail.com

(00223) 76-82-46-41

Moïse DAGNOKO

Docteur en Éducation et Développement

moisedane@gmail.com

(00223) 76-77-35-64

Ibrahima TRAORE

Université Yambo OUOLOGUEM de Bamako

mussotra@yahoo.fr

(00223) 76-32-03-52

Résumé

La connaissance de l'état de santé de la population, surtout des plus petits et la prise en charge rapide est une nécessité pour l'élaboration d'une bonne politique sanitaire. La santé et le bien-être des jeunes sont des questions essentielles, non seulement pour les jeunes, mais pour la société. S'intéresser à la santé des jeunes et vouloir agir, c'est bien sûr chercher à réduire les dommages à court terme, c'est aussi faire le pari d'une population adulte en meilleure santé. Vu le coût colossal que la santé engendre, il serait difficile pour l'État malien de faire face tout seul sans l'appui des partenaires techniques et financiers. C'est dans ce cadre que l'ONG World Vision appuie les autorités par la dotation des écoles et familles en kits de lavage de mains, des poubelles, des affiches sanitaires et des formations en protection de l'environnement.

L'objectif de l'étude consiste à analyser l'accompagnement sanitaire de cet ONG à Safo. La méthodologie utilisée est mixte : qualitative avec le guide d'entretien et quantitative avec le questionnaire. L'échantillonnage non probabiliste à choix raisonné a été adopté pour avoir des réponses satisfaisantes. Les résultats montrent que World Vision mène plusieurs activités dans la commune rurale de Safo, notamment la prise en charge des maladies graves des enfants parrainés. Il ressort que 93% des enquêtés sont d'accord que le programme a contribué à un changement de comportement positif de la communauté en eau, hygiène, assainissement, (WASH), protection des enfants et de l'environnement.

Mots-clefs : *World vision, prise en charge sanitaire, programme de parrainage, enfant parrainé.*

Abstract

Knowledge of the population's state of health, especially that of the youngest members, and rapid treatment are essential for the development of effective health policy. The health and well-being of young people are key issues, not only for young people themselves, but for society as a whole. Taking an interest in young people's health and wanting to take action means seeking to reduce short-term harm, but it also means investing in a healthier adult population. Given the enormous cost of healthcare, it would be difficult for the Malian government to cope on its own without the support of technical and financial partners. It is in this context that the NGO World Vision supports the authorities by providing schools and families with handwashing kits, rubbish bins, health posters and training in environmental protection. The aim of the study is to analyse the health support provided by this NGO in Safo. The methodology used is mixed: qualitative with the interview guide and quantitative with the questionnaire. Non-probabilistic sampling with reasoned choice was adopted to obtain satisfactory responses. The results show that World Vision carries out several activities in the rural commune of Safo, including the treatment of serious illnesses in sponsored children. It appears that 93% of respondents agree that the programme has contributed to a positive change in community behaviour in terms of water, hygiene, sanitation (WASH), child protection and the environment.

Keywords: *World Vision, healthcare, sponsorship programme, sponsored child.*

Introduction

L'état de santé des élèves est une composante majeure de leur bien-être. À ce titre, il est nécessaire de développer chez les jeunes les connaissances et les comportements favorables à leur santé. Or, l'école est le lieu le plus favorable à cela. D'une part, l'élève y passe plus d'un tiers de son temps éveillé ; d'autre part, elle est le lieu le plus indiqué pour une acquisition égalitaire des connaissances et comportements favorables à la santé, en s'adressant aux élèves issus de différents milieux socio-économiques. L'éducation est cruciale pour l'intégration sociale, l'insertion professionnelle et le renforcement de la résilience des populations. Par leur interaction, la santé et l'éducation peuvent apporter beaucoup aux personnes et aux sociétés, diminuer les inégalités et soutenir le développement humain.

Elles peuvent améliorer le bien-être en favorisant l'apprentissage, le développement personnel et l'épanouissement économique.

Le secteur de l'éducation peut contribuer à améliorer la santé des personnes et des populations en rendant disponibles et accessibles des opportunités de formation utiles à la vie, mais cela demande des investissements énormes. C'est ce qui motive l'État malien à collaborer avec des partenaires techniques et financiers et les ONG pour y faire face. C'est dans le cadre de l'accompagnement de l'Etat malien à améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissage au niveau fondamental et la prise en charge des soins de santé des élèves que World Vision intervient à Safo.

Cette étude vise à analyser la prise en charge sanitaire de World Vision des enfants parrainés dans le cadre de son programme de parrainage à Safo.

Cela nous amène à poser la question suivante : comment se manifeste la prise en charge sanitaire de World Vision des enfants parrainés dans la commune rurale de Safo?

1. Champ de l'étude

Sur le plan administratif, le village de Safo est le chef-lieu de la commune rurale de Safo. Celle-ci a été créée par la loi N° 96-059 du 04 novembre 1996 portant création des nouvelles communes en République du Mali. Elle fait partie des 37 communes du cercle de Kati dans la région de Koulikoro. La commune de Safo est limitée au Nord-Ouest par la commune de Yélékébougou, au Nord par la commune de Koula, à l'Est par la commune de Tienfala, à l'Ouest par la commune urbaine de Kati et de Diago (N'Gara), au Sud-Ouest par celle de Dialakorodji, à l'Est et au Sud- Est par la commune de Moribabougou et de Sangarébourgou. La commune a une superficie de 306,94 Km². Elle se situe à égale distance (environ 15km) de la commune urbaine de Kati à l'Ouest et du District de Bamako au Sud-Est (SIG Base Oise, PACT Bamako, 2008).

Dans la commune rurale de Safo, l'éducation est assurée par douze (12) écoles fondamentales niveau 1 et 6 écoles fondamentales niveau 2, avec un effectif communal de 6478 élèves, soit 3405 garçons et 3073 filles. L'effectif est encadré par 117 enseignants soit 99 hommes et 18 femmes qui ne sont pas tous sortant des écoles de formation des maîtres. Certains sont des recalés de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement technique professionnel et des diplômés d'autres écoles que les Institut de Formation des Maîtres (IFM). (Source : base de données Word Vision, 2022). Parmi les douze écoles fondamentales niveau 1, il y a deux (02) écoles communautaires, celles de Dabani et de Kola. Ces écoles relèvent du CAP de Sangarébougou qui relève à son tour de l'Académie d'Enseignement (A.E) de Kati. La plus vieille création est l'école du village de Safo créée en 1960. Elle est aujourd'hui un groupe scolaire qui accueille plus de 1500 élèves, encadrés par 26 enseignants et 4 directeurs. Dans la commune, la plus jeune création est l'école publique de Falayan, en 1998 comme école communautaire et érigée en école publique dix ans après. En 2008 l'école avait un effectif de 1184 élèves, soit 650 garçons au fondamental 1 et plus de 400 élèves au fondamental 2, le tout encadré par 10 enseignants au fondamental 1 avec un Directeur et 7 enseignants au fondamental 2 et le Directeur. À part la première et la deuxième années, toutes les classes sont doublées. (Source : base de données Word Vision, 2022). La formation des enseignants était assurée par l'ONG SIRA qui en fin de mission a passé le relais à l'ONG World Vision.

Les écoles de la commune rurale de Safo connaissent une insuffisance accrue d'enseignants qualifiés, des matériels didactiques, des salles de classe, des tables-bancs et d'électricité. Seulement trois (3) écoles de la commune sont clôturées à savoir l'école de Safo, de Falayan et celle de Donikébougou.

C'est pour apporter une réponse à ces difficultés que World Vision intervient dans la commune rurale de Safo depuis 2015. Durant l'année scolaire 2020 -2021, l'ONG a parrainé 1885 enfants, soit 908 filles au fondamental 1 et 325 enfants au fondamental 2.

Dans la commune rurale de Safo, World Vision a parrainé 3252 enfants dans le programme soit 1461 filles et 1791 garçons. (Source : base de données Word Vision, 2022).

Pour entretenir une bonne cohésion avec les partenaires, World Vision a préféré avoir son bureau dans l'enceinte de la Mairie de Safo et travaille avec 19 volontaires (bénévoles), 04 mobilisateurs communautaires, un spécialiste de l'éducation et (02) administrateurs en plus des agents de la Mairie.

Cette étude permet d'exposer les réalités de la communauté éducative dans la commune rurale de Safo et incite d'autres ONG, partenaires techniques et financiers et même l'État à investir plus pour l'amélioration de la qualité de l'éducation à Safo.

2. Méthodologie

D'une part, le processus de travail pour renseigner le sujet se focalise sur l'étude documentaire, d'autre part, sur la collecte des données sur le terrain à travers l'utilisation de la méthode mixte : qualitative, quantitative et des techniques comme l'analyse de contenus.

2.1. Techniques de collecte des données

Pour la collecte des données, elle a consisté à faire recours aux techniques suivantes :

- En ce qui concerne la collecte des données qualitatives, il a été utilisé l'entretien individuel pour recueillir les discours à l'aide d'un guide d'entretien qui a été administré au personnel de World Vision, aux autorités communales, aux Directeurs d'écoles et au conseiller pédagogique.
- La collecte des données quantitatives a été effectuée à l'aide de la technique du questionnement avec un questionnaire pour l'élaboration des tableaux. Le questionnaire a été adressé aux enseignants.

2.2. Techniques d'analyse des données

Les données qualitatives provenant des entretiens individuels ont été analysées à partir de la méthode de l'analyse

de contenus. Les données quantitatives sont analysées statistiquement à travers l'utilisation du logiciel SPSS.

2.3. Technique utilisée pour l'échantillonnage

Pour la fiabilité, l'échantillonnage à choix raisonné est choisi pour cibler les personnes susceptibles ou considérées avoir de bons renseignements sur la question.

2.4. Taille de l'échantillon

Tableau 1 : Structuration de l'échantillon

N°	Cible de l'enquête	Nombre	Pourcentage (%)
1	Enseignants	71	88,75%
2	Personnel de World Vision	3	3,75%
3	Administrateurs scolaires	4	5%
4	Autorités communales	2	2,5%
Total :		80	100%

Source : enquête personnelle 2022

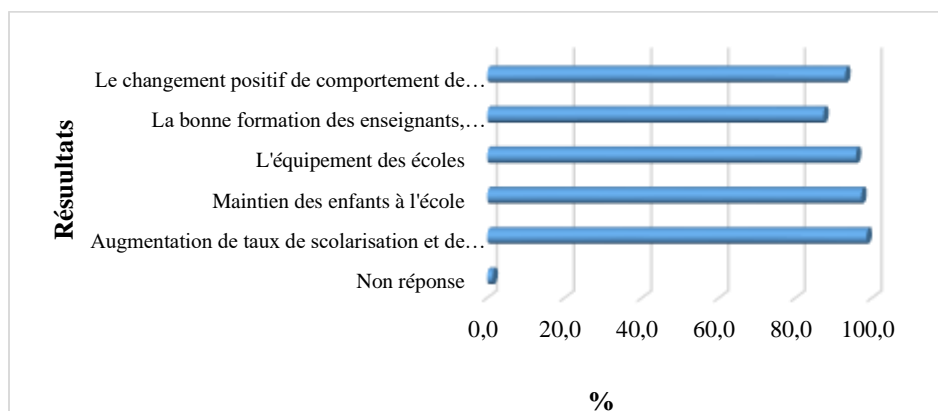
Au total, la taille de l'échantillon est de 80 personnes. L'étude a concerné 71 enseignants dans 12 écoles fondamentales classiques. Les 9 autres personnes enquêtées se répartissent entre les responsables de World Vision, les autorités communales, les Directeurs d'écoles et le conseiller pédagogique.

3. Résultats

3.1. Analyse quantitative

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats recueillis sur le terrain avec le questionnaire adressé aux enseignants.

Figure 1 : Résultats obtenus des activités de World Vision

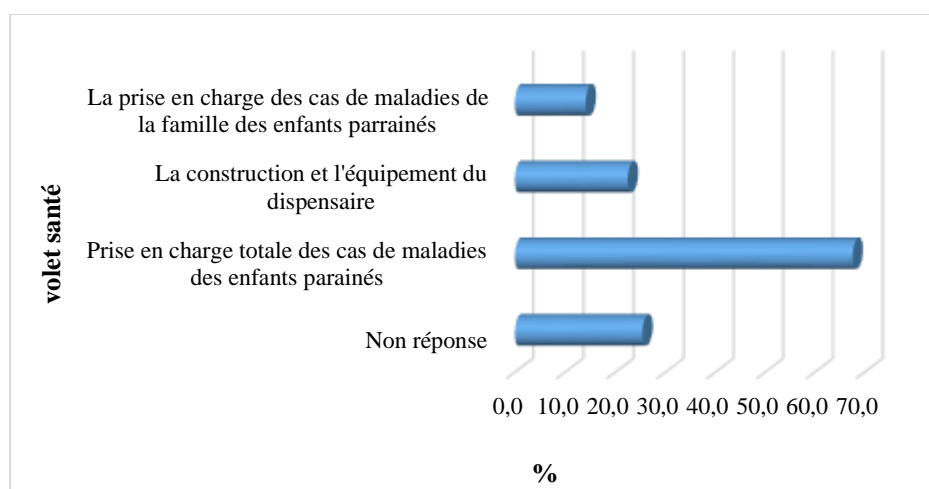


Source : enquêtes personnelles, 2022

En ce qui concerne la figure 1, qui se réfère aux résultats obtenus des activités de World Vision dans le cadre de son programme de parrainage à Safo, 93% sont d'accord que ce programme a contribué à un changement de comportement positif de la communauté en eau, assainissement, hygiène (WASH), protection des enfants et de l'environnement.

Pour les résultats obtenus du parrainage, 98,6% des enquêtés reconnaissent l'augmentation du taux de scolarisation et de réussite des enfants à l'école comme l'indique la figure (F 1).

Figure 2 : Volet santé



Source : enquêtes personnelles, 2022

En volet santé, la prise en charge totale des enfants parrainés est le plus appréciée avec 67,6% dans la figure (F2). Selon la majorité des enseignants enquêtés, l'ONG World Vision assure mieux les soins de santé des enfants. Après l'analyse de la figure 2, il ressort que la prise en charge totale des cas de maladies des enfants parrainés est la plus appréciée parmi les actions de World vision en volet santé.

3.2. Analyse qualitative

Dans le cadre de la recherche, l'entretien a concerné le personnel de World Vision, les directeurs d'écoles, les autorités communales et le conseiller pédagogique du CAP de Sangarébougou.

3.2.1. Le chargé de parrainage au bureau national

Selon le Chargé de Parrainage de World Vision : dans la commune rurale de Safo, en plus de la construction et de l'équipement des salles de classes, beaucoup d'autres activités sont menées par l'ONG telles que le renforcement de la capacité des enseignants, des Directeurs d'écoles, les acteurs scolaires comme le personnel du Centre d'Animation Pédagogique (CAP),

de l'Académie Enseignement (AE), le comité de gestion scolaire (CGS) et un partenariat avec les ONG locales pour appui. Mais World Vision assure aussi la dotation des écoles en kits d'hygiène comme poubelles, les kits de lavage de mains non seulement pour l'école, mais aussi pour les familles. Il assure aussi le soin de santé des maladies graves des enfants parrainés comme le problème cardiaque et autres. Pour les maladies graves l'ONG est contactée par le bureau du comité de gestion scolaire des écoles et à partir de là, les spécialistes de santé font des analyses pour voir la gravité de la maladie en lien les agents des grands hôpitaux.

3.2.2. Le chargé de parrainage dans la commune de Safo

Pour J.P.T : Dans le cadre du parrainage des enfants dans la commune rurale de Safo, World Vision prend en charge plusieurs aspects sociaux comme l'hygiène et la santé. L'ONG donne des kits de lavage de mains aux écoles et aux familles de tous les élèves, dote les écoles de poubelles, sensibilise les communautés sur les règles d'hygiène, les importances des consultations dans les centres de santé, la nutrition des nouveaux nés et les autres enfants.

3.2.3. Le manager de World Vision, bureau de Kati

Quant à F.T, le Manager de World Vision, bureau de Kati : Nous réalisons plusieurs activités à Safo dans le cadre du parrainage des enfants. En dehors de la consolidation et la promotion de la paix à travers le respect mutuel, la protection des enfants et surtout les filles contre le mariage précoce et la mutilation génitale. Nous assurons aussi la dotation des écoles en poubelles et kits d'hygiène et pour les écoles et pour les familles de tous les élèves. En plus l'ONG assure la formation continue des agents de santé de la commune, dote les centres de santé de produits pharmaceutiques, de matériels de soin, assure le carburant et le per diem des agents vaccinateurs qui font le tour de tous les villages pour vacciner les enfants.

À travers ces discours, il faut comprendre que World Vision n'aménage aucun effort pour assurer l'épanouissement de la population en soin de santé.

3.2.4. Les administrateurs scolaires

À cela, s'ajoute la réponse des intervenants ci-dessous. Selon le Directeur de l'école de Falayan B.B, *dans le cadre du programme de parrainage de World Vision dans la commune rurale de Safo, l'ONG en plus de la construction des salles de classes, la dotation des écoles en eau potable avec des châteaux d'eau et de forage, assure la dotation des centres secondaires de santé de la commune en produits pharmaceutiques, en matériels médicaux , le soin de santé des cas de maladies graves des enfants parrainés quand l'ONG est contactée par le comité de gestion scolaire (CGS).*

Le Directeur de Tassan atteste que World Vision assure la dotation des écoles et les familles en kits d'hygiène comme les kits de lavage de mains et poubelles. L'ONG fournit aussi les centres de santé secondaire en matériels médicaux, produits pharmaceutiques et prend en charge les cas de maladie grave des enfants parrainés si le constat est fait par les spécialistes de santé de l'ONG.

Ces administrateurs scolaires, à travers leur discours, reconnaissent que World Vision, dans le cadre de son programme de parrainage, assure la dotation des écoles et des familles en kits d'hygiène et la dotation des centres secondaires de la commune en produits pharmaceutiques et en matériels médicaux.

3.2.5. Les autorités communales

Selon le Maire chargé de l'éducation, monsieur A.C : *World Vision réalise beaucoup d'activités dans le cadre d'accès à l'éducation des enfants à savoir : la construction et l'équipement des salles de classes pour les écoles de la commune et le jardin d'enfants de Safo. Dans le domaine sanitaire particulièrement World Vision dote les écoles et les familles de kits de lavage de mains et toutes les écoles en poubelles. En plus l'ONG assure la formation continue des agents de santé des centres secondaires de la commune et assure leur équipement en matériels médicaux. Elle paye aussi les per diem et carburants des agents vaccinateurs qui passent dans les différents villages pour la vaccination des enfants.*

En écoutant ces interventions, force est de constater que l'ONG est un appui considérable dans le domaine sanitaire de la commune à travers plusieurs actions.

3.2.6. Le conseiller du CAP de Sangarébougu

Selon le conseiller chargé du parrainage au CAP de Sangarébougu : *les activités réalisées par World Vision dans le cadre de son programme de parrainage à Safo sont entre autres ; la sensibilisation en eau, en hygiène, en assainissement (WASH) et surtout la formation des enseignants en didactique des disciplines, la formation sur les modules comme la connaissance des lettres, la conscience lexicale, la fluidité du vocabulaire. Précisément dans le domaine de la santé, l'ONG dote toutes les écoles de poubelles et de kits de lavage de main et aux écoles et aux familles. Assure le carburant et le per diem des agents vaccinateurs des centres secondaires de santé de la commune.*

Dans ce discours, il ressort que World Vision assure un apport capital dans le domaine sanitaire dans la commune rurale de Safo.

4. Discussion

Dans cette partie, les résultats de la recherche sont discutés en comparaison avec les résultats d'autres études menées au cours de ces dernières années.

La bonne santé des enfants à l'école est un facteur très important et décisif pour leur vie scolaire. La façon dont nous nous comportons envers eux en tant qu'adultes avec des habitudes inspirées de notre éducation familiale et scolaire constitue également un facteur déterminant dans leur réussite future. Selon (Enguerrand Du roscoät, 2017 : 8) « *La santé est un état de bien-être complet : physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* ».

L'intervention de World Vision à Safo dans ce volet sanitaire est un apport capital dans son programme de parrainage et pour

l'atteinte des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT). Sans une bonne santé, il ne sera pas possible d'augmenter le taux de scolarisation et le maintien des enfants à l'école. Les écoles ont les moyens idoines de modeler, d'influencer et d'inspirer les enfants et les adolescents de sorte qu'ils puissent atteindre leurs capacités et leurs potentiels les plus élevés. Selon le rapport de (l'OMS, (2015 : 8).

Le lien entre éducation et santé pose un défi à la société dans son ensemble et non seulement aux personnes les plus défavorisées, car des sociétés plus égalitaires obtiennent de meilleurs résultats dans tous les aspects du développement humain, notamment la santé. Par leur collaboration, les secteurs de la santé et de l'éducation peuvent créer des synergies et un environnement favorable qui permettent aux personnes de réaliser leur potentiel et de les stimuler.

L'éducation a également une fonction de protection en ce qu'elles offrent un filet de sécurité aux enfants et aux adolescents exposés à des risques sanitaires à la maison. En ce sens World Vision construit des toilettes séparées (filles et Garçons), approvisionne les écoles et les familles en kit de lavage des mains, les écoles en poubelle, en affichage de sensibilisation sur les techniques d'hygiène. Tout cela est fait pour le bien-être des élèves. Selon (L'UNESCO, 2012 : 7).

Les enfants issus des zones rurales et des foyers pauvres souffrent davantage, car la nutrition ne dépend pas tant du fait que la nourriture soit globalement disponible que l'accès à celle-ci, à des soins de santé de qualité et à des services d'approvisionnement en eau et assainissement, dont les plus pauvres sont souvent privés.

En plus, les enfants qui souffrent de la faim, de la malnutrition ou des maladies ne sont pas en situation d'acquérir les compétences scolaires dont ils auront besoin ultérieurement pour apprendre et accéder à l'emploi. Selon (L'UNESCO, 2012 : 6). « *La réduction de la mortalité infantile s'est accélérée avec un taux annuel passant de 1,9% en 1990-2000 à 2,5% en 2000-2010* ». Les estimations récentes montrent qu'un peu plus de la moitié de la réduction des décès infantiles peut être attribué aux progrès de l'éducation des

femmes à l'âge de procréer. Selon (Charlotte Duquenne, 2023 : 8).

En plus une meilleure alimentation et la pratique d'une activité physique régulière permettent d'éviter certaines maladies chez les enfants comme le surpoids ou l'obésité infantile qui correspond à un excès de masse grasse et à une modification du tissu adipeux entraînant des inconvénients pour la santé et pouvant réduire l'espérance de vie, impliqués dans le développement et la progression de maladies chroniques (Inserm, institut national de la santé et de la recherche médicale, « La santé passe par l'assiette et l'activité physique.

Les enfants malades sont aussi exclus des sorties et des voyages scolaires surtout en Afrique. Alors que les sorties de classes, les voyages scolaires, les séjours linguistiques sont des activités pédagogiques incluses dans le projet d'école ou dans le projet d'établissement. Les sorties qui se déroulent exclusivement sur le temps scolaire sont obligatoires.

En plus des intérêts pédagogiques, ces sorties constituent des temps importants pour la vie du groupe-classe. Selon (Patrick Lamour et Omar Bixi, 2008 : 1).

Faire acquérir aux populations de saines habitudes de vie, à leur apprendre à mettre judicieusement à profit les services sanitaires qui sont à leur disposition et à les conduire à prendre eux-mêmes isolément et collectivement les décisions qu'implique l'amélioration de leur état de santé et de la salubrité du milieu où ils vivent.

Dans les sorties de plusieurs jours, l'éloignement du milieu familial offre aux enfants une occasion d'expériences et d'autonomie très enrichissantes pour tous. Dans certains cas, des difficultés peuvent compromettre cette participation : problèmes de transport, d'hébergement, de continuité des soins, d'accessibilité, d'accompagnement, et autres. Il convient donc d'anticiper ces difficultés et de chercher en amont toutes les solutions possibles dans le respect du principe d'égalité. Une sortie ou un voyage scolaire ne peut ou ne doit être organisé que si tous les élèves sont à même d'y participer. Il convient donc de prendre en compte, le plus tôt que possible, les besoins

d'accessibilité et d'accompagnement des élèves en situation de handicap. Pour les voyages scolaires, les élèves en situation de handicap ne peuvent pas se voir imposer une tarification plus élevée que les autres élèves. Selon (Stéphanie Pinel-Jacquemin, 2016 : 7). « *La promotion de la santé appuie le développement individuel et social grâce à l'information, à l'éducation pour la santé et au perfectionnement des aptitudes indispensables à la vie. [...] Ce travail doit être facilité dans le cadre scolaire, familial, professionnel et communautaire* ».

Cependant, la maladie comme le handicap physique peut aussi être un facteur d'assiduité aux cours, car l'élève handicapé une fois en classe fait moins de mouvement, de va-et-vient. Cela suppose qu'il reste concentré sur les activités du maître (de la classe), contrairement à certains élèves bien portants. En plus, l'élève handicapé est épargné des conflits des enfants, même si le contraire se produit il est protégé par ses camarades et même par les enseignants et la direction. Très généralement les enfants handicapés sont aussi épargnés des corvées des classes comme le balayage, le nettoyage du tableau et autres. Mais pour réussir, il faut tout d'abord avoir accès à une structure spécialisée. L'État malien malgré des efforts enregistre moins d'écoles adéquates pour les handicapés (visuels, auditifs, moteurs et autres). Les quelques structures existant son à Bamako dans la capitale, cela suppose que les autres enfants handicapés du pays et dans les régions n'ont pas accès à une école spécialisée, à condition qu'ils se déplacent sur Bamako. Selon le rapport du (Conseil Économique Social et Environnemental de la France, 2018 : 11). « *La santé est un déterminant de la scolarité. La bonne santé des élèves, le repérage et la prise en charge des troubles de toute nature qui peuvent les affecter sont des conditions nécessaires aux apprentissages* ».

La bonne santé un est point clé de la scolarisation et le maintien des enfants à l'école surtout en Afrique. Cela explique d'avantage le geste de World Vision, car les enfants handicapés sont directement intégrés dans le parrainage comme principe de base. En plus World Vision dote les écoles et les familles de tous les élèves en kit de lavage des mains. L'ONG assure aussi une formation de tous ses partenaires sur les techniques de protection

de l'eau potable, de gestion des déchets, de protection des aliments et bien d'autres. Selon (l'OMS, 2021 : 3)

Les écoles des communautés défavorisées sont plus susceptibles d'être situées à proximité d'autoroutes, d'usines, de centrales électriques ou d'autres sources de pollution atmosphérique. Les services d'assainissement de base nécessaires pour protéger contre les maladies diarrhéiques et autres maladies bactériennes peuvent faire défaut ou ne pas être adaptés aux besoins des écoles situées dans des communautés pauvres.

En outre, il faut dire qu'une scolarité plus longue donne aux filles une plus grande confiance en elles. Ce qui leur permet de prendre les mesures appropriées pour prévenir les problèmes de santé associés aux naissances précoces ou trop peu espacées.

Conclusion

L'objectif général de l'étude vise à analyser la contribution de World Vision dans la prise en charge sanitaire dans le cadre de son parrainage à Safo. À travers la recherche, il ressort que l'ONG World Vision appuie l'État malien dans sa recherche d'une éducation de qualité à travers une bonne santé des écoliers. Après l'analyse des données quantitatives, il ressort que l'action la plus appréciée de World vision en volet santé, est la prise en charge totale des cas de maladies des enfants parrainés avec 67,6%. Dans les résultats qualitatifs, il apparaît qu'en plus de la formation continue des enseignants, l'ONG assure la dotation des centres secondaires de santé en produits pharmaceutiques, en carburant pour le déplacement des vaccinateurs, en matériel sanitaire et la formation continue des agents de santé. Elle assure également la dotation des écoles en poubelle, les familles et les écoles en kit de lavage de main. Ce programme a contribué à un changement de comportement positif de la communauté en eau, hygiène, assainissement (WASH), protection des enfants et de l'environnement.

Bibliographie

-Conseil Économique Social et Environnemental Français, 2018. « *Rapport Pour des élèves en meilleure santé* », Les

éditions de journaux officiels, France.

-**DOUMBIA Djokolo**, 2020. « *Monographie de la commune rurale de Safo* », Archive de la mairie de la commune rurale de Safo.

- **DUQUENNE Charlotte**, 2023. « *L'importance de l'action à la santé à l'école primaire : faire vivre les apprentissages aux élèves* », Hal Open Science, académie de Lille (France).

- **DU ROSCOËT Enguerrand**, 2017. « *Prévention et promotion de la santé à l'école : Quelle organisation par l'Etat ? Quelle place pour les associations ?* », Paris (France), Assos Santé.

-**LAMOUR Patrick et BRIXI Omar**, 2008. « *Éducation pour la santé, entre conceptions dominantes et conceptions alternatives, éducation pour la santé* », Paris (France).

-**Organisation Mondiale de la Santé (OMS)**, 2015. « *L'Éducation et la santé tout au long de la vie* », OMS, News York (Etats- Unis).

- **Organisation Mondiale de la Santé (OMS)**, 2021. « *Santé en milieu scolaire* », OMS, Himeji (Japon).

-**PINEL-JACQUEMIN Stéphanie**, 2016. « *Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé* », Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), Université de Nantes (France).

-**UNESCO**, 2012. « *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, jeune et compétences, l'éducation au travail* », Paris (France), UNESCO.

La formation des enseignants dans le contexte de l'Église Évangélique du Cameroun

Wilfried NOUMOUIN FOULAMI

Département des Sciences de l'Éducation, ICT University, Yaoundé,

Résumé

L'Église Évangélique du Cameroun (EEC) est l'une des principales Églises d'obédience protestante du Cameroun qui a de multiples établissements d'enseignements universitaires, secondaires, primaires et maternels. Assurer la qualité de la formation dispensée dans ces établissements, passe nécessairement par la professionnalisation des enseignants. Il s'agit d'interroger leur formation initiale et de proposer une nouvelle approche transformatrice, à savoir la formation continue. C'est pour cette raison que dans le cadre de ce travail, nous nous interrogeons sur : L'historique de la formation initiale du personnel enseignant de l'EEC, ses limites à cette ère de montée de filières innovantes et l'urgence d'une formation continue pour leur développement professionnel. Pour mener à bien cette recherche, nous avons opté faire quelques interviews au niveau des responsables et nous avons administré des questionnaires auprès des enseignants. Les résultats montrent que les enseignants à l'EEC bénéficient d'une formation initiale insuffisante et doivent pour leur développement professionnel adopter un système de formation continue bien organisé.

Mots-clés : *formation initiale, formation continue, enseignants, Église Évangélique du Cameroun, Cameroun.*

Abstract

The Evangelical Church of Cameroon (ECC) is one of the main Protestant churches in Cameroon, which has multiple university, secondary, primary and nursery schools. Ensure the quality of the training provided in these establishments therefore necessarily involves the professionalization of teachers. This involves questioning their initial training and considering adopting a new, transformative approach, namely continuing education. This is why, in this work, we are investigating: the history of the initial training of ECC teaching staff, its limitations in this era of rise of innovative sectors and the urgency of continuing training to refresh them. To carry out this research, we opted to conduct some interviews with managers and administered questionnaires to teachers. The results show that teachers at the ECC receive insufficient initial training system for their professional development.

Keywords: *Initial training, Continuing training, Teachers, Evangelical Church of Cameroon, Cameroon.*

Introduction

L'EEC est issue de l'œuvre missionnaire initiée par des chrétiens Afro-jamaïcains, suivie successivement par la Baptist Missionary Society(BMS), la Basel Mission(BM) et la Société des Missions Evangéliques de Paris (SMEP)¹ . Avec le concours des chrétiens camerounais, l'EEC a amorcé son expansion sur l'ensemble du territoire national et au-delà de ses frontières. Elle est devenue autonome le 10 mars 1957 et reconnue par l'Etat Camerounais à travers le décret Présidentiel n°74/853 du 14 octobre 1974.

L'EEC organise et réglemente ses activités par les Saintes Ecritures, sa liturgie, sa constitution, son règlement intérieur et les textes particuliers.

Elle vit à travers l'œuvre culte et ses œuvres de témoignage étendues dans le pays : les hôpitaux, les établissements scolaires de la Maternelle au Supérieur ; les fermes écoles etc.

Par ces œuvres de témoignage, l'EEC s'efforce de rendre réel l'idéal chrétien d'aide et de solidarité au milieu du peuple de Dieu où elles sont implantées ; les écoles et les hôpitaux de l'EEC ont une vocation diaconale et s'adressent en priorité aux couches défavorisées de la population. Pour se pérenniser, elles se soucient néanmoins de la rentabilité.

Définitions des mots clés

Formation initiale :

La formation initiale est un processus d'apprentissage et de développement qui vise à préparer les individus à une profession ou à un métier spécifique. Elle est utile pour le développement des compétences et des connaissances nécessaires pour réussir dans la vie active. Elle correspond à la formation de base, suivie avant d'entrer sur le marché du travail. Elle sert à acquérir des connaissances et des compétences nécessaires pour entrer dans la vie active.

¹ Constitution de l'EEC, Adoptée par le Synode Général Extraordinaire de MBOUO-BANDJOUN le 27 juillet 2010.

Formation continue :

La formation continue est un processus d'apprentissage et de développement qui vise à améliorer les compétences, les connaissances et les capacités d'un individu ou d'un groupe d'individus dans un domaine spécifique. Elle est essentielle pour suivre les évolutions technologiques, économiques et sociales, et pour maintenir la compétitivité des individus et des organisations. C'est un type d'apprentissage destiné aux personnes déjà dans la vie active. Elle permet d'acquérir de nouvelles compétences, de se reconverter ou d'approfondir ses connaissances pour s'adapter aux évolutions du marché du travail et de son secteur d'activité.

Enseignant :

Un enseignant est un professionnel de l'éducation qui a pour mission de transmettre des connaissances, des compétences et des valeurs à des élèves ou des étudiants dans un cadre éducatif. Il joue un rôle crucial dans le développement intellectuel, social et personnel des apprenants. C'est une personne chargée de transmettre des connaissances ou méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation générale ou d'une formation spécifique à une matière, un domaine ou une discipline scolaire.

Église Évangélique du Cameroun :

L'Eglise Évangélique du Cameroun, en abrégé EEC, fait partie de l'Eglise Universelle, corps de Christ mais surtout des Eglises dites protestantes. Elle est chargée d'annoncer la Bonne Nouvelle du salut en Jésus-Christ et de rendre témoignage du Royaume de Dieu jusqu'au retour du Seigneur conformément à Matthieu 28 :19 « Allez, faites de toutes les nations mes disciples » (version Louis Second).

Elle est devenue autonome le 10 mars 1957 et reconnue par l'Etat Camerounais à travers le décret Présidentiel n°74/853 du 14 octobre 1974. Pour guider sa foi et sa vie, l'EEC reconnaît l'autorité souveraine de la Parole de Dieu incarnée en Jésus Christ révélé par le Saint-Esprit dans les livres canoniques de l'Ancien et du Nouveau Testament, les conciles œcuméniques et les confessions de foi des Eglises issues de la Reforme. La durée de l'EEC est illimitée ; son siège est fixé à Douala ; toutefois, ce

siège peut être transféré dans une autre ville au Cameroun, sur décision du Synode Général.

Cameroun :

C'est un pays d'Afrique centrale ; il est situé en Afrique centrale, bordé par le Nigéria à l'ouest, le Tchad au nord-est, la République Centrafricaine à l'est, la République du Congo au Sud et le Golfe de Guinée à l'ouest. Le Cameroun est connu pour sa culture riche et diverse, avec plus de 200 groupes ethniques et une grande variété de langues et de traditions. Le Cameroun a été colonisé successivement par l'Allemagne, puis la France et le Royaume-Uni, avant de devenir indépendant en 1960. Il a des ressources naturelles importantes notamment le pétrole, le gaz, le bois et les minerais. Le Cameroun est laïc et abrite cependant plusieurs dénominations religieuses dont les plus dominantes sont le christianisme et l'islam.

L'éducation à L'Église Évangélique du Cameroun

Parlant d'éducation, L'Église Évangélique du Cameroun (EEC) a en son sein un Département de L'Enseignement Scolaire, Universitaire et de la Formation Professionnelle (DESUFOP). Elle comporte une Direction Nationale de l'Enseignement (DNE) située à Douala, deux universités : l'Université Évangélique du Cameroun à Mbouo-Bandjoun et l'Université de Technologie du Cinquantenaire à Douala, une vingtaine d'établissements de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel et 9 régions scolaires comportant plusieurs établissements maternels et primaires². L'EEC forme ses enseignants permanents à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Évangélique du Cameroun (UEC) ; ceux-ci après leurs formations sont déployés dans un des établissements pour dispenser des cours comme enseignant permanent en fonction de leurs spécialités.

Nous présenterons l'historique de la formation des enseignants permanents à l'EEC jusqu'à nos jours.

Parler de L'Institut Pédagogique pour Sociétés en Mutation (IPSOM) dans le contexte de l'enseignement protestant au Cameroun, nous aidera à voir clair sur la situation de la formation des enseignants permanents de l'EEC.

² Rapport du 2^{ème} Comité Technique National de l'Enseignement Maternel, Primaire, Secondaire et Supérieur de l'EEC, Février 2018, Douala Cameroun.

Il y a près de quarante ans, le constat de la faillite de l'école africaine a été fait. C'est en effet en 1961 que les Ministres africains de l'Education Nationale, réunis à Addis Abeba en Ethiopie, ont clairement posé le diagnostic. Depuis lors, de multiples tentatives de réforme ont été opérées avec des fortunes diverses ; avec des échecs les uns aussi remarquables que les autres. En vérité, l'éducation scolaire en Afrique reste majoritairement un processus de rupture, de décalage et de déconnexion d'avec la vie et d'avec son contexte. Au lieu de fonctionner comme un levier de transformation sociale, elle se contente bien souvent de subir les changements sociaux et de servir d'instrument à la "reproduction sociale" (L. Althusser, 1980) et à la perpétuation des valeurs de l'ordre établi (Paolo Freire, 1990), au lieu d'avoir pour objet la prise de conscience des contradictions de cet ordre et d'être une pratique de la liberté. Le paysage scolaire au Cameroun n'échappe pas au vent de la réforme scolaire. De nombreux essais y ont été faits. Vers la fin des années 60, la création de l'Institut Pédagogique à Vocation Rurale (IPAR) suscita beaucoup d'espoir, qui sera malheureusement de courte durée. Il en sera de même des multiples Etats Généraux de l'Education Nationale, organisés à grands frais, mais qui ne déboucheront véritablement que sur des impasses. D'autres processus de réforme annoncés à coup de slogans dont l'école ordinaire, l'école républicaine, la quête de l'excellence se solderont, eux aussi par des résultats mitigés. Voilà très sommairement esquissée, la situation au niveau de l'Etat. Quelle est la situation de la réforme scolaire dans l'enseignement protestant au Cameroun ? Quelles sont les raisons de l'échec des tentatives entreprises ?

Y a-t-il dans cette nuit noire des réformes une lueur d'espoir ? Si oui, comme s'appelle-t-elle et quels sont les enjeux qu'elle charrie ? Tels sont les trois questionnements qui charpenteront la suite de ce développement.

De la situation de la Réforme Scolaire dans l'Enseignement Protestant

Le tableau de l'enseignement protestant présente, à l'analyse, de multiples zones d'ombre dont la liste est bien connue : inadaptation des contenus aux réalités locales, procédures pédagogiques marquées du sceau de l'abstraction et du

dogmatisme, misère matérielle des enseignants, dénuement infrastructurel des écoles, insuffisance et inadaptation du mobilier et des matériels didactiques et au bout de la chaîne, insuffisance des effectifs, non règlement des écolages par les parents, rendement interne et externe catastrophique. Côté encadrement, cet ordre d'enseignement ne brille pas au firmament. Ses encadreurs sont, pour la plupart, peu ou pas qualifiés. L'Etat, quant à lui, n'honore pas toujours ses engagements : les subventions, quand elles sont payées, le sont au compte-goutte. Au Synode général de l'Eglise à Yabassi en 2009, le premier diagnostic était posé. Trois propositions avaient alors été faites : - fermeture pure et simple des écoles non viables ; - leur transfert à l'Etat ; - leur conservation. Face à l'implosion de tout le système qui se profilait à l'horizon, le Synode se prononça pour la troisième proposition. Mais avec du recul, l'on est en droit de se demander si à l'époque, nous n'avions pas opté pour la politique de l'autruche car aujourd'hui, les mêmes problèmes se posent, avec une acuité toujours plus accrue. Bien sûr, il ne serait pas juste de ne pas reconnaître que des actes ont été posés pour sortir l'enseignement protestant de l'ornière. Des séminaires de qualification des formateurs ont été organisés dans le passé au Centre Polyvalent de Formation de Mbouo. Le CPF lui-même a impulsé une réflexion profonde en vue de guérir l'enseignement protestant de ses errements. D'autres organisations apportent aussi leur contribution à la rénovation de cet enseignement. Toutes ces tentatives de réforme se sont opérées ou s'opèrent sur fond d'affirmation de la spécificité de l'enseignement protestant et notamment la conservation de son rôle prophétique et de son identité chrétienne. Mais pourquoi n'ont-elles pas, au jour d'aujourd'hui dans l'ensemble, réussi à arrêter la descente aux enfers de cet ordre d'enseignement ?

Des raisons de l'échec des réformes entreprises

Elles sont nombreuses mais nous n'en retiendrons que trois principales : le cloisonnement, l'approche descendante et l'accommodation au système établi.

- Le cloisonnement

Les réformes entreprises jusqu'alors sont restées sectorielles et comme cloisonnées. C'est tantôt l'approche pédagogique et

didactique qui est visée à l'exclusion des autres aspects de l'institution scolaire ; ce sont tantôt les programmes qui sont touchés isolément, tantôt la seule gestion administrative qui fait l'objet de réforme. Souvent même, ces différents aspects sont pris en charge par différents acteurs qui ne se connaissent pas ou ne veulent pas se connaître. Quand un acteur intervient à la suite d'un autre, il n'y a généralement pas de continuité. D'une manière générale, les réformes sont parcellaires et ne nourrissent aucune ambition de se donner la main pour être globales.

– L'approche descendante

Michel Crozier a sa petite idée sur cette approche : *Tout le monde parle au sommet des contenus et des missions de l'école*. Pour avoir un impact quelconque sur le système, il ne faut pas partir des objectifs imposés d'en haut, mais de la réalité... Il est temps d'embrayer sur le réel... L'innovation à partir du sommet n'a pas de sens : elle ne descend jamais. La seule clé qui se trouve au sommet, c'est le pouvoir de rendre la base plus libre, plus autonome, plus active. Encore faut-il avoir les moyens de l'action. La plupart des réformes de notre ordre d'enseignement se sont inspirées de cette approche. Le sommet très souvent en a pensé les objectifs, les stratégies, les actions et les a imposés à la base. Il est l'instance qui exprime les besoins de formation. Dans ce contexte, les plus gros consommateurs de la réforme, à savoir les élèves, les enseignants et les parents ne jouent qu'un rôle de réceptacles comme dans la bonne vieille pédagogie classique. Comment dès lors s'étonner qu'une réforme engagée dans ces conditions, ne donne pas les résultats escomptés ?

– L'accommodation au système social établi

Une autre constante des réformes opérées jusqu'à présent dans l'enseignement protestant reste leur accommodation au système social établi. Il ne s'agit pas seulement d'une collusion avec l'ordre social inégalitaire qui distille à travers la classe dominante des informations que le système éducatif avalise, mais aussi de l'organisme social qu'est l'école qui, à son niveau, reproduit ce schéma de la réforme sans que les structures profondes des différents acteurs ne soient transformées. En dépit des succès voire des échecs constatés ici et là, une lueur d'espoir semble se dessiner dans le ciel des réformes engagées dans l'enseignement

protestant.

De la lueur d'espoir

La lueur d'espoir dont il est question a une préhistoire qui date du milieu des années 80 et une histoire qui remonte au début des années 90.

– Historique

Après des recherches menées depuis 1986 en collaboration avec le Pr. Rainer Kokemohr, de l'Université de Hambourg en Allemagne, une expérience originale de réforme scolaire a vu le jour à Mbouo/ Bandjoun en 1991 sous l'appellation de l'Ecole Pilote. Cette expérience sera portée par le Comité d'Etudes et de Réflexion Pédagogiques (CERP) créé par le Révérend Charles-Emmanuel Njiké, alors Président de l'Eglise Évangélique du Cameroun (EEC) le 12 janvier 1994. Quelques jours seulement après la création du CERP, un projet a été soumis au Président de l'EEC, projet intitulé « Etude en vue de la Rénovation Pédagogique et Structurelle de l'Enseignement de l'Eglise Évangélique du Cameroun ». L'objectif de cette étude était de fournir, 18 mois après, des solutions à l'EEC pour révolutionner son enseignement. Mais après 18 mois d'intenses activités, on était obligé de se rendre à l'évidence : le mal était autrement plus profond et ces 18 mois n'ont été, en réalité, qu'une phase de reconnaissance des lieux. C'est à l'issue de cette phase que les vraies recherches allaient commencer et que la vocation du CERP allait se préciser. Sept ans plus tard, après un travail interactif de recherche fondamentale et de formation continue des enseignants de l'Ecole Pilote, quelques résultats ont été atteints : - l'Ecole Pilote capitalise depuis lors les trois principes de base qui la portent à savoir l'interaction, la responsabilité réciproque et les sens divers ; - l'Ecole Pilote est devenue un « organisme social » capable de sécréter par elle-même des anticorps pour se défendre en cas de poussée fiévreuse ou d'attaques extérieures ; elle est de plus en plus apte à répondre aux défis, contraintes, manques, difficultés, périls et hasards extérieurs ; - l'École Pilote et ses acteurs sont à même de procéder à leur propre diagnostic stratégique interne sans qu'il leur soit nécessaire de recourir à l'« expertise » d'un chef extérieur, omnipotent et omniscient. L'Ecole Pilote se positionne sur l'échiquier des écoles primaires de la

région comme l'une des plus efficaces au plan académique mais aussi comme un espace où en plus des compétences scolaires, les apprenants développent des compétences sociales ; - l'École Pilote est devenue un lieu de vie en interaction constante avec l'écosystème social. Au premier rang des acteurs de cette école, les parents dont le rôle est ainsi souligné par un spécialiste de l'éducation : « Le passage d'une école, lieu de transmission des savoirs instrumentaux de base à une école lieu de vie, favorise la reconnaissance du pôle parental ou familial dans l'éducation. L'importance de l'implication des parents dans la vie de l'école n'en devient que plus manifeste. De là découlent tous les autres principes pédagogiques : la non dissociation de l'affectif et de l'intellect dans l'apprentissage, la valeur pédagogique de la libre expression et de la communication, le souci de construire des situations scolaires qui aient du sens pour l'élève en donnant un prolongement à des activités proches de ce qu'est la vie, de ce que sont ses intérêts » ; - l'auto-formation entre progressivement dans les schèmes de pensée et d'action autant des enseignants que des élèves ; - le symposium de Hambourg organisé du 23 au 25 septembre 1998 a permis de vérifier au plan scientifique des hypothèses de travail développées à l'Ecole Pilote ; - le Colloque de Batié qui a eu lieu du 14 au 18 février 1999 s'est voulu pratique, stratégique et politique ; non seulement il a fait état de l'expérience de l'Ecole Pilote mais également il a ouvert des perspectives ; - l'idée de la création de l'IPSOM a vu le jour, confirmée par l'élaboration et l'adoption du Statut et du Règlement Intérieur de l'Institut Pédagogique pour Sociétés en Mutation, en abrégé IPSOM. Au stade actuel de l'aventure commencée il y'a dix ans, cet institut cristallise beaucoup d'espoir.

_L'IPSOM : identité, enjeux et perspectives

° Identité

L'espace qui pouvait saisir l'opportunité d'un renouvellement et d'une réinvention du paradigme de formation dans l'enseignement protestant a un nom : l'**Institut Pédagogique pour Sociétés en Mutation**, en abrégé **IPSOM**. L'IPSOM est le résultat des travaux du Comité d'Etude et de Réflexion Pédagogiques (CERP) mis en place par le Bureau de l'EEC. Il avait

pour missions, de : - former des Enseignant(e)s pour l'Enseignement Maternel, Primaire et Secondaire, notamment en leur assurant une formation initiale et/ou postgrade approfondie (connaissances, théories et histoire des disciplines ; création de situations-problèmes ; formulation et résolution de problèmes, etc.) ; - mener des recherches dans des domaines scientifiques liés à la pédagogie, étant donné que la recherche est intégrée dans la formation (Statut et organisation de l'IPSOM, Titre 1, Articles 1 et 2).

° **Enjeux**

Sans prétendre à l'exhaustivité, trois grands enjeux étaient attachés à cette structure : un nouveau paradigme de la formation, le défi de la complexité et par-dessus tout l'utopie de la transformation sociale.

a) Un nouveau paradigme de la formation

L'analyse diagnostique de l'environnement de la formation des formateurs au Cameroun laisse apparaître six grandes lignes de fracture : - une formation unilatérale où la figure magistrale reste omniprésente ; - des contenus gargantuesques qui, à l'examen sont plus des nomenclatures qu'un tout construit ; - des réponses nombreuses à des questions que l'on ne se pose plus ; - une multiplication des structures de formation (ENIEG sans rapport avec les capacités d'absorption du marché du travail ; - une évaluation tatillonne et à la limite peu efficace ; - la non prise en compte de l'analyse socioculturelle de l'environnement. Face à ces insuffisances, l'IPSOM se propose de construire un nouveau paradigme de la formation où l'apprenant se construit lui-même les outils de son auto-formation ; où à partir des recherches sur son milieu, il élabore lui-même des grilles pour construire des scénarios pédagogiques pertinents, problématiser des situations de la vie courante et en faire des sujets de questionnement pour les élèves ; où les élèves-maîtres participent eux-mêmes à leur propre évaluation ; où ils sont en interaction permanente avec l'Ecole de Référence dans une logique qui ne privilégie ni l'induction, ni la déduction mais la transduction, moyen terme entre les deux démarches. Le texte particulier qui fixe le régime des études à l'IPSOM est explicite sur cet enjeu majeur.

b) Le défi de la complexité

Lié au nouveau paradigme de la formation, l'IPSOM se proposait de relever le défi de la complexité. Aujourd'hui plus qu'hier, nos sociétés sont en pleine mutation et exigent des futurs formateurs une réforme profonde de leur pensée. Alors que dans l'Afrique traditionnelle, le savoir était bien souvent lié à une source, aujourd'hui, il y a une pluralité, voire une concurrence des sources. Mais qu'il provienne de l'une ou de l'autre source, le savoir ne devient opérationnel que s'il est interprété, non pas suivant la grille linéaire de la pensée mais bien sur la base de la pensée complexe ; du principe hologrammique (le tout est dans la partie comme la partie est dans le tout : comme exemple que nous empruntons à Edgar Morin, l'individu est dans une société mais la société est à l'intérieur de lui puisque dès sa naissance, elle lui a inculqué le langage, la culture, des normes et des prohibitions) ; de la dialogique (qui, dans le cadre de la pensée systémique est plus riche que la dialectique. Si la dialectique est dépassement, la dialogique est inclusion des éléments de deux ou plusieurs ensembles) ; de la causalité circulaire suivant laquelle on ne peut pas comprendre les parties sans connaître le tout et inversement : un mot par exemple n'a de sens que par rapport à un contexte précis et ce contexte ne s'éclaire que par rapport aux significations que nous donnons aux mots qui le portent. Le mot produit par un contexte est en même temps producteur de ce contexte dans une sorte de boucle rétroactive. Les conséquences pratiques de cette pensée complexe sont l'interculturalité, l'interaction entre la théorie pédagogique et la pratique de la classe, la liaison entre l'enseignement et l'apprentissage, entre les activités dites à dominante intellectuelle et celles dites à dominante manuelle, socio-affective etc. Penser tout cela ensemble, les intégrer dans une logique d'interprétation ouverte, forger avec les apprenants les "opérateurs de reliance" (Edgar Morin) seront des tâches prioritaires par rapport au défi de la pensée complexe.

° L'utopie de la transformation sociale

Mais la matrice de toutes les motivations par rapport à la création de l'IPSOM est assurément le souci de l'avenir perçu ici à deux niveaux : au niveau de l'Enseignement Protestant auquel il

convient de fournir des enseignants qualifiés et au-delà au niveau de la jeunesse en général à qui il faut, dès à présent, donner des armes pour préparer le futur. Dans l'un de ses ouvrages, *l'Utopie ou la Mort*, Albert Jacquard note, de façon forte pertinente : "La fonction qui prépare l'avenir est l'éducation. A condition de ne pas voir en cette fonction un moyen de reproduire indéfiniment la structure existante mais d'en faire un outil de sa propre transformation et de transformation de la société. C'est le système éducatif qui est responsable du choix par une collectivité de son avenir. C'est lui qui doit décrire les utopies possibles et présenter les choix". Le futur interpelle l'IPSOM à travers ces paroles fortes qui, en dernière analyse constituent pour lui tout un programme.

La formation continue des enseignants de l'EEC

L'Eglise Évangélique du Cameroun pendant des siècles n'est pas restée muette au sujet de la formation continue et du recyclage de ses enseignants permanents. Bien que pas officiellement structurés ou reconnus, l'EEC a mis sur pied des programmes pour le recyclage de son personnel visant à améliorer leurs compétences et à les maintenir à jour avec les dernières approches pédagogiques. En 1981, nous notons la création du Centre Polyvalent de Formation (CPF) de Mbouo ; pendant 15 ans, cette structure a formé les enseignants des écoles CEBEC, mais aussi d'autres églises protestantes. Entre les années 1990 et 2000, l'EEC a continué à organiser des séminaires et des ateliers pour la formation continue et le recyclage de ses enseignants, souvent en collaboration avec d'autres organisations (CEVAA, DEFAP. Ces formations permettent aux enseignants de se familiariser avec les nouvelles méthodes d'enseignement et d'améliorer les pratiques pédagogiques.

Le Département de l'Enseignement Scolaire, Universitaire et de la Formation Professionnelle de l'Eglise Évangélique du Cameroun (DESUFOP-EEC) a toujours eu parmi ses priorités la formation continue des enseignants. La méthode pédagogique « approche par les compétences » (APC) est une expérimentation dans tout le système d'enseignement au Cameroun depuis 2014/2015. En 2018, la première promotion du cycle secondaire a composé le brevet selon cette approche. Les enseignants de l'EEC ont bénéficié depuis trois à quatre ans de quelques séminaires

organisés par l'Etat sur cette méthode pédagogique. Mais ce n'est pas la fin de l'effort. Après le programme de formation à l'ISP-IPSOM (Institut Supérieur de Pédagogie-Institut de Pédagogie pour Société en Mutation), aujourd'hui Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Évangélique du Cameroun et le DYFOP-POSF (La Dynamisation Fonctionnelle de la Pédagogie-Pondération des Objectifs et Stratégies Optimisées de formation), le Service pédagogique de l'EEC via la Direction Nationale de l'Enseignement (DNE) , en collaboration avec Pain pour le Monde (PPLM) et le Service civil pour la paix (SCP), a lancé le « Programme d'Innovation et de Redynamisation Pédagogique » (PIRP). Ce programme vise à s'appuyer sur les activités qui ont déjà eu lieu en matière d'innovation pédagogique dans l'œuvre scolaire de l'EEC ; à les compléter, à les développer et à les redynamiser. Ce programme d'innovation et de redynamisation pédagogique s'inscrit aussi dans le cadre de l'éducation à la paix, en vue de réduire la violence en milieu scolaire. Les enseignants ici sont formés sur les méthodes et approches pédagogiques actives, participatives et créatives, visant à placer les élèves au centre de la formation, les rendant plus responsable et suscitant en eux l'esprit critique et l'esprit d'initiative.

Ce programme est défini par trois éléments clés : Pratique, participation et durabilité. L'expérience nous a appris qu'un changement durable doit se produire à partir de la base. Le changement doit être voulu, la motivation pour l'innovation pédagogique et la coopération sont les piliers sans lesquels un tel programme n'aboutira à rien. L'objectif déclaré par la DNE est donc d'impliquer tous les membres du secteur scolaire de l'EEC dans le processus de planification et de conception afin d'assurer la durabilité du programme. L'objectif est de transmettre de manière pratique les approches éducatives soutenues par le gouvernement telles que l'Approche par Compétences (APC), aussi bien que la pédagogie active et participative (PAP) et la pédagogie active et créative : Mettre la théorie en pratique et développer des options concrètes pour l'action en matière participative. L'approche active et participative qui est enseignée doit quand même être mise en œuvre dans les séminaires, la planification et toutes les autres activités dans le cadre du programme.

L'enseignement frontal et magistral est remplacé par une variété de méthodes qui permettent un apprentissage coopératif dans un environnement d'apprentissage stimulant. L'enseignement désormais transmet des compétences qui peuvent être utilisées tout au long de la vie. Ce programme d'innovation PIRP à l'intention des enseignants de l'EEC sert à leurs recyclages et développement utile pour leurs efficacités sur le terrain éducationnel actuel (Makarios Fandio, 2022).

Conclusion

Ainsi projeté, l'IPSOM a occupé une place importante dans la configuration de l'enseignement protestant au Cameroun. Il fonctionnera comme un des instruments de construction et de reconstruction de nos sociétés à travers la pédagogie qui reste pour nous un facteur structurant de toute entreprise véritable de transformation sociale en cette période de mutations et d'incertitudes. C'est donc essentiellement sur la qualité de la formation que l'IPSOM devra bâtir sa réputation dans un environnement où le leader (l'Etat) ratisse large de jour en jour et où il n'y a presque pas de challengers, encore moins de nicheurs. L'IPSOM a fait son temps, puis a disparu. Plus tard, L'UEC a été créée sur ses fondements, une institution supérieure de formation des enseignants et des enseignantes, mise en place à Mbouo par l'EEC.

Née de la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun de 1993, l'Université Evangélique du Cameroun est issue du Synode Général de l'EEC de mars 2010. Compte tenu des limites de la formation initiale au sein de cette université face aux défis des nouvelles filières montantes, la Direction Nationale de l'enseignement de l'EEC a embrassé les programmes palpables de formations continues ou de recyclage pour permettre à ses enseignants d'être à la hauteur des défis de l'heure. Tous les acteurs de l'éducation ont besoin de participer à ces programmes pour leur développement professionnel.

Bibliographie indicative

ANITA MESSAOUI, 2023. Le développement professionnel des enseignants dans des situations de mutation : une analyse du

prisme de l'expertise documentaire, Yaoundé recherches en éducation 52/2023, mis en ligne le 15 juin 2023.URL.

BEIJAARD, D., & KORTHAGEN, F, 2009. Experienced teachers' informal learning: learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25, 663-673.

BIKA LELE, R, 2013. Insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun [Mémoire de master non publié]. Université de Yaoundé II.

CELESTINE NGOA, 2012. Le rôle de la formation des enseignants dans l'Eglise Évangélique du Cameroun : une étude biblique ; Yaoundé, Editions presses universitaires (PUY).

JOSEPH-MARIE ESSOMBA, 2003. La formation des enseignants au Cameroun : défis et perspectives. Yaoundé, Editions Presses Universitaires de Yaoundé (PUY).

MOTTIER LOPEZ, L, 2015. Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école.

PIERRE-MARTIAL NDONGO, 2005. Le développement professionnel des enseignants au Cameroun : une approche holistique, Yaoundé, Editions CLE.

L'IA : une révolution méthodologique en médecine à l'épreuve de l'éthique expérimentale de Claude Bernard

Kouacou Firmin-Luc KOFFI

Enseignant-Chercheur

Assistant

Département de Philosophie

Université Péléforo Gon Coulibaly, RCI

lucoracle4@gmail.com

Résumé :

L'intelligence humaine connaît un essor fulgurant depuis les années 2000 grâce à l'apport de la technologie. Celle-ci s'étend dès lors à tous les secteurs d'activités en y apportant un caractère scientifique. Ainsi, la médecine dans sa quête de procédés efficaces pour guérir les pathologies, n'est pas restée en marge du succès de l'IA. Elle s'est révolutionnée en perfectionnant la méthodologie médicale. Cependant, dans cet exercice l'intelligence artificielle rencontre des difficultés. Elle n'arrive pas à couvrir tous les défis sociaux et scientifiques qui émaillent l'environnement médical. Enfin, relativement à l'enjeu éthique, l'IA suscite davantage de l'espoir que de craintes car les sociétés ayant besoin d'évoluer, doivent inventer perpétuellement des procédés révolutionnaires pour faire du bien-être humain, une réalité. C'est pourquoi, elle s'inscrit dans la morale bernardienne faisant de la médecine une science matérielle.

Mots-clés : *Éthique, intelligence artificielle, maladie, méthodologie médicale, santé.*

Abstract :

Since the 2000s, human intellogence has undergone a meteoric rise. Artificial intelligence has been booming since 2000s. It therefore extends to all sectors of activity by bringing a scientific character to them. So medecine, in its quest for an effective way to cure disease, has not been left behind by the success of AI. It has revolutionized itself by perfecting medical methodology. Artificial intelligence, however, has been difficulties. It is unable to meet the social and scientific challenges facing the medical environment. Lastly, as far ethics are concerned, AI gives rise to more hope than fear, because as societies need to evolve, they must necessarily adopt a scientific approach that must be constantly revisited, refounded and reinforced to make to human well-being a reality.

Keywords : *Ethics, artificial intelligence, disease, médical methodology, health.*

Introduction

C'est à partir de 1943 avec les travaux de Warren McCullough et Walter Pitts que l'intelligence artificielle fait ses premiers pas dans l'histoire. En publiant leur article « A Logical Calculus of Ideas Immanent in Nervous Activity », ils présentent un modèle mathématique de la création d'un réseau de neurones artificiels. Ce document marque donc le début d'une nouvelle ère, celle de l'algorithme dans les secteurs d'activités. L'intelligence artificielle (IA) est « un processus d'imitation de l'intelligence humaine qui repose sur la création et l'application d'algorithmes exécutés dans un environnement informatique dynamique » (NetApp, 2024). Autrement dit, l'IA est une discipline de l'informatique inspirée de l'humain et qui utilise les algorithmes c'est-à-dire des calculs pour obtenir un résultat donné en se servant d'éléments fournis au départ.

Cependant, dans ses premiers soubresauts, l'IA a connu un balbutiement car les chercheurs en technologie ne disposaient suffisamment pas de données nécessaires pour alimenter les algorithmes. En plus, se posaient des difficultés économiques quant au financement des travaux technologiques. C'est donc à partir de 2010 que l'intelligence artificielle connaît un développement fulgurant par le big data, les mégadonnées ou les données massives qui correspondent à une prise de décision automatique et intelligente. La Chaire santé de Science Po (2023) écrit ainsi : « L'intelligence artificielle (IA) connaît depuis une dizaine d'années un regain d'intérêt scientifique, politique et médiatique, à la faveur d'avancées importantes des technologies de machine learning ». Cela signifie qu'à partir des années 2000, l'intelligence artificielle connaît une évolution sans précédent grâce à des avancées technologiques remarquables. Cela a permis d'accroître les performances des ordinateurs surtout dans le domaine du machine learning ou l'apprentissage en ligne.

En tant que domaine de recherche scientifique, l'IA suscite de l'attention et de l'admiration car elle s'inscrit parmi les grandes révolutions qui se sont succédé dans l'histoire humaine. L'IA « est donc d'une actualité et d'une acuité qui rappellent toutes les grandes révolutions ayant marqué l'humanité » (Pierre. C 2024).

Elle s'est aujourd'hui exportée dans tous les secteurs d'activité et y joue un rôle prépondérant. Pour reprendre Pierre Correa, « en matière d'éducation, de santé et de commerce, dans les transports, l'agriculture, la pêche, la recherche ou encore en médecine, connaissances, opinions, croyances et certitudes s'affrontent et constituent un espace de complexité où les sciences ont plus que jamais besoin de collaborer pour un meilleur éclairage de l'action des décideurs ». Autrement dit, l'intelligence artificielle connaît un essor fulgurant avec la possibilité de transformer quasiment chaque domaine de la vie. En se perfectionnant elle-même, l'intelligence artificielle permet de mettre au grand jour des innovations et des procédés d'amélioration des conditions de travail et de vie de l'homme.

Dans le domaine de la santé, le bouleversement dû à la force transformatrice de l'intelligence artificielle va s'accroître. En effet, du diagnostic de la maladie à la thérapie et du professionnel de santé à la prise en charge du patient, l'IA occupe une place de choix. Elle révolutionne la pratique médicale en y introduisant davantage de la précision et de la fiabilité. Cependant, d'énormes défis se relèvent face au chantier de la santé quasi indéfrichable à cause de nouveaux cycles de maladies qui se succèdent chaque année. Par ailleurs, malgré les nouvelles performances inédites de l'IA, plusieurs problèmes liés aux enjeux éthiques se posent. Dès lors, quel est l'apport de l'intelligence artificielle dans la santé ? Plus clairement, en quoi l'IA constitue-t-elle une révolution méthodologique en médecine ? En plus, quels sont les réels défis qui se dressent face à l'IA dans le perfectionnement de la pratique médicale. Enfin, quels sont les enjeux éthiques de l'IA en santé à l'arrimage de la philosophie biologique de Claude Bernard ou plus clairement, la révolution méthodologique impulsée par l'intelligence artificielle en médecine correspond-elle à la vision éthique de Claude Bernard ?

L'objet de cet article est de montrer que dans une ère où l'intelligence artificielle et le numérique constituent le socle du développement de nombreux secteurs d'activités, le domaine de la santé ne passe pas sous silence. L'IA impacte réellement le secteur médical par la révolution introduite dans le procédé de diagnostic, dans le traitement de la pathologie et dans le suivi du patient. Elle bouscule également les considérations relatives au professionnel de santé, à la gestion des structures de santé ainsi qu'à l'éthique.

C'est pourquoi, elle s'inscrit dans la morale expérimentale de Claude Bernard. Dans une approche épistémologique, nous adopterons une démarche analytique et une démarche historique. Notre argumentation s'articulera autour de trois axes. D'abord, il s'agira de mettre en évidence la méthodologie médicale comme un procédé scientifique entièrement façonné par l'introduction de l'IA. Le deuxième axe aura pour tâche de relever les défis auxquels reste confrontée l'intelligence artificielle dans son application à la médecine. Enfin, dans le troisième axe, il sera question de s'interroger sur la portée éthique de l'IA en santé en la rapprochant de l'objectif de médecine futuriste telle qu'envisagée par Claude Bernard.

I - Le nouveau statut de la médecine à l'ère de l'intelligence artificielle

L'intelligence artificielle s'est intégrée à la recherche médicale. Elle a modifié la pratique médicale en s'y incorporant rapidement tout en transformant totalement le diagnostic et la thérapeutique. Avec son corollaire d'internet et de numérique, elle a révolutionné les différentes étapes permettant de diagnostiquer une maladie. Elle a désormais ouvert la voie à une procédure rigoureuse. L'intelligence artificielle est un instrument compétitif et efficient pour déceler la maladie et la traiter efficacement. Elle « se fait une place croissante dans le domaine médical, au point de représenter pour certains une véritable révolution médicale. Des exemples d'utilisation dans le diagnostic ». (Estelle B. 2023)

En outre, l'intelligence artificielle a pour objectif d'aider les professionnels de santé à travailler avec promptitude afin de se faciliter la tâche dans la prise en charge des patients et à la gestion des données des établissements de santé. Elle offre une expertise médicale au médecin afin d'être efficace dans l'exercice de ses fonctions et apparaît comme « un outil performant et révolutionnaire. En effet, elle pourrait permettre de faire des diagnostics. Le but : gagner du temps et désengorger les cabinets de santé, les hôpitaux et tout autre centres médicaux ». (Laura D. R, 2019)

1 - L'impact de l'intelligence artificielle sur le diagnostic médical

Le diagnostic est la procédure médicale à partir de laquelle le professionnel de santé détermine la pathologie dont souffre le patient tout en lui proposant un traitement. Il permet de décrypter les maladies à travers leurs symptômes afin d'effectuer une prise en charge efficiente du patient. C'est par le diagnostic qu'un médecin peut identifier la cause et la nature de la maladie. Il s'effectue généralement en quatre étapes : la problématique, un recueil des données, une analyse diagnostique et la mise en perspective (Weka Intégral Action Sociale, 2007).

D'abord, la problématique est un ensemble d'hypothèses, un ensemble de questions que pose le professionnel de santé au patient dans le but de déceler l'affection. Cette étape est appelée également l'anamnèse. Elle indique des précisions sur les faits sociaux à l'image des allergies, des interventions chirurgicales antérieures et les différents traitements ayant précédé la maladie. C'est la phase où le médecin écoute attentivement son patient en l'orientant par un interrogatoire sur son mode de vie, son lieu de vie, sa profession, son hygiène de vie quant à l'alcool et le tabac. L'anamnèse ou la problématique permet de retracer l'histoire de la maladie.

Le recueil de données est la seconde étape du diagnostic. Son rôle est de recueillir des informations précises sur l'état psychologique, physiologique et socio-culturel du patient dans le but de cerner la maladie et envisager des soins pour l'aider. Il est « l'outil d'évaluation qui intervient dans la démarche clinique. Il permet à l'infirmière d'identifier le (s) problème(s) de santé, réel (s), potentiel (s) ou hypothétique (s) à l'accueil d'une personne ou lors de la réévaluation du projet de soins personnalisé (raisonnement clinique). » (Lescure, S. 2022). En clair, le recueil de données consiste à faire rassembler et sélectionner les données nécessaires à la thérapie du patient.

Outre le recueil des informations relatives à la pathologie, l'analyse diagnostique intervient pour faire un examen physique. C'est la phase du traitement effectif consistant dans l'étude minutieuse des anomalies du patient. C'est le moment où le médecin tente de connaître les constances vitales du patient en

mesurant par exemple la pression artérielle, la température, la respiration et le pouls afin de poser un diagnostic plus précis. Cette phase prend en compte les procédures telles que l'inspection (le médecin scrute le patient), la palpation (le médecin touche certaines parties du corps et surtout le ventre : la palpation abdominale qui consiste à rechercher des sons anormaux dans l'abdomen, la percussion (le médecin recherche l'endroit de l'anomalie et tapotant dans le dos du patient pour épier un bruit anormal) et l'auscultation (le médecin écoute le pouls cardiovasculaire, le bruit des poumons, des intestins à l'aide du stéthoscope) . Peuvent suivre, des examens tels que l'échographie, une IRM (technique permettant d'obtenir des images à partir d'appareils), un scanner ou encore une analyse sanguine.

Enfin, la mise en perspective est la phase où le médecin tire une conclusion de toutes les étapes précédentes à savoir l'anamnèse, le recueil de données et l'examen physique. Cela lui permet d'être prompt et efficace dans le traitement de la maladie. La mise en perspective revient à établir un rapport final de l'entretien médecin et de son patient afin d'être objectif dans le choix de l'attitude à adopter ainsi que dans le choix des médicaments à prescrire pour guérir la maladie.

Le diagnostic en codifiant toutes ces étapes, se forge comme un procédé sine qua non au traitement de la maladie. Pourtant, à l'œil nu, les observations d'un spécialiste ne sont pas exemptes de critiques. En effet, le corps humain présente plusieurs insuffisances relatives à ses facultés. Ses sens ne peuvent pas être aussi performants que les perceptions d'une machine sophistiquée. Dès lors, l'intelligence artificielle apparaît comme un procédé plus outillé pour trouver les maladies cachées qui ne sauraient être connues ou décelées par un diagnostic ordinaire. « D'après plusieurs études ayant comparé le diagnostic effectué par un spécialiste et par des outils d'intelligence artificielle, l'IA serait capable de détecter des pathologies invisibles à l'œil nu, mais aussi de prédire l'évolution de certaines pathologies.» (Estelle. B. 2023). Selon elle, l'incapacité naturelle de l'homme à découvrir entièrement le fonctionnement physiologique et pathologique du corps laisse place à la révolution impulsée par l'intelligence artificielle.

L'intelligence artificielle constitue une avancée majeure dans le secteur médical par un meilleur diagnostic des maladies rares en

proposant une thérapeutique plus fiable. En effet, l'histoire de la médecine connaît un cycle de maladies qui se renouvellent chaque année et dont il paraît de plus en plus difficile d'en déterminer les causes et proposer un soin adéquat. En plus, elle permet de faire une consultation à distance plus rigoureuse que le diagnostic classique en captant une image plus pertinente et précise de la maladie. Dès lors, « avec la multiplication d'outils médicaux, les médecins sont amenés à prendre en compte de plus en plus de données. Le domaine médical où l'IA est la plus présente aujourd'hui est celui de l'interprétation de l'imagerie médicale et de la radiologie. Certains cancers, comme celui du poumon ou du sein, sont très difficiles à identifier sur les images produites par les scanners ». (L-P. Caroline, 2020) Actuellement, l'IA aide à la médecine du futur, à la chirurgie assistée, aux robots médicaux, la médecine prédictive, l'anticipation des pathologies infectieuses et la conception d'une thérapeutique crédible.

À l'issue de ce qui précède, il est logique de retenir que l'intelligence artificielle à partir de l'algorithme et des bases de données massives, est au cœur du développement médical. Elle constitue une aide indéfectible pour le médecin l'aide à faire un meilleur diagnostic des pathologies tout en proposant une thérapeutique plus performante. Dans toutes les investigations médicales, « l'IA permet une meilleure compréhension de la maladie, ou la constitution et l'exploitation de bases de données massives. » (La chaire santé de Science Po, 2023). Il ressort de cette idée que l'intelligence artificielle améliore la méthodologie médicale afin d'aider le patient. Cependant, quel rôle joue-t-elle pour le professionnel de santé?

2 - l'intelligence artificielle au cœur du professionnalisme de santé

Les bienfaits introduits par l'IA en médecine ne se rapportent pas seulement à la méthodologie médicale c'est-à-dire à la conception d'un meilleur diagnostic en vue d'un traitement de qualité. Ils prennent également en compte le médecin ou le professionnel de santé lui-même. L'IA réduit les tâches du médecin. Celui-ci est désormais mieux équipé sur des outils informatiques plus percutants pour poser son diagnostic. Ainsi « pour les praticiens, l'IA porte la promesse d'une automatisation qui les

délestera de certaines tâches répétitives leur permettant ainsi de se recentrer sur l'écoute et l'accompagnement de leurs patients. ». (La chaire santé de Science Po, 2023). Autrement dit, à partir d'algorithmes permettant de détecter aisément la maladie et faire de bonnes prédictions pour traiter efficacement le malade, le médecin est désormais exempté de toute tâche difficile dans sa bataille contre la pathologie.

Grâce à l'intelligence artificielle, les capacités naturelles du médecin sont augmentées. Elle devient un prolongement de la nature humaine dans l'analyse des disciplines telles que la dermatologie, l'échographie et la dermatologie et bien d'autres. Elle « permet d'augmenter les capacités de raisonnement des médecins afin de mieux prendre en charge leurs patients. C'est particulièrement utile pour analyser des images médicales complexes ainsi que les masses de données associées aux populations de patients que le cerveau humain ne peut appréhender dans leur totalité ». (N. Ayache, et al, 2018) Pour Ayache, l'IA constitue une richesse remarquable quant à l'analyse des images médicales les plus difficiles. Elle favorise également le prolongement des capacités du cerveau à conserver toutes les informations sur les maladies.

L'IA constitue une aide inestimable à la prise de décision ainsi qu'à la prise en charge du patient. C'est le cas de la star-up PulseLife qui « fournit aux médecins des réponses instantanées et précises (...) offre une assistance inestimable pour les décisions cliniques rapides et éclairés » (La médecine libre, 2024). Cette entreprise de logiciel facilite les tâches du médecin en l'aidant à prendre des décisions précises et en mettant à jour leurs connaissances. Larcher L. (2024) soutient cette thèse à juste titre : « Concrètement, l'IRM dernière génération 7 Tesla offre une netteté des images encore inégalée (...) tout en améliorant le suivi des patient et des connaissances sans le soin et la recherche. Depuis le lundi 09 septembre 2024 par exemple, le centre hospitalier de Lille, ville située dans le nord de la France, s'est doté d'un puissant appareil d'analyse d'images (IRM). Cette technologie de pointe donne au secteur médical un accès à de nouvelles informations, perfectionne les connaissances et améliore le suivi des malades.

Il convient de souligner ici que l'intelligence artificielle constitue un soulagement décisif pour le médecin ainsi que les

autres professionnels de santé. Elle aide à la prise de décision, à la prise en charge du patient et à l'amélioration des connaissances médicales. Cependant, de nombreuses questions se soulèvent quant à l'enjeu de l'intelligence artificielle. Son rôle reste contesté et reste loin de faire l'unanimité au sein des savants du domaine médical. Dans cet ordre d'idées, qu'en est-il des obstacles de l'IA face à la pratique médicale ?

II – Les défis de l'IA face à la pratique médicale

L'intelligence augmentée ou l'intelligence assistée par l'ordinateur, appliquée à la médecine a pour objectif de faire de celle-ci une science exacte. Par l'appui des calculs de l'algorithme, la médecine fait du diagnostic une procédure proprement scientifique qui repose sur des démarches correctes et mesurées. Elle fait également du médecin un être plus érudit mieux performant et d'actualité quant au fil de l'actualité médicale. Cependant, la machine reste artificielle. Même en imitant la programmation et le fonctionnement du cerveau humain, elle ne peut jouer exactement le rôle du professionnel de santé. En effet, l'homme est un être doté de valeurs cardinales telles que l'amour du prochain, la sympathie et la charité etc..., caractéristiques dépourvues des propriétés de la machine. L'être humain peut en situation de diagnostic aider le patient en l'écoutant, en cherchant à comprendre ses réalités socio-culturelles car « le médecin reste un confident, il est capable de nous parler de nos problèmes de santé mais il est également capable d'écoute, de compréhension et d'accompagnement ». (Laura D. R. et al, 2019).

En plus, l'intelligence artificielle et le numérique malgré le succès fulgurant qu'ils connaissent, rencontrent plusieurs défis dans l'accomplissement des tâches médicales. L'IA est restrictive car elle ne peut pas imiter correctement le cerveau humain comme souligné un peu plus haut. Aussi faut-il noter que le système de l'intelligence artificielle peut provoquer une fuite de données sur la confidentialité des patients. En effet, les start-ups susceptibles de collecter les informations sur la vie privée des malades peuvent être piratées et toutes les confidences des patients, divulguées. Un problème de responsabilité peut dans ce cas se poser entre le médecin et la machine quant aux anomalies observées dans le diagnostic. C'est pourquoi « le premier risque serait de surestimer

l'IA, l'expression « IA » est d'ailleurs mal choisie, car cette technologie n'est en rien intelligente. Elle a été conçue pour livrer des conclusions, mais n'explique pas ses décisions. » (Mutualiste, 2024).

1 - le rapport complexe de l'IA au médecin

La technologie intelligence entretient des rapports complexes avec le médecin. En effet, elle a pour fonction d'aider le médecin à parfaire le diagnostic. À chaque étape du diagnostic, il est guidé par l'IA jusqu'à la prise en charge finale du malade. Cependant, dans les cas de figure où l'on assiste à des mauvaises conclusions aboutissant à la mort du patient, se pose alors la question de confiance entre le médecin et la machine intelligente. Cette « confiance est d'autant plus nécessaire que ces dispositifs exacerbent la question de la responsabilité en cas de mauvais diagnostic ». (La chaire santé de Science Po, 2023) Par ailleurs, avec le développement des sociétés actuelles marquées la technologie, d'énormes difficultés économiques se posent. En effet, il faut relativement au rythme de l'évolution sociale, une technologie de pointe parallèle. Cela exige d'énormes investissements économiques pour acquérir de matériels médicaux plus puissants et performants afin de faire face aux nouveaux obstacles.

Dans son histoire, l'intelligence artificielle a connu des impasses liées à des facteurs économiques des décideurs. Ainsi, l'évolution de l'IA est passée inaperçue à partir des années 1974 jusqu'à l'aube de 2010 à cause de la réticence des investisseurs et la chute liée au matériel informatique. En effet, l'adoption de l'IA « s'accompagne de coûts d'investissements dans des matériels, des logiciels et infrastructures, et le temps supposé gagné est pour partie affecté aux nouvelles tâches liées à ces dispositifs ». (La chaire santé de Science Po, 2023). Il ressort de cette citation que le coût onéreux du matériel informatique dans les structures de santé afin d'être d'actualité, pourrait finir par être un réel défi économique à surmonter.

En outre, la machine bien que dite pensante ou intelligente, n'est qu'une pure conception matérielle dépourvue de sens perceptifs. Cela s'explique du fait qu'elle n'est pas une copie parfaite du cerveau et du comportement humain. Par exemple,

pendant le diagnostic ou le traitement, le médecin est en étroit contact avec son patient. Il peut apporter à son malade un soutien moral. Mais, la machine est dépourvue de cette caractéristique et ne fait que dicter les données qui lui sont enregistrées. C'est ce que Diane de Saint-Affrique (2021) fait remarquer : « La force et la variation des connexions des neurones artificiels calqués sur les réseaux de neurones du cerveau humain ne sont pas suffisantes pour garantir l'efficacité de l'IA ». Autrement dit, l'humain est doté d'une plasticité naturelle que l'on ne saurait exactement trouver dans la technologie intelligente.

En somme, logique est de remarquer que dans la médecine, l'intelligence artificielle rencontre d'énormes obstacles dans le rapport entre le professionnel de santé et son patient. D'abord, il se pose le problème de responsabilité dans le cas d'un mauvais diagnostic. Relativement aux appareils qui se veulent de plus en plus technique face à un cycle perpétuel de la pathologie et aux qualités naturelles propres à l'homme, l'intelligence artificielle présente des limites. Par ailleurs, l'IA ne constitue-t-elle pas un problème éthique pour le monde médical ?

2 – L'IA, un « cauchemar » éthique pour la médecine ?

Le système d'intelligence artificielle pose un souci de confiance ou de fiabilité quant à la sauvegarde rigoureuse des données médicales et des confidences portant sur la vie privée des malades. En effet, parallèlement à l'évolution de la machine intelligence, des criminels informatiques peuvent en détourner la programmation et divulguer les secrets des patients. Pourtant, dans la conception classique de l'éthique médicale, l'agent de santé est voué à préserver les données confidentielles : c'est ce que stipule le serment d'Hippocrate. Mais, avec le système intelligent, les informations du patient sont mises au grand jour exposant ainsi la dignité humaine. C'est le cas de la Turquie où un « gigantesque piratage de données personnelles » (Maurice Flick, 2016) s'est produit en 2016 et vient de se reproduire en septembre 2024. Pour le premier cas, il faut noter que des données personnelles de plus de cinquante millions de nationaux turcs ont fuité et mises en ligne par des pirates. On pouvait y trouver des informations portant sur l'identité, le sexe, le nom des parents etc... Ce phénomène s'est

reproduit en 2024 avec des documents confidentiels de plus de cent huit millions de turc et de non nationaux (RFI, 2024). Ce vol massif d'informations sur l'état de santé des hommes constitue un crime puisque le malade perd son droit à la vie privée.

L'une des majeures préoccupations qui rongent le monde médical est de savoir si le médecin pourra être substitué par le patient. En effet, selon les prédictions humaines bon nombre d'activités ou de fonctions seront définitivement supprimées à cause de l'énorme proportion que prend l'intelligence artificielle dans tous les secteurs humains. Et, la médecine ne pourra pas rester en marge. Elle qui est davantage impactée par l'IA et les nouvelles technologies qui pullulent pour faire de la santé humaine, une réalité. C'est ce que redoute d'ailleurs l'espèce humaine face à la médecine quand elle pense que la machine pourra prendre des décisions intelligence sans l'aide de l'homme. Ainsi pour le médecin, la technologie pensante finira par le reléguer à un rôle secondaire ou tout simplement, mettra un terme à ses fonctions. C'est ce que note Mazzucchi (148) comme suit : « Le cauchemar souvent évoqué serait celui d'une IA supérieure en tous points à l'être humain, se substituant à lui pour la prise de décisions – remplaçant la supposée faiblesse biologique par une tout autant supposée impartialité informatique – et aboutissant à en faire l'esclave de la machine. » Pour lui, la crainte de l'humain est de croire que la machine pourra lui substituer quant à la prise de décision ; elle le subjuguera à cause la faiblesse naturelle du corps et des limites des facultés cognitives. Tout simplement, la prétention humaine croit que l'homme dépendra intrinsèquement de la machine. Elle lui sera assujettie comme son esclave et le médecin dans cette logique substitué par la technologie.

Les systèmes d'intelligence artificielle sont conçus pour améliorer la compétence des professionnels dans le diagnostic des pathologies tout comme dans les soins cliniques. Cela signifie que la médecine peut faire confiance aux résultats de l'IA sur la base de l'objectivité et de la précision scientifique. Cependant, il se pose un problème de transfert de compétences parce que le médecin perd toutes ses qualités, son professionnalisme et sa praticité au détriment de la machine. Cela paraît dangereux car pour l'OMS, il faut que l'intelligence artificielle repose essentiellement sur l'humain. L'utilisation des outils liés au langage de l'IA « comme prestataires de soins cliniques ou des systèmes de diagnostic

experts peuvent freiner le développement des compétences, des communautés professionnelles ». (M. Brent, 2024). En clair, l'on retrouve davantage à l'automatisation des grands services d'urgence tels que la cardiologie, l'échographie de la chimiothérapie, l'urgence dentaire... comme conséquence, les professionnels de santé finiront pas disparaître.

Au vu de ce qui précède, nous sommes en droit de soutenir que l'intelligence artificielle investit chaque jour les champs de la vie sociale et de la recherche scientifique. La médecine est donc également influencée par les technologies d'information et d'automatisation des tâches ou de la pratique médicale. Pourtant, aujourd'hui, d'énormes défis éthiques se présentent. D'abord, les systèmes d'intelligence artificielle qui collectionnent les bases de données peuvent être défaillants. Ils peuvent être piratés par des informaticiens et dévoiler toutes les confidentialités sur la vie privée des patients. Ensuite, l'incursion de la technologie intelligente au cœur du diagnostic, le dépistage précoce de plusieurs maladies, la prévention d'épidémies et l'aide indéfectible au médecin dans la chirurgie jettent un soupçon sur la souveraineté des professionnels de santé. Dans ce cas, la science médicale redoute que l'humain perde sa responsabilité et son autonomie au détriment de l'algorithme. Cependant, la nécessité d'évolution des sociétés et de la technologie impose un contrôle de l'intelligence artificielle. Ce, dans la mesure où il y a nécessité de laisser aux générations futures un héritage éthique raisonnable.

III – Vers le contrôle de l'IA et une éthique intégrante

Toutes les sociétés sont le témoignage d'une évolution socio-culturelle. Ce déroulement du vécu humain ne suit pas une ascension rectiligne. À l'analyse, l'histoire de l'humanité n'est pas linéaire. Elle paraît telle une courbe ascendante et descendante parce qu'elle était secouée par des impasses, des déviations mais aussi des révolutions. Ainsi, relativement à l'histoire humaine, l'intelligence artificielle connaît ses premiers soubresauts avec le désir démiurgique humain de tout connaître. Le philosophe allemand Leibniz apparaît comme l'un des pionniers de la machine intelligente avec l'invention de la calculatrice à multifonctions. Aujourd'hui, l'intelligence artificielle s'est forgé une histoire en corrélation avec l'essor sans précédent de la société. Par ce fait

même, il faut « l'exigence d'une normativité éthique pour une confiance éclairée en IA » (T. Y. R. Agbavon, 2024), car la nécessité d'un accompagnement éthique de l'intelligence artificielle à tous les secteurs de la vie.

En remontant à Claude Bernard, l'un des pères de la physiologie moderne, la science biologique et la médecine dans leur besoin naturel de faire du bien-être humain leur crédo, doivent progresser. Et cela passe par le contrôle des technologies qui se succèdent y compris l'intelligence artificielle. Même si le physiologiste français n'évoque pas palpablement le concept d'IA, il faut noter qu'il opte pour une éthique responsable et saine quant à la lutte pour la santé humaine. En effet, Claude Bernard est le fondateur de la médecine scientifique expérimentale. Pour lui, la création d'une thérapeutique efficace et crédible passe par la révision des bases de la médecine expérimentale. Cela nécessite le passage de l'expérience à l'expérimentation ainsi que le passage de l'anatomie à la physiologie. Dès lors, la médecine scientifique s'élabore suivant un principe de moralité relatif à l'expérimentation animale et à l'expérimentation humaine. Claude Bernard revendique donc une éthique responsable quant à la sauvegarde de la vie, de la dignité humaine, de la protection et la promotion des droits de l'homme. En se rapportant à l'intelligence artificielle dans le diagnostic et dans la thérapeutique, il est prétentieux de noter que Claude Bernard plaide pour une éthique plus intégrante qui vise surtout la lutte contre la douleur humaine.

1 – Une éthique de bonne gouvernance de l'IA

Les sociétés humaines résolument tournées vers le développement civilisationnel c'est-à-dire qu'elles sont au cœur d'une évolution des phénomènes sociaux : moraux, esthétiques, scientifiques, techniques et religieux mais surtout médicaux. Cette avancée quantitative des faits humains est intrinsèquement liée à la technologie intelligente. (T.Y.R. Agbavon, 2024) recommande ceci : « Mettre en place une éthique pour accompagner l'IA dans le sens d'une normativité éthique, c'est toujours adapter, non au sens d'une adaptation des hommes à ces technologies, mais au sens d'une adaptation de ces technologies aux besoins de l'homme. ». Pour Agbavon, à chaque type d'évolution socio-médicale exigé par l'espèce humaine dans le but de faire de son bien-être une réalité,

il faut nécessairement adapter l'intelligence artificielle. En effet, « l'intelligence artificielle n'est autre qu'une série de formules mathématiques donnant naissance à des algorithmes » (Vannieuwenhuyze, 27). Elle n'est qu'une mimétique du langage humain à l'aide de codes mathématiques. Le système d'intelligence artificielle est un outil inspiré de la structure et du fonctionnement du cerveau humain et permettant à l'homme d'alléger ses tâches.

Benoît Georges explique que l'essor ultrarapide de l'intelligence artificielle et son impact sur les secteurs d'activités les plus importants était susceptible d'entraîner des conséquences sociales et éthiques à l'aube des années 2000. C'est pourquoi, les firmes multinationales et les géants de la technologie informatique tels que Google, Facebook, IBM, Amazon et Microsoft ont milité pour la création d'une fédération « Partnership on Artificial intelligence to Benefit People and Society ». L'intérêt commun de cette organisation commune de contrôler l'intelligence artificielle. De ce fait,

En janvier 2014, quand Google a proposé de racheter la Dernis Hassabis le maître du jeu Google, ses fondateurs ont eu une exigence peu commune : ils ont souhaité que le géant californien s'engage à créer un comité spécial chargé de l'éthique. Une demande assez incongrue, car, dans ce genre que sur les conséquences morales et sociétales. Moins de trois ans plus tard, l'histoire leur donne raison : l'éthique est devenue un sujet majeur pour les experts de l'intelligence artificielle. (B. Georges, 2019)

Cela se justifie du fait qu'aujourd'hui le système de logiciel intelligent est hautement qualifié et spécialisé plus que les compétences humaines dans les tâches les plus courantes de la vie quotidienne.

L'intelligence artificielle n'est pas une technologie appliquée à une machine qui exécute servilement les tâches qui lui sont recommandées par la programmation. Elle a une « caractéristique essentiellement humaine » qui « inclut la capacité de penser de façon rationnelle cohérente, avec une intention et en mettant en jeu plusieurs disciplines. » (R. Straub, 2018) Il va s'en dire que le système de technologie informatique supérieur que regorge

l'intelligence artificielle n'est pas à banaliser. Grâce aujourd'hui à cette intelligence de la machine, elle a acquis un statut d'automatisation. En effet, elle aide à la prise des décisions, collecter et quantifie les données massives, elle est capable de donner un avis ou faire un choix sur un fait ou une question. L'intelligence artificielle peut réagir émotionnellement face à une situation donnée et peut favoriser le contact entre plusieurs individus.

Dans une société de consommation à croissance exponentielle largement impactée par la course au profit, la technologie semble l'un des instruments les plus affutés pour parvenir à ses fins économiques. Dans une telle logique, l'éthique devient un épiphénomène, un fait secondaire dont la nécessité est renvoyée aux calendes grecques. C'est pourquoi « l'organisation mondiale de la santé » (OMS) appelle à la prudence en matière d'utilisation des outils liés aux grands modèles de langage générés par l'intelligence artificielle (IA) afin de protéger, promouvoir le bien-être, la sécurité humaine, l'autonomie, et de préserver la santé humaine » (OMS, 2023). Cette sensibilisation concerne les grandes plateformes les plus dynamiques ou les géants de la technologie tels que ChatGPT, Bert, Google Bard et autres qui ont pour mission d'accompagner un patient dans un parcours de soin. Ces puissants logiciels informatiques avec des bases de données renouvelables sont constitués d'une méthode cohérente aidant le patient à se fournir des données de santé personnelles. Cela passe par la collecte et la mise à jour des informations relatives au cas d'un patient. Ce qui lui permet d'avoir de réponses précises aux différentes questions médicales. Cependant, l'usage expérimental de ces dynamiques moteurs de recherches présente d'énormes risques comme la confidentialité mais aussi quelques imprécisions dans les réponses médicales.

Pour conclure ce chapitre, il faut retenir que le système d'intelligence artificielle est inhérent au développement fulgurant des sociétés. Il impacte considérablement les secteurs socio-économiques et reste un atout majeur pour la médecine. C'est pourquoi, il est nécessaire de prescrire une éthique responsable pour le canaliser et le contrôler. Cela permet d'éviter nombres de dérives éthiques afin de préserver la vie et protéger la santé et la dignité des patients. Cette logique est perceptible dans la philosophie biologique de Claude Bernard dans laquelle

l'expérimentateur français pose les règles d'une éthique respectueuse de la vie humaine. Il a développé désintéressément dans le sillage de sa théorie biologique, une éthique intégrante qui implique toute pratique à but utile à la protection de la santé ainsi que la préservation de la vie humaine. Comme conséquence, la science bernardienne intègre l'intelligence artificielle comme une technique capable de faire du bien-être de l'homme, une réalité.

2 – L'IA et l'éthique intégrante au prisme de la médecine expérimentale de Claude Bernard

Au fil de l'actualité médicale, l'intelligence artificielle connaît un essor exponentiel au cœur de la médecine totalement révolutionnée. Cette révolution s'inscrit dans la continuité des bouleversements qui ont marqué l'histoire de la médecine. Ainsi, il y a lieu de réviser la philosophie biologique de Claude Bernard en la mettant au prisme du contexte actuel de l'intelligence artificielle bien que le physiologiste français n'ait pas abordé ce concept dans sa théorie. En effet, durant toute sa carrière scientifique, Claude Bernard a œuvré pour faire de la médecine une science exacte. Ce qui lui permet de quantifier la maladie et la santé. Il devient donc le pionnier d'une médecine assortie d'une technologie de pointe capable de vaincre la maladie et conserver la santé. C'est pourquoi il annonce :

Je me bornerai à dire que toute ma vie scientifique est vouée à concourir pour ma part à cette œuvre immense que la science moderne aura la gloire d'avoir comprise et le mérite d'avoir inaugurée, en laissant aux siècles futurs le soin de la continuer et de la fonder définitivement. (Claude Bernard, 1865, p.43)

À l'analyse de cette idée, il faut comprendre que Claude Bernard n'a pas évoqué clairement le terme d'« intelligence artificielle » dans la volonté de créer une médecine futuriste. Cependant, il paraît intéressant de noter qu'il a créé les fondements et les conditions d'une science médicale ultra développée grâce à ses travaux sur la physiologie, la pathologie, la thérapeutique et qui aujourd'hui commence à voir réellement le jour. Par ailleurs dans ce projet de médecine du futur, Claude Bernard à envisagé

une éthique plus intégrante. Cela signifie qu'il ouvre la voie à toute technologie susceptible de perfectionner l'art médical tout en adoptant une éthique plus respectueuse de la vie humaine. En effet, la médecine expérimentale telle que proclamée par Claude Bernard, s'appuie sur des principes moraux. Soucieux du progrès de la médecine, il en institue les bases dans le but de sauvegarder l'espèce humaine mais surtout en respectant la vie. En clair, l'homme est un individu ayant des droits naturels c'est-à-dire des avantages fondamentaux du fait de son appartenance à l'espèce humaine. Il s'ensuit qu'il doit être protégé comme les autres individus. Ainsi la morale expérimentale bernardienne recommande au chercheur de ne jamais pratiquer sur un individu des expériences dans l'objectif de nuire à sa santé. Malgré l'objectif visé par la science, la vie de l'homme est inviolable et elle ne doit pas servir d'objet expérimental si cela met en péril son droit à la vie. C'est dans ce contexte que C. Bernard (1865, p. 152) soutient : « Le principe de moralité causale et chirurgicale consiste donc à ne jamais pratiquer sur un homme une expérience qui ne pourrait que lui être nuisible à un degré quelconque, bien que le résultat pût intéresser beaucoup la science, c'est-à-dire la santé des autres ».

Pour lui, l'espèce animale en général doit être soumise à l'expérimentation pour le développement de la science médicale. Mais s'agissant de l'homme, les investigations physiologiques doivent être guidées par un principe moral parce que, malgré le type de résultat visé, l'homme ne doit être soumis aucunement à une expérience dangereuse. La ressemblance des phénomènes physiologiques chez les animaux et chez les humains donne au chercheur la possibilité de disséquer sur objectivement sur l'animal.

En outre, l'éternel désir de l'homme a toujours été de mettre fin à la douleur et à la maladie. C'est dans cette veine que la science médicale s'est développée en mettant en place des méthodes de plus en plus performantes pour échapper progressivement aux sévices de la maladie et de la mort. Ce désir est immanent dans toute la philosophie médicale de Claude Bernard. Pour lui, même si l'investigateur a la liberté et l'obligation morale de faire des vivisections sur un patient, cette intervention doit être effectuée dans l'unique objectif de garantir sa vie et sa sécurité contrairement à l'expérimentation animale. Pour Claude Bernard, le désir d'immortalité et la quête du bonheur au cœur de la vie

humaine, impliquent la nécessité d'entretenir et de sauvegarder la vie des autres. L'homme quel qu'il soit, a besoin d'un mieux-être, raison pour laquelle il aspire continuellement au bonheur. Dans ce cas, en faisant sur l'homme des expériences capables de l'aider à bénéficier pleinement de la santé, l'expérimentateur exprime son respect de la sacralité de la vie humaine et, participe par-là à l'égalité sociale et à la construction de l'humanité. C'est pourquoi Claude Bernard affirme : « On a le devoir et par conséquent le droit de pratiquer sur l'homme une expérience toutes les fois qu'elle peut lui sauver la vie, le guérir ou lui procurer un avantage personnel » (Claude Bernard, 1865, p. 152.)

À l'issue de cet argumentaire, l'intelligence artificielle dans son œuvre de perfectionnement de la médecine, apparaît comme une technologie que pourrait légitimer la philosophie biologique de Claude Bernard. Elle permet de révolutionner la méthode d'approche, le traitement du patient et les services du médecin dans la prise en charge de son patient. C'est pourquoi l'intelligence artificielle a une portée éthique qui s'inscrit dans les principes moraux de la science bernardienne.

Conclusion

L'intelligence artificielle est une technologie d'actualité. Elle est au cœur de l'essor médical puisqu'elle constitue une véritable révolution dans la méthodologie médicale. En effet, l'IA facilite le diagnostic médical, la thérapeutique ainsi que les services du professionnel de santé. De prime abord, le diagnostic est constitué de quatre étapes fondamentales : la problématique ou l'anamnèse. Cette étape consiste à évaluer l'état de santé du patient à travers un ensemble d'hypothèses dans la mission de détecter l'anomalie. La seconde étape est le recueil de données permettant de confectionner la base d'informations du patient. Cela passe par la collecte d'informations sur l'identité sociale, culturelle, économique tout comme l'état psychologique de l'individu malade. Ensuite, l'analyse intervient pour faire un examen physique du patient. Il s'agit entre autres des analyses telles que la radiographie, l'échographie, l'IRM et bien d'autres. Enfin, l'IA intervient dans la dernière phase diagnostique qui est la mise en perspective. Cette technique conclusive donne au médecin un rapport final et lui permet de se situer le médecin et de se situer sur l'ordonnance à

prescrire. Par ailleurs, l'introduction de l'IA en médecine révolutionne la prestation du médecin au chevet du lit de son malade comme dans son officine. Elle développe ses capacités analytiques et lui offre de la précision et de la promptitude dans le suivi du patient.

Néanmoins, le système d'intelligence artificielle rencontre d'énormes défis dans le champ médical. Dans son rapport avec le professionnel de santé, il pose un problème de responsabilité car en situation de mauvais diagnostic où s'ensuit la mort par exemple, il est difficile de situer les responsabilités entre la machine ou le médecin. De plus, dans la course aux logiciels intelligents de plus en plus performants, se décline des défis économiques. Cela s'explique du fait du coût dispendieux des machines de plus en plus sophistiquées que nécessite la médecine pour faire face à son éternel combat contre la maladie. Ensuite, relativement aux capacités fonctionnelles de l'IA elle-même, il y a lieu de souligner un problème d'insuffisance. En effet, l'IA est une copie du cerveau et du comportement humain. Alors, elle ne peut en général reproduire que ce qui lui a été ordonné ou programmé. Au-delà de toutes ces anomalies se révèle une crise de confiance des ordinateurs. L'intelligence artificielle pose un souci de confidentialité. Elle se dérobe de la conception classique de l'éthique médicale. Puisqu'elle est conçue à partir d'algorithmes, l'IA peut être sujette à un réseau de piratage informatique afin d'exposer au grand jour, des données confidentielles sur les malades. Enfin, une crainte s'avère évidente face à l'essor exponentiel de la machine pensante. Il s'agit de la question de sa prééminence face au professionnel de santé car plusieurs esprits redoutent le fait que l'intelligence artificielle se substitue au médecin et finisse par faire perdre à la médecine son caractère humain.

Malgré les énormes craintes soulevées dans nos sociétés actuelles par l'évolution ultra rapide de la technologie intelligente, celle-ci reste un atout majeur et fiable pour l'homme dans son combat contre la douleur et la mort. C'est pourquoi, l'IA nécessite une orientation éthique responsable. Dans ce contexte, Claude Bernard en tant que pionnier de la biomédecine intervient pour légitimer l'utilisation expérimentale de l'intelligence artificielle. Cette technologie s'inscrit dans la mission médicale de contrôler la physiologie et la pathologie afin de fonder une thérapeutique active

et plus efficace. C'est pourquoi, il faut accompagner à la machine une éthique plus contrôlée afin de promouvoir la vie et la dignité humaine. Ainsi, « il faut retenir que IA et Santé, ce sont avant tout de nouveaux outils informatiques au service d'une médecine plus personnalisée, précise, prédictive, et préventive (4P), destinée à mieux soigner, non pas le patient virtuel ni le jumeau numérique, mais bien sûr le patient réel. Ces nouveaux outils informatiques sont conçus pour assister le médecin, pas pour le remplacer ». (Ayache N. 2018)

Bibliographie

AGBAVON Tiasvi Yao Raoul, 2024, « L'exigence d'une normativité éthique pour une confiance éclairée en l'IA », Communication, technologies et développement [En ligne], 15 | 2024, mis en ligne le 29 juin 2024, consulté le 26 juillet 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ctd/10972> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/123ir>

AURELIEN Vannieuwenhuyze 2019, *Intelligence artificielle vulgarisée. Le Machine Learning et le Deep Learning par la pratique*. Paris : Éditions ENI.

AYACHE Nicholas et al, 2018, *Intelligence artificielle et médecine*. En ligne : <https://www.academie-sciences.fr/>...pdf>. Intelligence artificielle Nicholas Ayache, Inria, Sophia, 89978449_html.

BERNARD Claude, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Chronologie et préface par François Dagognet, Paris, Garnier Flammarion, 1984, p. 152.

BOURGEOIS Estelle, (2023), *L'intelligence artificielle, une révolution dans le diagnostic médical ?!* En ligne : <https://www.santé-sur-le-net.com>. En ligne : https://www.santé-sur-le-net.com/intelligence-artificielle-une-révolution-dans-le-diagnostic-médical,89978449_html.

DE SAINT-AFFRIQUE Dr Diane, 2021, *Intelligence artificielle et médecine: quelles règles éthiques et juridiques pour une IA responsable?* En ligne: https://www.elsevier.com/open-access/userlicence/1.0/_html.

DI ROLLO Laura et al, 2019, *Débat, l'intelligence artificielle en santé*. En ligne : <https://www.ucly.fr/wp-content/uploads/2020.html>.

GEORGES Benoît, 2014, *Contrôler l'intelligence artificielle, oui mais comment ?* En ligne : https://www.lesechos.fr>2016/11_html.

LEFER-PALOS Caroline, 2020, *5 applications de l'IA dans le domaine de la santé*-Cscience. En ligne :

https://www.cscience.ca/5-applications-de-lia-en-santé/%_html.

La Chaire santé de Science Po, 2023, *Enjeux de l'intelligence artificielle en santé février 2023*. En ligne :

<https://www.sciencespo.fr/chaire-santé/sites/sciencespo.frchaire-sante/files/Enjeux%250.html>.

La médecine libre, 2024, *quels outils IA pour les médecins en 2024* in <http://www.lamedecinelibre.com>. En ligne :

https://www.laumedecinelibre.com/bloglml/quels-outils-pour-la-pour-les-medecins-en-2024%/23_html.

LESLIE Larcher, 2024, *Avancée médicale : une IRM surpuissante va équiper le CHU de Lille*. En ligne : <https://www.france3-region.francetvinfo.fr/hauts-de-France/nord-0/avancee-medicale-lirm-la-plus-puissante-au-monde-va-equiper-le-chu-de-lille-3030857.html>.

FLICK Maurice, 2016, *Turquie : gigantesque piratage de données personnelles*. En ligne : https://virgule.lu>turquie: gigantesque piratage de données personnelles, google.com/url ?_html.

MITTELSTADT Brent, 2024, *L'impact de l'intelligence artificielle sur les relations médecin-patient*. En ligne :

https://www.coe.int>bioethics>L'impact de l'intelligence artificielle sur les relations médecin-patient google.com/url ?_html.

Mutualiste, 2024, *L'IA au service de la médecine, quelles sont les limites ?* En ligne : <https://www.mbamutuelle.com./l-ia-n-explique-pas-ses-decisions-ce-qui-pourrait-constituer--l-une-de-ses-limites=89978449.html>

NetApp, 2024, *Qu'est-ce que l'intelligence artificielle ?* En ligne : https://www.netapp.com/fr/artificiel-intelligence/what-is_artificial-intelligence_html.

Nicolas Mazzucchi, « les implications stratégiques de l'intelligence artificielle » in *Revue internationale et stratégique* 2018/2 N° 110, p141-152.

SANDRINE Lescure, 2022, Fiche 1. Le recueil de données cliniques. Dans : Réussir tout le diplôme infirmier en 500 fiches de révision - IFSI (pp. 538 - 538). Paris: Vuibert.

RFI, *tanche d'information* 14/09/2024, 06h00 GMT.

RICHARD Staub, 2018, *L'intelligence artificielle a aussi besoin d'humanité*. En ligne : <https://www.hbrfrance.fr/chroniques-expert/2018/10/23037-lintelligence-artificielle-a-aussi-besoin-dhumanite/html>.

Weka Intégral Action Sociale, *Évaluation et qualité en établissement social et médico-social*. En ligne : http://www.weka.fr/nos-solutions/weka-integral/action-sociale=89978449_html.