



HAL
open science

La socialisation politique au Tchad. Analyse critique du contenu des livres scolaires pour la période 1960-2005

Aboubakar Ali Kore

► To cite this version:

Aboubakar Ali Kore. La socialisation politique au Tchad. Analyse critique du contenu des livres scolaires pour la période 1960-2005. Sociologie. Université de Franche-Comté, 2011. Français. NNT : 2011BESA1038 . tel-01063566

HAL Id: tel-01063566

<https://theses.hal.science/tel-01063566v1>

Submitted on 12 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE « LANGUES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SOCIOLOGIE

LA SOCIALISATION POLITIQUE AU TCHAD.

**ANALYSE CRITIQUE DU CONTENU DES LIVRES SCOLAIRES POUR LA
PÉRIODE 1960-2005**

Présentée et soutenue publiquement par

Aboubakar ALI KORÉ

Le 18 novembre 2011

Sous la direction de M. le Professeur Gilles FERRÉOL

Membres du Jury :

Jean-Yves CAUSER, maître de conférences, Université de Haute-Alsace

Gilles FERRÉOL, professeur, Université de Franche-Comté (*directeur*)

Maryse GAIMARD, maître de conférences HDR, Université de Bordeaux II (*rapporteur*)

Armel HUET, professeur émérite, Université de Rennes II (*rapporteur*)

Bruno LAFFORT, maître de conférences, Université de Franche-Comté

À
LA MÉMOIRE DE MA MÈRE

À
MON PÈRE

À
MES FRÈRES ET MES SŒURS

À
MA TANTE Bilgé YSSAÏDO

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier Monsieur le Professeur Gilles FERRÉOL pour ses directives, ses encouragements, sa disponibilité et sa très grande patience pendant toute la durée de ce travail.

Je tiens également à remercier l'ensemble des membres du jury ainsi que mon épouse Kadidja et nos enfants Chahaye et Amena pour leur soutien et leur compréhension durant cette longue période.

J'adresse par ailleurs mes remerciements et ma gratitude à tous ceux qui m'ont aidé et soutenu, notamment les personnes qui ont collaboré avec moi pendant l'étude sur le terrain au Tchad et, en particulier, les responsables du ministère de l'Éducation nationale. Je tiens ici à mentionner Monsieur Ibrahim DAGUI, Secrétaire général adjoint de ce ministère, Monsieur Mahamat Allamine ADOUM, Directeur général de l'Enseignement primaire, Monsieur Dangbî Mandé, Chef de département du livre au Centre national des Curricula, et Monsieur Aboudolahi Saïd Chef de service statistiques au ministère de l'Éducation nationale.

Je voudrais enfin remercier Monsieur Mahamad SALHA AYOUB, Doyen de l'Université du Roi Faiçal de N'Djamena, pour le soutien qu'il m'a apporté pendant toute la durée de cette étude, ainsi que mon collègue Abdullah AJABIRA, qui m'a prodigué de précieux encouragements dans les phases difficiles de ma recherche, et tous ceux qui ont contribué à mettre ce travail sous sa forme finale.

TABLE DES MATIÈRES

Dédicace.....	- 2 -
Remerciements.....	- 3 -
Introduction générale.....	- 10 -
1. Les problèmes liés à l'instabilité politique en Afrique.....	- 13 -
1.1. Une lecture rapide de la situation politique africaine.....	- 13 -
1.2. La situation de la scolarisation primaire en Afrique et celle du Tchad.....	- 17 -
1.2.1. Quelques données sur la scolarisation primaire en Afrique.....	- 17 -
1.2.2. Le cas du Tchad.....	- 20 -
2. La construction de la problématique de la recherche.....	- 21 -
2.1. La problématique.....	- 21 -
2.1.1. Les questions et les hypothèses.....	- 29 -
2.1.1.1. Les objectifs.....	- 30 -
2.1.1.2. Les champs d'investigation.....	- 31 -
2.1.1.3. Méthode d'analyse de contenu.....	- 32 -
2.1.1.4. Le choix des manuels.....	- 33 -
2.1.2. Les entretiens.....	- 36 -
2.1.3. L'échelle de politisation.....	- 36 -
2.1.3.1. Tirage de l'échantillon.....	- 37 -
2.1.3.2. Présentation de l'instrument d'enquête.....	- 40 -
2.2. Technique d'analyse des données.....	- 42 -
2.2.1. Analyse du contenu des manuels.....	- 42 -
2.2.2. Analyse des données recueillies à l'aide de l'échelle de politisation.....	- 43 -
3. Présentation de la thèse.....	- 43 -
Chapitre I : Points de repère.....	- 46 -
1. Le pouvoir.....	- 47 -
1.1. Friedrich Nietzsche.....	- 47 -
1.2. Michel Foucault.....	- 47 -
1.3. François Chazel.....	- 48 -
1.4. Max Weber.....	- 49 -
1.5. Le pouvoir dans le modèle africain.....	- 50 -
1.6. La typologie des coups d'État en Afrique.....	- 52 -
2. L'identité.....	- 53 -
2.1. L'identité de soi (subjective).....	- 53 -
2.2. Les liens entre l'identité et la culture.....	- 53 -
3. La culture.....	- 54 -
4. L'État.....	- 55 -
4.1. Max Weber.....	- 56 -
4.2. Thomas Hobbes.....	- 56 -
4.3. Baruch Spinoza.....	- 56 -
4.4. Friedrich Hegel.....	- 56 -

5. Le pouvoir politique.....	- 57 -
5.1. Tocqueville.....	- 57 -
5.2. Montesquieu.....	- 58 -
5.3. Michel Foucault.....	- 58 -
6. La citoyenneté.....	- 60 -
7. La nation et l'identité dans le contexte africain.....	- 61 -
8. Les composantes de l'identité africaine.....	- 66 -
8.1. La négritude.....	- 66 -
8.2. Le panafricanisme.....	- 67 -
Chapitre II : Approches théoriques.....	- 70 -
1. Approches sociologiques.....	- 71 -
1.1. Introduction : l'évolution de la pensée sociologique.....	- 71 -
1.1.1 La sociologie préclassique.....	- 71 -
1.1.2 La sociologie à l'ère classique.....	- 72 -
1.1.3 La sociologie moderne.....	- 72 -
1.2. La théorie fonctionnaliste comme cadre général de la socialisation.....	- 73 -
1.2.1. Montesquieu.....	- 73 -
1.2.2. Durkheim.....	- 74 -
1.2.3. Radcliffe-Brown.....	- 75 -
1.2.4. Merton.....	- 76 -
1.2.5. Parsons.....	- 77 -
1.2.6. Van Den Berg.....	- 78 -
1.3. Le concept de socialisation et ses principales orientations.....	- 79 -
1.3.1. Le concept.....	- 79 -
1.3.2. L'approche piagétienne.....	- 83 -
1.3.3. Diverses acceptions.....	- 88 -
1.4. Théories de la socialisation.....	- 90 -
1.4.1. Théorie de l'analyse psychologique.....	- 90 -
1.4.2. Théorie de l'apprentissage social.....	- 91 -
1.4.3. Théorie du rôle social.....	- 92 -
1.5. Fonctions de la socialisation.....	- 93 -
1.6. La socialisation dans la conception africaine.....	- 95 -
2. Approches politiques.....	- 97 -
2.1. Les classifications historiques des régimes politiques.....	- 97 -
2.1.1. La classification d'Aristote.....	- 97 -
2.1.2. La classification d'Ibn Khaldoun.....	- 98 -
2.1.3. La classification de Montesquieu.....	- 99 -
2.1.4. La classification de Jean-Jacques Rousseau.....	- 100 -
2.2. La classification contemporaine des régimes politiques.....	- 101 -
2.2.1. Les régimes démocratiques.....	- 101 -
2.2.1.1. Un suffrage périodique, libre et souverain du peuple.....	- 102 -
2.2.1.2. Un équilibre entre les pouvoirs.....	- 103 -
2.2.2. Les régimes autoritaires.....	- 105 -
2.2.3. Les régimes totalitaires.....	- 106 -
2.3. La théorie structuro-fonctionnaliste du système politique (David Easton).....	- 106 -
2.3.1. Approches fonctionnalistes.....	- 107 -

2.3.2. L'apport de David Apter.....	- 109 -
2.3.3. L'influence de l'environnement sur le système.....	- 109 -
2.3.3.1. L'influence du système économique.....	- 109 -
2.3.3.2. L'influence du système culturel.....	- 110 -
2.4. Approches de la théorie de la domination et du contrôle.....	- 110 -
3. L'école comme plaque tournante de la socialisation politique.....	- 111 -
Chapitre III : Structure socioculturelle, vie politique et scolarisation au Tchad.....	- 115 -
1. Les éléments socioculturels composant l'identité tchadienne.....	- 118 -
1.1 Les différentes ethnies.....	- 118 -
1.2 Les activités économiques.....	- 121 -
1.3 Les références spirituelles.....	- 122 -
1.3.1. La religion chrétienne.....	- 122 -
1.3.2. La religion musulmane.....	- 122 -
1.3.3. Les religions traditionnelles (fétichistes).....	- 123 -
2. La vie politique et le conflit sur le pouvoir.....	- 123 -
2.1. La période antérieure à l'ère coloniale.....	- 124 -
2.1.1. Les trois Royaumes et leurs bases de pouvoir.....	- 124 -
2.1.1.1. Le Royaume du Kanem (Kanem-Bornou) (1571 – 1603).....	- 124 -
2.1.1.2. Le Royaume de Baguirmi (1513 – 1897).....	- 126 -
2.1.1.3. Le Royaume d'Ouaddaï (1615 – 1909).....	- 127 -
2.1.2. Les autres Royaumes du Tchad.....	- 128 -
2.2. La période d'auto-gouvernance (1946-1960) : le conflit pacifique.....	- 130 -
2.3. La période postcoloniale (gouvernements nationaux) : le conflit armé.....	- 133 -
2.3.1. L'indépendance : le conflit armé entre le président élu F. Tombalbaye (1960-1975) et le FROLINAT.....	- 133 -
2.3.1.1. Le programme en huit points du FROLINAT.....	- 134 -
2.3.1.2. L'analyse du programme.....	- 135 -
2.3.2. L'assassinat de F. Tombalbaye et le conflit entre le Conseil militaire supérieur et les factions du FROLINAT (1975-1978).....	- 136 -
2.3.3. L'Accord de Lagos et le conflit entre Goukouni Weddeye (GUNT) et Hissene Habré (FAN) (1979-1982).....	- 137 -
2.3.4. La stabilité relative et la guerre contre la Lybie (1982-1989).....	- 138 -
2.3.4.1. Les actions nationales vers une stabilité politique.....	- 138 -
2.3.4.2. Les obstacles.....	- 138 -
2.3.5. Défection militaire et accession au pouvoir d'Idriss Déby (MPS) (1989-1990). -	139 -
2.3.5.1. Les actions politiques notables.....	- 139 -
2.3.5.2. La naissance massive de mouvements rebelles.....	- 139 -
3. Les valeurs politiques dominantes.....	- 144 -
3.1. Les valeurs socioculturelles.....	- 145 -
3.2. Les valeurs politiques communes.....	- 147 -
3.2.1. La Constitution.....	- 148 -
3.2.2. Le discours politique.....	- 150 -
4. Le système scolaire du Tchad et son évolution depuis 1900.....	- 153 -
4.1. Les obstacles généraux.....	- 153 -
4.2. L'époque de la colonisation (1900-1960).....	- 155 -
4.2.1. L'école publique laïque et l'école chrétienne.....	- 155 -

4.2.2. L'enseignement arabo-islamique et son rôle dans la société.....	- 158 -
4.2.2.1. La mosquée (Al Masjid)	- 159 -
4.2.2.2. L'école arabe (Al Mdrassa)	- 162 -
4.3. Après l'indépendance (1960-1980).....	- 165 -
4.3.1. L'enseignement primaire.....	- 167 -
4.3.2. L'enseignement secondaire.....	- 170 -
4.3.3. L'enseignement supérieur.....	- 171 -
4.4. La période 1980-1992.....	- 172 -
4.4.1. L'enseignement primaire.....	- 173 -
4.4.2. L'enseignement secondaire.....	- 176 -
4.4.3. L'enseignement professionnel technique.....	- 176 -
4.4.4. L'enseignement supérieur.....	- 177 -
4.5. La période 1992-2007.....	- 177 -
4.5.1. Une volonté politique.....	- 177 -
4.5.2. Des moyens financiers.....	- 181 -
4.5.3. L'évolution des taux de scolarisation.....	- 183 -
4.5.4. L'enseignement supérieur.....	- 189 -

Chapitre IV : Analyse des thèmes du pouvoir et de l'identité dans les manuels de CP1, CP2 et CE1..... - 193 -

1. Introduction.....	- 194 -
2. Le pouvoir.....	- 204 -
2.1. L'essence du pouvoir.....	- 207 -
2.1.1. Définition du pouvoir.....	- 207 -
2.1.2. Phrases ayant pour signification l'essence du pouvoir.....	- 211 -
2.2. La fonction du pouvoir.....	- 213 -
2.2.1. Phrases exprimant la relation enfant-père.....	- 213 -
2.2.2. Phrases support à la relation enfant – pouvoir public.....	- 216 -
2.3. La source du pouvoir.....	- 218 -
3. Le peuple.....	- 220 -
3.1. Le peuple comme source du pouvoir.....	- 220 -
3.2. Phrases ayant une relation avec les actions collectives.....	- 221 -
3.3. Phrases ayant le sens d'actions héroïques.....	- 222 -
4. Identités nationale et continentale.....	- 224 -
4.1. Identité nationale.....	- 227 -
4.1.1. L'évolution démographique en Afrique.....	- 229 -
4.1.2. Phrases ayant le sens d'identité locale.....	- 232 -
4.1.3. Style de comparaison entre la ville et le village (national/local).....	- 236 -
4.1.4. Place du Tchad et des autres pays africains dans les manuels.....	- 246 -
4.1.4.1. Contexte dans lequel apparaît le mot « Tchad »	- 247 -
4.1.4.2. Phrases portant sur d'autres pays africains	- 249 -
4.2. Identité continentale.....	- 252 -

Chapitre V : Analyse des thèmes du pouvoir et de l'identité dans les manuels de CE2, CM1 et CM2..... - 258 -

1. Introduction.....	- 259 -
2. Le pouvoir politique et le peuple.....	- 262 -

2.1. Le pouvoir politique.....	- 262 -
2.1.1. La notion de pouvoir.....	- 268 -
2.1.1.1. Phrases ayant le sens d'attachement de l'enfant à son père.....	- 271 -
2.1.1.2. Phrases ayant pour sens la relation entre l'enfant et son maître (pouvoir institutionnel).....	- 275 -
2.1.1.3. Phrases ayant pour sens le développement de la confiance en soi.....	- 277 -
2.1.1.4. Phrases ayant pour sens le pouvoir public.....	- 281 -
2.1.1.5. Phrases ayant le sens d'abus de pouvoir.....	- 284 -
2.1.1.6. Phrases ayant trait aux pouvoirs publics.....	- 287 -
2.1.2. La fonction du pouvoir.....	- 288 -
2.1.2.1. Phrases ayant le sens de représentation du pouvoir.....	- 289 -
2.1.2.2. Phrases illustrant la mission de l'agent de police.....	- 290 -
2.1.2.3. Phrases illustrant les représentants de l'État.....	- 293 -
2.1.3. Les sources du pouvoir.....	- 294 -
2.1.3.1. Phrases illustrant le caractère héroïque du pouvoir : l'exemple des contes. -	295 -
2.1.3.2. Termes ayant une signification de dialogue politique.....	- 306 -
2.1.3.2.1. Termes signifiant le dialogue et l'échange de points de vue et d'idées- 307	-
2.1.3.2.2. Termes désignant l'adoption d'un avis contraire, la prise de décision, le respect et l'écoute de l'autre.....	- 309 -
2.1.3.2.3. Termes signifiant le droit, la justice et leurs antonymes.....	- 313 -
2.2. Le peuple.....	- 315 -
2.2.1. Les différentes sortes de pouvoir du peuple.....	- 315 -
2.2.2. Des exemples vivants de la longévité au pouvoir en Afrique.....	- 317 -
2.2.3. Termes illustrant la notion de peuple.....	- 320 -
2.2.3.1. Phrases ayant le sens d'actions collectives.....	- 321 -
2.2.3.2. Phrases contenant des termes signifiant peuple et citoyen.....	- 325 -
2.2.3.3. Phrases ayant une signification politique.....	- 326 -
2.2.3.4. Phrases ayant le sens de lutte, en tant qu'action collective pour des raisons liées à la Nation.....	- 327 -
3. L'identité nationale et continentale.....	- 329 -
3.1. Un regard sur le projet d'unité africaine.....	- 329 -
3.2. L'identité nationale et locale.....	- 333 -
3.2.1. Phrases ayant la signification d'identité locale.....	- 335 -
3.2.2. Place du Tchad et des autres pays africains.....	- 345 -
3.2.3. Phrases ayant un sens national.....	- 347 -
3.3. L'identité continentale.....	- 361 -

Chapitre VI : L'étude de terrain et l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire et des entretiens..... - 369 -

1. Introduction.....	- 370 -
2. L'analyse des réponses à l'échelle de politisation.....	- 371 -
2.1. Analyse des réponses en nombre.....	- 373 -
2.1.1. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir exécutif.....	- 373 -
2.1.2. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir législatif.....	- 374 -
2.1.3. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir judiciaire.....	- 376 -
2.1.4. Vocabulaire ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale.....	- 377 -

2.1.5. Vocabulaire ayant pour signification l'identité africaine.....	378 -
2.1.6. Vocabulaire ayant pour signification l'identité locale.....	379 -
2.1.7. Vocabulaire ayant pour signification la culture politique en faveur de la démocratie.....	381 -
2.1.8. Vocabulaire ayant pour signification les pratiques allant à l'encontre de la démocratie.....	382 -
2.1.9. Vocabulaire relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique.....	384 -
2.2 Analyse des réponses en pourcentage.....	385 -
2.2.1. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir exécutif.....	385 -
2.2.2. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir législatif.....	387 -
2.2.3. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir judiciaire.....	388 -
2.2.4. Vocabulaire ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale.....	389 -
2.2.5. Vocabulaire ayant pour signification l'identité africaine.....	391 -
2.2.6. Vocabulaire ayant pour signification l'identité locale.....	392 -
2.2.7. Vocabulaire ayant pour signification une culture politique en faveur de la démocratie.....	393 -
2.2.8. Vocabulaire ayant pour signification des pratiques allant à l'encontre de la démocratie.....	394 -
2.2.9. Vocabulaire relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique.....	395 -
2.3 Tendances globales.....	397 -
2.3.1. En termes de tranches d'âge.....	397 -
2.3.2. En termes de genre.....	398 -
2.3.3. Pour l'ensemble de l'échantillon.....	400 -
3. Les entretiens menés avec les acteurs de l'Éducation nationale.....	401 -
3.1. Problèmes entravant le développement du secteur de l'Éducation nationale.....	401 -
3.2. Rôle des aspects culturels, sociaux et sociologiques.....	402 -
3.3. Impact des décisions centrales sur le développement du secteur.....	403 -
3.4. Alternatives permettant de dépasser les obstacles au développement des programmes scolaires.....	403 -
3.5. Avenir des programmes d'éducation.....	405 -
Conclusion générale.....	408 -
Bibliographie.....	422 -
Index des tableaux.....	433 -
Index des cartes.....	437 -
Index des illustrations.....	438 -
Index des noms propres.....	439 -
Annexe : Questionnaire destiné aux élèves (Échelle de politisation).....	442 -

Introduction générale

Depuis leur indépendance dans les années 1950, les sociétés africaines ont subi et continuent de subir de grands bouleversements. Les plus cruciaux sont la préservation d'institutions nationales fiables et l'alternance pacifique au pouvoir par le biais de mécanismes légaux et de critères démocratiques.

Après l'indépendance se sont succédé des épisodes de luttes armées entre différentes factions, des guerres civiles et des massacres de populations qui ont fait des centaines de milliers de victimes, mis à plat une économie déjà fragilisée par la corruption et le vol et freiné le développement économique et humain : on totalise ainsi 73 coups d'État depuis 1952 et 75 conflits armés depuis 1945¹. Cette instabilité, qui semble rebondir d'une manière cyclique, demeure encore le plus grand défi auquel ces pays doivent faire face afin de retrouver les chemins du progrès et du développement. Ces pays se trouvent par ailleurs confrontés à un autre défi, qui est l'apprentissage des pratiques démocratiques par le biais des représentations multipartites et l'abandon de l'autoritarisme politique du monopartisme intransigeant. Mais de tels choix pacifiques ne relèvent certainement pas de solutions magiques.

En effet, les pays africains sont confrontés à d'énormes difficultés. Les structures politiques sont inadaptées et se prêtent mal aux tentatives de stabilisation. On se trouve en présence d'une dualité difficilement conciliable, entre des États insuffisamment structurés sur le plan institutionnel et une société civile dont la paix bancale et éphémère ne fait qu'exacerber les tensions sociales débouchant la plupart du temps sur des conflits meurtriers. Ainsi le passage d'une forme monopolistique sans alternance politique à des formes plus souples et diversement représentatives des sensibilités populaires demeure un pas difficile à franchir tant sont grandes les tentations vers les dérives autoritaires afin de confisquer le pouvoir, alors que « *c'est le peuple dans son ensemble qui devait être au centre des phénomènes de pouvoir, être l'inspirateur suprême et le bénéficiaire de l'action politique. Le refus de l'alternance au pouvoir, l'absence de dialogue, la non-libéralisation de l'espace politique, la peur de l'opposition, la diabolisation des opposants débouchent sur la violence, des coups d'État, des guerres civiles, des émeutes, des sécessions, des rébellions, des instabilités constitutionnelles* » (Gonidec, 1996, p. 153).

¹ *Fraternité Matin*, Côte d'Ivoire, 6 janvier 2004, <http://www.ufctogo.com/Instabilite-en-Afrique-73-coups-d-249.html>.

La conséquence directe et dramatique de cette instabilité est sans doute la position difficile d'une population prise en otage par les conflits, contrainte à l'exil et victime de maladies et de famines.

Ces propos introductifs, qui peuvent sembler éloignés de notre sujet, permettent cependant de mieux saisir contextuellement le dysfonctionnement des mécanismes opératoires dans la pratique de la socialisation dont on peut dès à présent pressentir la difficulté et anticiper même les effets d'un échec programmé. Partant de cette faillite dans la construction d'une société africaine stable et du constat des défaillances structurelles dans l'édifice social, nous nous demandons si cette légitimité d'action démocratique en devenir ne peut pas être trouvée du côté du système éducatif et de la politique de l'enseignement, seul domaine du pouvoir capable d'œuvrer à la consolidation d'un régime basé sur des valeurs partagées dans les sociétés africaines en général et, plus particulièrement, au Tchad.

Ainsi la question est de savoir si le traitement de la problématique du développement africain en vue de dépasser le déterminisme handicapant qui a longtemps empêché et continue encore aujourd'hui d'obérer l'essor tant escompté, ne repose pas sur un modèle de développement mal conçu. Autrement dit, on peut se demander s'il n'y a pas dans les politiques africaines et la gestion de leurs cités respectives une erreur dans les priorités et l'ordonnancement des programmes de développement, l'importance de la préparation et de la sensibilisation de l'individu par une prise de conscience de soi et de son environnement ayant été tout simplement négligée. C'est pourquoi les analyses approfondies de la situation politique africaine et les réflexions sur les raisons de l'échec relatif constaté depuis les indépendances concluent le plus souvent que les améliorations et le développement souhaités ne seront possibles que grâce à un véritable ajustement culturel (Merlin, 1996, p. 32). Dès lors, le type de culture dominante dans une société nous renseigne sur la consistance de ses systèmes politiques.

Après ces éclaircissements, nous allons donner un aperçu de la succession des événements en Afrique et l'influence que ces derniers ont pu avoir, en illustrant ceci par l'exemple du Tchad.

1. Les problèmes liés à l'instabilité politique en Afrique

1.1. Une lecture rapide de la situation politique africaine

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les systèmes politiques africains n'ont pas permis de mettre en place des structures étatiques capables de répondre aux attentes et demandes des populations. Les espoirs suscités au lendemain des indépendances se sont volatilisés et ont laissé place au désespoir et au désarroi. L'Afrique est passée du multipartisme au monopartisme, et du monopartisme à un retour forcé à un nouveau multipartisme mal préparé, qui a replongé le continent dans des tensions permanentes et un cycle infernal de violence. *« Plus de trente ans après que les pays d'Afrique ont acquis leur indépendance, les Africains eux-mêmes se rendent de plus en plus compte que le continent doit chercher ailleurs ce qui l'accable, aujourd'hui plus que jamais, c'est elle-même que l'Afrique doit examiner. C'est la nature du pouvoir politique dans bien des pays d'Afrique, de même que les conséquences réelles ou perçues comme telles - de la prise du pouvoir et du maintien de celui-ci qui est une source majeure de conflit dans le continent. »*² L'homme politique ne s'est pas encore démarqué de la conception traditionnelle du pouvoir comme étant une propriété privée, une affaire de clanisme et de clientélisme politique où la contradiction ne peut exister. Le chef doit régner en maître absolu sur ses sujets.

Transposée au niveau national, cette conception du pouvoir, loin de contribuer à l'épanouissement et au progrès, constitue un blocage qui, à terme, deviendra une cause de discorde et de tensions sociales où l'homme politique, devenant méfiant, s'entourera des siens et s'opposera à tout dialogue avec les autres couches de la société. *« Il arrive fréquemment en effet que le vainqueur politique remporte tout, richesse et ressources, patronage, prestige et prérogatives du pouvoir. Ce phénomène s'accompagne souvent d'un sentiment d'intérêt (ou de préjudice) collectif, renforcé dans bien des cas par l'utilisation des formes centralisées et hautement personnalisées du gouvernement. »*³

L'absence de dialogue, la méfiance réciproque entre gouvernants et gouvernés, l'insatisfaction des besoins primaires conduiront ou pousseront les mécontents à chercher à conquérir

² « Les causes des conflits et la promotion d'une paix et d'un développement durables en Afrique », in *Rapport du Secrétaire général présenté au Conseil de Sécurité des Nations Unies*, 16 avril 1998, p. 1-3.

³ *Ibid.*, p. 3.

le pouvoir par tous les moyens dont le plus attractif est le recours à la violence avec ses conséquences directes que sont les affrontements et les mouvements de populations.

Aussi, même dans les pays africains où il existe un semblant de démocratie et d'organisation, il est souvent regrettable de constater des remaniements ministériels intempestifs, le refus d'accepter une défaite électorale, les amendements constitutionnels au gré des intérêts et de la volonté des gouvernements et l'insatisfaction des besoins primaires qui conduisent à des situations conflictuelles qui peuvent être localisées au niveau périphérique (dans certains conflits territoriaux), central (si le conflit concerne le centre du pouvoir), constellé (si les lieux d'affrontement sont éparpillés à travers l'espace national), ou généralisé.

À cela s'ajoute un autre facteur explicatif : il s'agit de la politique du « diviser pour bien régner » dans laquelle le pouvoir politique africain encourage, dans certains cas, des tensions ethniques qui, à terme, le déstabilisent, sans penser à établir des liens entre les différents groupes pour tisser les convergences et créer une identité nationale de manière à garantir une vie commune pacifique.

Il existe, par ailleurs, deux facteurs étrangers responsables des crises de déstabilisation actuelles des États africains depuis leur indépendance : le premier est l'insertion à marche forcée dans la mondialisation économique sans que soit réunie la moindre condition matérielle ou culturelle nécessaire, le deuxième est la démocratisation imposée et improvisée d'États également sans moyens. Ces deux facteurs ont contribué à délégitimer les constructions nationales naissantes et à rendre purement fictive la souveraineté de ces pays en les plongeant dans des tensions et des troubles quasi-permanents.

La conjugaison de ces facteurs endogènes et exogènes aboutit à l'absence d'une culture générale favorable à l'intérêt national guidant la volonté politique vers des décisions stratégiques. Du fait de cette mauvaise gouvernance, le continent africain tarde à réunir les conditions d'existence d'États modernes face aux enjeux de développement et de mondialisation. De ce constat découle la nécessité de proposer une thérapeutique appropriée.

Nous ne prétendons pas croire, d'une façon utopique, mettre immédiatement un terme aux conflits actuels en Afrique ou au Tchad, mais, d'une manière générale, la situation dans les deux cas

exige de grands chantiers pour sortir de cette crise. Parmi ces chantiers figure l'exigence d'une bonne gouvernance (politique, économique, et administrative), qui devra se traduire à l'intérieur de chaque État africain par la transparence, la compétence, un État de droit tourné vers la démocratie, la décentralisation, la bonne croissance économique et une bonne distribution du revenu national, sans oublier une grande administration digne et efficace.

Nous sommes donc devant une problématique de déficit complet dans l'exercice des fonctions qui assurent le fonctionnement des systèmes, selon le principe de la théorie fonctionnelle structurelle utilisé par les sociologues. Ce principe, sur lequel nous reviendrons plus tard, a été utilisé notamment par Gabriel Almond dans l'étude des systèmes politiques, afin de mesurer l'efficacité de ces derniers dans l'exercice de leurs fonctions et prédire leur effondrement ou leur survie.

De ce point de vue, nos lectures nous amènent à souligner l'importance de certains aspects comme, par exemple, la non-prise en compte de l'imaginaire et des structures mentales de l'homme africain comme point de départ et moteur de l'édification de règles solides. L'absence de considération de ces éléments essentiels est due à la situation et aux conditions dans lesquelles se fait la politique de l'enseignement dans maints pays africains et notamment au Tchad, dont nous étudierons plus particulièrement les caractéristiques.

En effet, le Tchad n'échappe pas à la règle africaine quant à la persistance de la crise qui touche ce continent et ses conséquences désastreuses. Après examen des causes structurelles du retard africain, nous pouvons affirmer que chaque État a ses propres caractéristiques et ne peut donc requérir un traitement identique. Mais nous montrerons dans notre analyse la part non négligeable de l'aspect politique et l'importance des enjeux de la scène africaine, le Tchad pouvant être cité comme un exemple, se distinguant cependant par certains aspects d'autres nations du fait de sa colonisation par la France de 1900 à 1960.

Le Tchad a connu, dans son histoire, différents pouvoirs militaires et politiques : d'abord ceux institués par les trois principaux royaumes (royaume de Kanem à l'Ouest, royaume Ouaddaï à l'Est et royaume Bornou au centre et au centre Ouest) à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, puis la colonisation par la France, suivie de la période de l'autogouvernance qui a été attribuée aux citoyens tchadiens en 1947, et enfin l'indépendance à partir de 1960.

Carte 1 : Carte du Tchad



Depuis 1947, le Tchad a comptabilisé trois coups d'État militaires importants, ainsi que nombre de séditions et soulèvements pour la prise du pouvoir, ce qui a provoqué des guerres civiles successives. Les conséquences immédiates de telles situations sont l'arrêt presque total du développement de l'économie et le gel des activités liées à ce secteur, le tout dans un cadre culturel qui met en valeur les luttes armées comme moyen légitime de gouverner et de passer outre l'opposition et les voix discordantes.

Le Tchad se distingue par la complexité de ses structures sociales ainsi que ses fondements culturels que tout régime éducatif ne doit pas ignorer mais qu'il doit, au contraire, avoir présent à l'esprit, afin de garantir l'insertion du citoyen dans un cadre de valeurs et de principes communs qui lui permettront d'intégrer une identité nationale tout en préservant les traits saillants spécifiques à chaque individu. Le rôle joué par l'enseignement du primaire dans cette perspective est essentiel.

1.2. La situation de la scolarisation primaire en Afrique et celle du Tchad

1.2.1. Quelques données sur la scolarisation primaire en Afrique

Pour la situation de l'enseignement primaire en Afrique, il suffit de résumer la réalité de ce secteur d'une manière qui reflète les efforts consacrés par les États dans la résolution des nombreux problèmes du système éducatif. La priorité fixée par le principe d'éducation pour tous (EPT), défini lors du forum de Dakar en 2000, est d'atteindre l'objectif d'une scolarisation primaire universelle, pierre angulaire de ce projet ambitieux qu'est l'EPT.

Pour évaluer l'atteinte de cet objectif, nous pouvons nous référer aux travaux du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN⁴ (PASEC⁵), qui réalise, à la demande des pays, des évaluations de la qualité de l'enseignement primaire depuis plus de dix ans en Afrique subsaharienne francophone. Les données d'évaluation menées par le PASEC dans neuf pays d'Afrique subsaharienne francophone portent sur plus de 28 000 élèves et près de 2 000 enseignants.

⁴ CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage.

⁵ PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Créé en 1991, ce programme vise à « *mettre en relation les aspects quantitatifs et qualitatifs des systèmes éducatifs et de dégager les choix possibles des stratégies éducatives les plus efficaces* ».

Le PASEC met en avant au moins deux paramètres pour comprendre les enjeux de l'EPT : d'une part, la dimension quantitative, avec la question de la scolarisation massive des élèves pour l'échéance de 2015 ; d'autre part, l'épineux problème du déficit du personnel enseignant, tant en nombre qu'en qualification. Nous pouvons sans doute ajouter un troisième paramètre qui est celui de la valorisation du corps enseignant par l'attribution d'un statut digne de sa fonction.

Nous passerons rapidement sur l'angle quantitatif de la situation puisque ce qui nous importe ici est l'évaluation de la qualité de l'éducation. Nous devons signaler que la qualité de la scolarisation en Afrique est généralement évaluée sous l'angle des acquisitions des élèves et des caractéristiques des enseignants (niveau académique, formation professionnelle, statut, ancienneté, etc.). Le contenu même des programmes est ainsi souvent marginalisé dans cette évaluation et les statistiques des situations de scolarisation ne reflètent donc pas totalement la problématique.

Sous l'angle quantitatif, les chiffres fournis par l'UNESCO-BREDA sur la scolarisation primaire montrent l'accroissement du nombre d'élèves scolarisés sur la période 1987-2001 pour certains groupes de pays africains et pour l'ensemble du continent. Une estimation des effectifs qui devraient être scolarisés en 2015 est également faite, comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 1 : Nombre d'élèves scolarisés en 1987 et 2001, et perspectives pour 2015 ⁶

	Élèves scolarisés (en milliers)			Croissance des effectifs passée et requise (en %)	
	1987	2001	2015	1987-2001	2001-2015
CEDEAO	19 646	30 141	55 043	+53,4%	+82,6%
CEMAC	3 312	4 976	7 989	+50,2%	+60,6%
Afrique	72 711	106 140	176 208	+45,9%	+66%

Selon les projections démographiques de la Division de la Population des Nations Unies, l'Afrique comptera environ 176 millions d'enfants en âge d'aller à l'école en 2015. Atteindre la scolarisation primaire universelle (taux d'accès en sixième année égal à 100%) implique donc que les effectifs d'enfants scolarisés devront croître de plus de 70 millions entre 2001 et 2015. À titre de comparaison, les effectifs ont augmenté d'un peu plus de 36 millions entre 1987 et 2001, soit une

⁶ Source : *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays de la CEDEAO, CEMAC et PALOP*, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA / France, ministère des Affaires étrangères.

croissance d'environ 46%. Or, pour atteindre la scolarisation primaire universelle en 2015, c'est une croissance de 66% qui sera nécessaire. On constate que les pays de la CEDEAO devront, pour leur part, connaître une croissance des effectifs supérieure à 80%. Bien évidemment, derrière ces moyennes se cachent de grandes disparités selon les pays ; cependant, le défi de la scolarisation primaire universelle apparaît dans toute son ampleur.

La situation de la scolarisation primaire dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne francophone était particulièrement préoccupante au début des années 1990 et des efforts importants ont été fournis pour accroître significativement cette scolarisation, ce qui impliquait le recrutement massif d'enseignants. Toutefois, compte tenu des contraintes budgétaires, les coûts salariaux des enseignants titulaires ne permettaient pas un tel recrutement dans la plupart des pays. Afin d'accroître sensiblement ce recrutement, il est devenu nécessaire d'envisager des rémunérations plus faibles et, par conséquent, d'avoir recours à d'autres profils d'enseignants, les maîtres communautaires⁷. Ces politiques de recrutement d'enseignants contractuels ont connu une nette accélération à la fin des années 1990. Dans certains pays, ces nouveaux enseignants tendent désormais à être plus nombreux que les enseignants fonctionnaires. Plusieurs pays ont ainsi obtenu des résultats appréciables en matière de scolarisation. Cependant, malgré ces succès quantitatifs, la présence massive de ces nouveaux enseignants contractuels suscite, au sein de la communauté éducative, une interrogation quant à leur incidence sur la qualité de l'éducation. À travers cette interrogation sur la qualité, on voit bien que la question est en fait celle des profils enseignants qui permettront de réaliser la scolarisation primaire universelle. Le problème est très souvent posé en termes d'arbitrage entre la scolarisation du plus grand nombre d'enfants possible et la qualité de l'enseignement dispensé.

La « qualité » est un concept complexe qui renvoie à plusieurs compréhensions différentes. Une fois cela admis, il n'en reste pas moins qu'il nous faut, pour l'évaluer, une mesure. En éducation, une mesure classique est celle des acquisitions des élèves, que l'on appréhende au travers de tests dans les disciplines enseignées. C'est précisément cette mesure qu'utilise le PASEC. Il s'agit donc de considérer ce que les enfants apprennent à l'école comme une dimension essentielle de la qualité. Cette définition a l'avantage d'éviter la confusion entre les moyens mis à disposition de l'enseignement (infrastructures, matériel pédagogique, formation des enseignants, etc.) et les résultats attendus, qui sont des acquis cognitifs. Toutefois, il ne suffit pas de disposer d'une mesure de la qualité pour être à même de mener les analyses permettant d'identifier les facteurs qui influent sur la

⁷ Maîtres non intégrés à la fonction publique, et généralement recrutés par les communautés locales, en raison du manque de maîtres agréés dans les villages et les zones d'accès difficile.

qualité, c'est-à-dire - dans notre perspective - sur les acquis des élèves. Il convient en effet de prendre en compte la complexité du processus d'acquisition, notamment son caractère temporel et la multiplicité des facteurs qui interviennent. Pour cela, le PASEC se réfère à un modèle temporel du processus d'acquisition à partir duquel découle sa méthodologie d'analyse : la qualité cherchée par le PASEC se limite donc aux acquis cognitifs obtenus grâce à ce modèle (les conditions de scolarisation, les caractéristiques individuelles des élèves). Or, dans notre contexte d'analyse, une question se pose, qui est celle du type de qualité mesurée. L'objectif se limite-t-il à évaluer la bonne acquisition des élèves ? Ou cherche-t-on à évaluer la qualité du contenu acquis, à déterminer s'il est bon ou mauvais ? Ou bien encore veut-on savoir si l'acquis est conforme aux réalités locales de chaque élève ou chaque pays ? En effet, la mesure de la qualité des acquis cognitifs, qui peut aboutir à la conclusion positive qu'un grand nombre d'apprenants en ont bénéficié, ne nous donne pas d'information quant à la mesure de la qualité du contenu acquis.

1.2.2. Le cas du Tchad

La situation de l'enseignement au Tchad connaît de grandes difficultés au même titre que les autres secteurs de l'État. Nous nous limiterons ici à quelques propos introductifs, puisque nous présenterons dans la suite de notre développement un descriptif détaillé de la situation de l'enseignement au Tchad. Nous nous sommes basé, dans cette introduction, sur les informations fournies par l'AFD, l'Agence française de développement, organisation qui veille efficacement et de près à l'activité de développement liée aux différents secteurs de l'enseignement, de la santé, de l'eau et bien d'autres, et qui agit dans la neutralité, ayant pour elle le souci de la transparence et non pas l'adoption de la politique des chiffres, comme c'est le cas des sources gouvernementales.

Le Tchad a mis en place trois indicateurs pour mesurer l'instruction de tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire d'ici 2015 dans le cadre de l'objectif de l'éducation primaire pour tous. Cet objectif ne sera vraisemblablement pas atteint. En effet, fin 2008, selon le PNUD, les chiffres étaient les suivants :

- taux brut de scolarisation : 95% (chiffre contesté) ;
- taux d'achèvement du primaire : 36% ;
- taux d'alphabétisation : 35% (cible : 60%).

Si le taux de scolarisation paraît satisfaisant, il recouvre en fait une réalité bien différente : ainsi on constate une faible rétention, 70% des enfants abandonnant avant la dernière année, des disparités importantes entre zones rurales/urbaines, filles/garçons, etc., un taux de redoublement élevé, des niveaux d'acquisition très faibles et des moyens matériels et humains insuffisants et peu efficaces. Toutefois, la forte participation communautaire représente un facteur d'amélioration puisque 44% des écoles et 72% des maîtres sont d'origine communautaire et donc financés directement par les populations elles-mêmes.

Le gouvernement a pourtant apporté des contributions significatives dans le secteur de l'enseignement avec l'objectif d'une scolarisation démocratique accessible à un grand nombre. Il suffit, pour cela, de regarder les statistiques et les efforts consentis, notamment au niveau du primaire. Mais la question reste toujours posée de savoir si une telle généralisation assure une véritable socialisation.

De ce fait, le premier constat que nous pouvons énoncer concernant la société tchadienne est la nécessité de s'employer à poser les fondements d'une culture solide. Le Tchad a réellement besoin de sérieuses rénovations afin d'aboutir à un cadre général qui lui permette de garantir une vie paisible sur des bases solides. Nous ne pouvons certainement pas réduire ces solutions à la socialisation politique mais celle-ci occupe le premier rang. Elle permet d'inculquer des facteurs communs vertueux et culturels qui permettent de garantir une harmonie idéologique et la convergence des optiques d'avenir entre les membres d'une même société, gage de stabilité politique et de développement

2. La construction de la problématique de la recherche

2.1. La problématique

La question de socialiser un individu et d'en faire une partie intégrante de la vie commune, est essentielle dans l'édification de sociétés fondées sur des valeurs communes et des cultures de vivre ensemble dans un cadre de la « *construction sociale du monde* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 34). Ce concept de construction sociale du monde expose la nécessité de commencer le processus de

socialisation pour assurer et faciliter la communication et les contacts entre les différents segments de la société en créant un « relais » pour que « *se développent l'apprentissage puis l'intériorisation de tout un ensemble de normes et d'attitudes* » (*ibid.*).

Cette approche est la règle de base qui doit être remplie par toutes les collectivités, du stade primitif initial au stade avancé de l'évolution sociale, ainsi que l'expose Durkheim dans ce qu'il a appelé « *la loi évolutive des sociétés* ». Cette loi est celle du passage d'un consensus, « *la solidarité par similitude* », une solidarité mécanique, à un autre consensus, « *la solidarité par différenciation et complémentarité* », une solidarité organique qui permet cette complémentarité. Durkheim a abordé cette loi dans le cadre de son ouvrage intitulé *De la division du travail social*, dans lequel il explique que la densification a eu pour effet d'affaiblir la conscience collective, de favoriser le développement de la conscience individuelle, de la liberté personnelle, et donc de permettre une différenciation qui est la cause de la répartition des tâches et de la division du travail. Cependant, en raison de la différenciation, l'affaiblissement de la conscience collective menace la cohésion sociale. Pour répondre à cette préoccupation concernant la façon d'assurer la cohésion des sociétés à conscience collective affaiblie, Durkheim a formulé sa théorie sur le « socialisme », la nécessaire socialisation des individus.

La socialisation secondaire préconisée par Durkheim vise à renforcer les liens sociaux affaiblis par cette différenciation. Elle « *consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société* ». Mais il est difficile de dire que cette règle s'applique aux sociétés africaines dont la plupart ne sont pas encore sorties du cercle des systèmes sociaux traditionnels et primitifs, n'ont pas encore atteint un stade avancé de spécialisation et d'urbanisation (Perrot, sous la dir. de, 1993, p. 165) et dans lesquelles le mode de vie de « solidarité par similitude » règne encore. Dans ces sociétés, les individus sont indifférenciés, ils sont semblables les uns aux autres, partagent les mêmes sentiments et obéissent aux mêmes valeurs, aux mêmes croyances. C'est cette similitude qui crée la solidarité sociale entre les individus, qui s'exprime globalement par l'existence d'une « *conscience collective* » particulièrement forte (Durkheim, 1922). L'individu dans ces sociétés est très étroitement lié à la collectivité, il n'a pas conscience de son individualité. Il n'existe pas de libertés individuelles et tout manquement aux règles collectives est sévèrement réprimé, étant considéré comme une atteinte au groupe, à la conscience collective du groupe.

Max Weber a défini les rapports entre la socialisation primaire, qui établit les règles de « *légitimité traditionnelle et quasi-charismatique* », et la socialisation secondaire, dans laquelle les relations sont basées sur les règles de « *légitimité rationnelle légale* » (Darmon, 2006, p. 70-71). Cette dernière exige de nouveaux mécanismes pour organiser la vie sociopolitique en vertu de la loi et du « contrat social », l'existence d'une entité politique et d'autorités de régulation séparées et la mise en place d'institutions publiques, qui permettront de créer la sensibilisation de masse nécessaire pour assurer la coexistence des individus sur des bases solides.

Après avoir traité de la situation politique africaine en général et du Tchad en particulier, nous avons conclu à un large dysfonctionnement de la vie en société, une anomalie généralisée semblant affecter les structures sociales si fortement qu'il n'est plus possible, dans l'immédiat, de trouver des moyens de réajustement efficacement durables, indispensables au développement de ces pays dans leur ensemble. Nous avons également évoqué les causes principales de cette longue agonie, comme le conflit pour le pouvoir et l'absence de bases communes nécessaires au fondement d'une identité nationale. Nous avons suggéré quelques voies susceptibles de sortir de cette impasse, parmi lesquelles la refonte des contenus des programmes scolaires. Nous insistons sur cet élément important qui est considéré comme un des moyens de stabilisation et de développement, l'école demeurant la plaque tournante de la socialisation primaire (*ibid.*, p. 61). Cette voie a fait ses preuves dans d'autres pays, ainsi l'exemple de certaines sociétés qui ont axé leur modèle de développement sur l'école. Ce modèle s'applique d'ailleurs à tous les régimes. En effet, le secteur éducatif jouit d'une autonomie mais fait partie de l'ensemble du système de la société : « *En considérant l'enseignement comme un système, son environnement est formé par l'ensemble de la société, laquelle subit elle-même plus ou moins des influences extérieures* » (Le Thanh, 1981, p. 273).

La socialisation politique occupe le premier rang parmi la liste des fonctions internes constituant les fonctions du pouvoir. Elle permet à ce dernier d'assurer sa pérennité, à l'instar d'autres fonctions comme la mobilisation, l'expression des intérêts, le regroupement des services et la communication (Kamal al Mutawafa, 1988, p. 36). Dans ce cadre, l'enseignement en primaire constitue une partie de l'enseignement général, l'un se ressourçant dans l'autre grâce à une dynamique de collaboration incessante dont le but est de promouvoir les individus selon les orientations de départ de la politique de l'enseignement. En effet, « *tout système est organisé pour atteindre une certaine finalité, laquelle peut être explicite ou implicite* » (Le Thanh, 1981, p. 275).

Il convient de préciser brièvement, puisque nous allons aborder plus loin cette notion en détail, ce que nous entendons par « *socialisation politique* » : il s'agit de la transmission de la culture politique d'une génération à une autre dans une société, ou de la promotion d'une nouvelle culture (Almond *et al.*, 1996, p. 159).

Chez l'individu, la personnalité politique se compose de l'ensemble des sentiments et des tendances dans des proportions diverses, à des âges différents. Cependant, le niveau où se constituent, chez l'individu, les implications, les croyances générales telles que l'appartenance ethnique, la classe sociale, les engagements spirituels et idéologiques, demeure le niveau essentiel, le plus profond. Il tend vers la continuité et la pérennité puisqu'il est assimilé par l'individu à un âge avancé (*ibid.*, 1996, p. 87).

L'école, la famille, les institutions religieuses, les groupes de camaraderie, les amis et les moyens d'information sont considérés comme les canaux les plus importants de l'éducation politique. Certains vecteurs surpassent les autres quant à leur degré d'influence et de maîtrise. La famille, par exemple, diffère de l'école en ce qui concerne la maîtrise, la domination et le contrôle imposés par l'État. En effet, à l'école, l'individu subit la transmission politique de manière directe à travers les manuels scolaires et les activités pédagogiques. C'est la raison pour laquelle l'école est devenue l'un des principaux médias utilisés par les différents régimes pour la préservation de leurs idéologies (Zahi al Mughairibi, 1989, p. 95).

Dès lors, la socialisation politique à travers l'école est un moyen efficace, aisément maîtrisable par les pouvoirs politiques, pour apporter des solutions à des problèmes similaires à ceux des pays africains, et, plus spécifiquement, au Tchad.

Le Tchad, à l'image de quelques pays africains francophones, tend à harmoniser ses systèmes d'enseignement et à unifier ses programmes scolaires. Citons en outre les tentatives des pays africains membres du Bureau territorial de l'Unesco pour l'éducation en Afrique afin de renforcer le lien de l'enseignement avec la vie sociale, culturelle et économique (Ross, 1980, p. 135).

À la lumière de ces données numériques et théoriques précédentes, qui combinent la situation politique instable vécue dans le Continent en général avec ce grand nombre d'élèves fréquentant des

écoles primaires qui manquent d'enseignants et de formateurs qualifiés, ainsi que des programmes scolaires incertains, nous pouvons formuler la question suivante : quel est le rôle joué par l'école pour fonder une société basée sur des cultures et des valeurs communes au Tchad ?

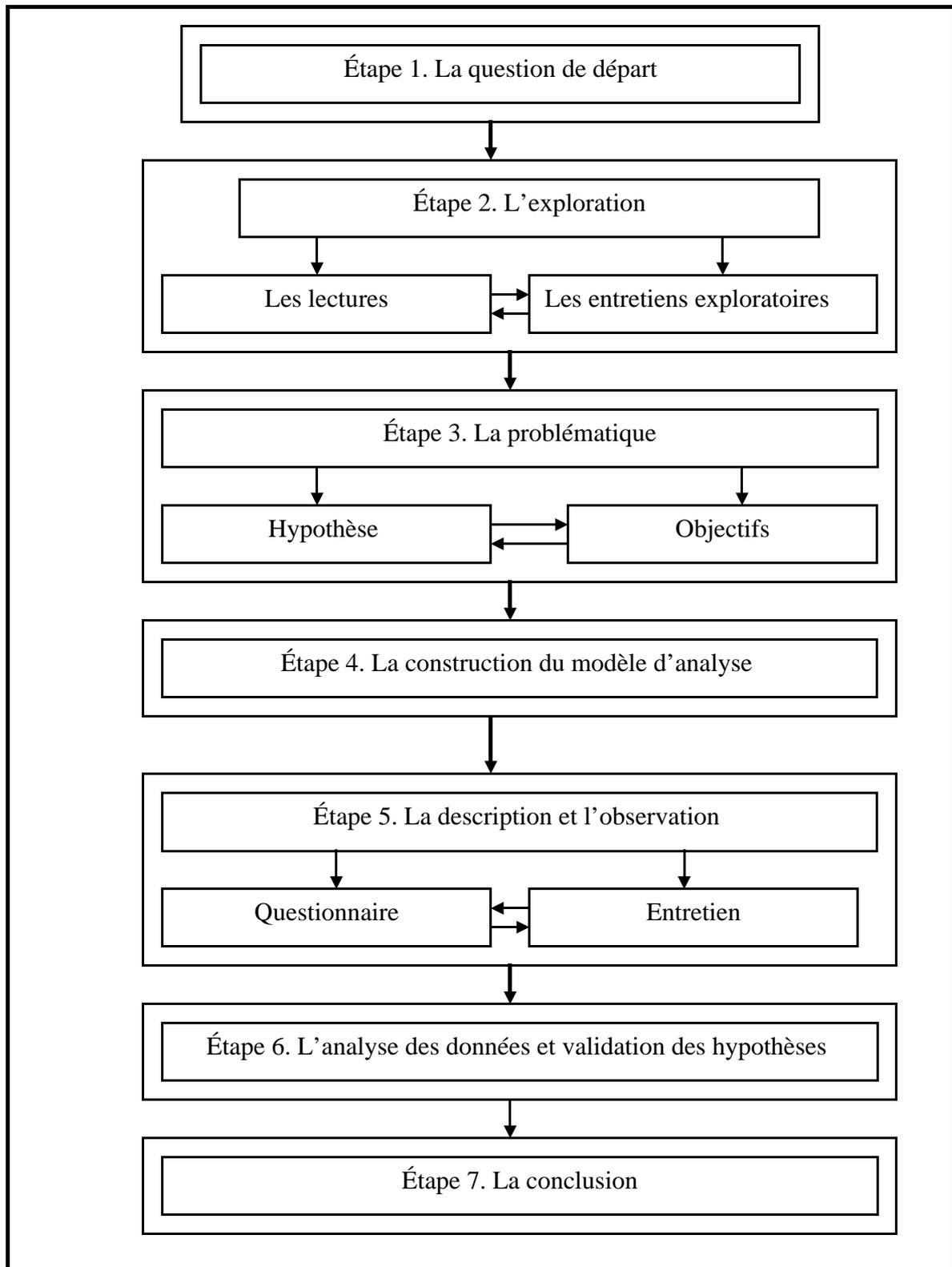
Afin de mettre en exergue la dimension empirique de cette problématique et construire une réflexion à la juste mesure de notre ambition, nous avons procédé à des entretiens exploratoires avec des personnes appartenant au secteur de l'éducation nationale.

Ensuite, sur la base des réponses préalablement recueillies, nous nous référerons aux études relatives à cette problématique afin d'établir des questions ciblées sur notre thème de recherche, à savoir le pouvoir politique et le peuple, l'identité nationale et l'identité continentale, ce qui nous permettra de vérifier notre hypothèse de départ. Les séquences que nous adopterons tout au long de cette recherche peuvent être présentées selon le schéma ci-après, qui expose la méthodologie adoptée. Il est évident que ces différentes étapes ne sont pas indépendantes les unes des autres et mériteraient d'être aménagées par la prise en considération de ce que les théoriciens de l'approche systématique appellent les « *boucles de rétroaction* » (Ferréol, *in* Ferréol, sous la dir. de, 2004, p. 67).

L'analyse que nous menons s'insère dans une démarche théorique ayant pour fondement les cadres conceptuels de la sociologie avec ses grands courants, les représentants des théories sociales constituant la référence principale qui permet d'appréhender les rôles joués dans les régimes sociopolitiques en matière de développement. Il nous importe également d'exposer et de mettre en avant les différents aspects de la socialisation politique en tant que partie intégrante de l'ensemble de la socialisation. Les théories contributives aux processus de socialisation dans le cadre politique et social telles qu'elles furent énoncées par Piaget, et leur fonctionnement articulé avec la scolarisation, nous seront d'un apport non négligeable pour diagnostiquer l'état de santé du système scolaire.

Quelques études menées à travers de nombreux milieux culturels dans le monde ont par ailleurs été prises comme sources de réflexion et ont enrichi notre travail. Le choix des pays retenus répond à la préoccupation de rester proche d'expériences présentant une certaine parenté, ne serait-ce que dans le domaine social et géographique. Ces travaux sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

Méthodologie de la recherche en sciences sociales



Les travaux de Zahi al-Maghrebi⁸ portent sur la socialisation politique des étudiants libyens. L'auteur y critique le système politique de ce pays qui continue de diffuser un savoir idéologique plus qu'une connaissance scientifique, en maintenant le cap sur le socialisme et la glorification du régime en place en tant que levier modernisateur de la société libyenne. Amal Slimane, enseignante libyenne, auteur d'un magistère en sciences politiques sur la Libye, constate, au contraire de l'auteur précédent, l'existence d'un accord et d'une continuité entre les valeurs de la société et la diffusion des programmes inscrits dans les manuels scolaires. En revanche, elle considère que la part de l'influence politique dans la matière enseignée reste significative.

L'étude de l'Égyptienne N'agla Bochor⁹ est plus large puisqu'elle examine, outre la question palestinienne, le système éducatif de la Syrie, de la Jordanie et du Liban. On peut remarquer là aussi un décalage entre la position politique officielle concernant la Palestine et l'éducation politique à l'école. Cette étude se base sur une méthode d'analyse quantitative mais aussi qualitative concernant le système scolaire. Elle parvient à trois conclusions : l'insuffisance de ce qu'étudie l'étudiant arabe palestinien sur la cause palestinienne, la sous-estimation du rôle des peuples et des communautés, l'insuffisance d'information sur le rôle des individus dans les questions du combat national et des révolutions, et enfin, l'exclusion des étudiants de toute participation aux questions relatives à leur société, faisant de la question palestinienne le souci exclusif des régimes politiques arabes.

L'étude de Nadia Salem¹⁰ a pour titre évocateur : « La socialisation politique de l'enfant arabe », et tente de définir les programmes scolaires égyptiens. Les conclusions de cet auteur insistent sur la mise à l'honneur du nationalisme égyptien, sans référence islamique ni panarabique, le rôle accru des politiques gouvernementales au détriment de la légitimité citoyenne, le culte de la personnalité politique et la relégation de la parole des individus, et enfin la dévolution de la défense nationale à la seule armée, sans mise en avant du mérite de la résistance populaire.

Pour sa part, Abdelbaset Abdelmoti¹¹ analyse en profondeur les effets d'une socialisation porteuse d'un programme falsificateur et inhibiteur des consciences créatives en Égypte. Il estime

⁸ Mouhamad ZAHY EL MAGHERBII (1978), *The Socialization of School Children in Lybia*, PhD Thesis, Columbia, Université du Missouri.

⁹ N'agla BOCHOR, *La Socialisation politique de l'enfant en Égypte et au Koweït. Étude analytique du contenu des programmes scolaires*, cité par Kamal al Manoufi in *Revue de politique internationale*, n° 9, janvier 1988.

¹⁰ Nadia SALEM, *La Socialisation politique de l'enfant arabe, étude analytique des contenus des ouvrages scolaires*, cité dans revue *Al moustakbal al arabi*, n° 51, mai 1983.

¹¹ Abdelbaset ABDELMOTI, *La socialisation politique et la falsification de conscience*, cité par Kamal al Moutawafi « L'éducation politique de l'enfant en Egypte et Koweït », revue *Al moustakbal al arabi*, n° 51, mai 1983.

que l'éducation égyptienne n'est pas moins qu'une reproductibilité annoncée du sous- développement social programmé, brouillant la vision de l'élève sur le monde qui l'entoure.

En dépit de l'éloignement géographique avec les pays africains, le Venezuela présente des similitudes avec les cas que nous venons de voir, en termes de défaillances de son système d'apprentissage. En effet nous dit Beatriz Rafiee¹², le régime politique, par le biais de l'instrument médiatique, contribue à la manipulation du peuple, tout en tenant les jeunes à distance de l'apprentissage démocratique.

En ce qui concerne le Maroc, selon Michèle Souleymane¹³, le pays est engagé dans un processus de socialisation dans lequel les élèves ne sont pas à l'abri d'un conditionnement de leur imaginaire orienté vers l'identité nationale et leur attachement aux emblèmes royalistes dont ils tirent leur fierté. Sur le plan de la culture de masse, les élèves connaissent plus les leaders occidentaux que ceux de la sphère arabe ou africaine. En outre, l'inefficacité de telles méthodes atrophie la conscience critique et forme des élèves incapables par exemple de distinguer les lois des coutumes et de faire la part de chaque régime en le replaçant dans son cadre sémantique et socioculturel.

Toujours concernant le Maroc, le sociologue Ibaaquil¹⁴ montre l'impact idéologique des tenants du pouvoir sur l'école, sans souci de former des sujets ayant une conscience claire de leurs conditions d'existence. Par ailleurs, la société marocaine, dans son immobilisme volontairement entretenu par le pouvoir, adopte une posture passive en se satisfaisant, pour ses besoins, de produits de consommation importés sans pouvoir maîtriser les circuits de production ni de commercialisation. Cet auteur pose la question de l'esprit créatif et de la liberté de l'imagination auxquels la société marocaine semble aujourd'hui peu réceptive.

En Grèce, le rôle des communautés d'élèves dans la gestion de leurs affaires, telles que les prises de position, les décisions et la libre expression, semble acquis grâce à une socialisation qui a, en outre, fait admettre les clivages ainsi que l'alternance des élus politiques, auxquels cependant les

¹² Beatriz RAFIEE (1988), *La socialisation politique des jeunes par la télévision : un défi d'innovation au Venezuela*, thèse de doctorat, Université Paris V – Descartes.

¹³ Michèle SOULEYMANE, *L'éducation politique à Marrakech*, cité par Kamal al Moutawafi « La socialisation politique de l'enfant en Egypte et Koweït », revue *Al moustakabal al arabi*, n° 51, mai 1983.

¹⁴ Larbi IBAAQUIL (1977), *École et inculcation idéologique au Maroc : les aspects de la socialisation scolaire tels qu'ils se dégagent des productions écrites et graphiques d'élèves marocains des écoles primaires de Rabat - Salé*, Thèse de doctorat, Université de Paris V - Descartes.

élèves ne font pas toujours confiance. Ce point de vue est présenté par Pella Calogiannakis¹⁵ dans une thèse sur la socialisation politique en Grèce. Cette étude insiste donc sur le manque de confiance à l'égard des politiciens, qui est, selon nous, la raison pour laquelle l'adhésion des élèves aux partis politiques est mal perçue par ces mêmes élèves.

Le cas qui retient davantage notre attention est celui du Tchad. La socialisation politique, pour la période allant de 1900 à 1998, repose sur un référentiel des années 1950, élaboré à l'usage des écoles africaines : *Mamadou et Bineta*. L'étude de ce manuel fait apparaître l'image d'un peuple qui a peu de prise sur l'événement national, toujours aux mains d'une poignée de « héros » orientant son destin au gré des turpitudes de l'Histoire. En parcourant les programmes scolaires distillés par ce référentiel, on se rend compte du décalage entre le vécu de la société et l'image qu'on lui donne de sa propre existence, ce qui ne va pas sans provoquer un véritable parasitage chez les élèves, en mal d'équilibre identitaire, d'autant que ces notions d'identité sont traitées de telle façon que l'élève se forge, *a priori*, une identité étriquée, constituée à partir de catégories d'appartenances locales et non pas dans une perspective étendue au-delà des frontières du village¹⁶. Ainsi le phénomène du pouvoir politique est enseigné et gravé dans l'esprit des enfants de telle manière qu'il conduit à des pratiques de pouvoir erronées depuis que les chefs locaux tiennent les rênes du pays.

Ce passage en revue de différentes sociétés dans lesquelles s'exercent diverses formes de socialisation montre que la socialisation politique peut être valablement utilisée comme outil pour anticiper les problèmes sociaux et de la cité.

2.1.1. Les questions et les hypothèses

Nous avons examiné, dans le détail, les travaux et les études portant sur les processus de socialisation comme solution idéale pour dénouer les différentes crises qui freinent le développement des sociétés et empêchent l'édification de fondations solides. L'observation des faits liés au contexte général d'une Afrique marquée par les crises et l'instabilité que nous lui connaissons, et le Tchad en offre le meilleur exemple, laisse penser que cette dégénérescence affectant l'ensemble des secteurs

¹⁵ Pella CALOGIANNAKIS (1988), *Le Rôle des communautés d'élèves dans la socialisation politique des lycéens en Grèce*, Thèse de doctorat, Université de Paris V – Descartes.

¹⁶ Aboubakr ALI KORÉ, *La Socialisation politique au Tchad, 1960-1997*, Mémoire de Magister, Faculté des sciences sociales appliquées, Université du Fatah, Tripoli (Libye), 1998.

d'activité est due à deux facteurs : l'un externe, lié à la colonisation ; l'autre interne, lié à la mauvaise gestion et au laisser-aller.

Concernant le premier facteur, on peut dire que les décolonisations n'ont pas été en mesure de gérer les sociétés d'une Afrique démembrée dont les gouvernements successifs post- indépendants, militaires pour la plupart, se trouvaient dans l'incapacité d'aborder une programmation d'action autre que visant leur maintien au pouvoir. Le second facteur se ressent fortement au travers de la faillite d'un système scolaire déjà meurtri et dont les pouvoirs politiques ont abandonné et négligé l'intérêt vital, au détriment d'une socialisation qui aurait porté tous ses fruits en matière d'éducation et de relations interindividuelles. Car comme l'affirme Pierre Bourdieu, « *ce que les individus doivent à l'école, c'est d'abord tout un lot de lieux communs, qui ne sont pas seulement discours et langage communs, mais aussi des terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs* » (Bourdieu, 1996, p. 15).

À partir de là, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : *un investissement éducatif maîtrisé au niveau de l'école primaire, avec introduction des notions relatives aux valeurs démocratiques, ainsi qu'un dosage savant et minutieux en ce qui concerne les cultures communes du pays, contribuent à terme à une stabilisation politique et à la création d'une société plus homogène.* Une telle expérience, même si elle n'est pas totalement réussie, éviterait au moins le chaos répétitif dont la plupart de ces pays souffrent. Mais il convient préalablement de se poser une question capitale qui résume et définit à la fois notre problématique : quel est le rôle du livre scolaire dans l'implantation des idées et la formation de nouvelles attitudes politiques, ainsi que son impact sur l'apparition des valeurs démocratiques et sur la culture tchadienne ?

2.1.1.1. Les objectifs

Le Tchad est un pays socialement très diversifié, géographiquement très vaste et politiquement instable. Dans ce contexte, quel rôle l'école peut-elle jouer dans l'émergence d'une nouvelle pensée commune qui favorisera la disparition des divergences et le renforcement des valeurs démocratiques ? Pour le Tchad, qui est un pays débutant sur le chemin de la démocratie, il est important de vérifier que l'école contribue à assurer ce passage vers la démocratie, de préciser quel

est son rôle dans la réduction des divergences et de savoir si les idées véhiculées correspondent bien aux valeurs démocratiques.

Nous recourons à une double technique pour répondre aux questions de la recherche afin d'atteindre nos objectifs : l'analyse du contenu de manuels scolaires et l'enquête (échelle de politisation, complétée par un entretien avec les responsables du ministère de l'Éducation nationale). Ces deux outils nous aideront à clarifier le rôle de l'école primaire dans l'établissement de valeurs politiques communes au sein de la société.

L'entretien avec les responsables du ministère de l'Éducation nationale sera construit autour des points suivants : comment fonctionne l'école ? Le climat est-il autoritaire ou libéral ? Quel est le réseau des relations interpersonnelles entre la direction et les enseignants, entre ceux-ci et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, entre l'école et son environnement, en premier lieu les familles, et tous les facteurs qui peuvent aller à l'encontre des buts et des normes assignés à l'organisation ? Ainsi, les réponses obtenues au questionnaire et les entretiens nous fourniront un éclairage utile pour comprendre les aspects saillants de la socialisation au regard de l'administration, de l'organisation des relations socioprofessionnelles et de l'autorité en général, ceci dans l'esprit de délimiter la fonctionnalité de l'enseignement dans le rétablissement et l'amélioration des conditions communes d'existence.

2.1.1.2. Les champs d'investigation

Les champs conceptuels concernés sont au nombre de trois. En premier lieu, il s'agit de déterminer quels sont les domaines scientifiques relatifs à la socialisation et à la socialisation politique. Ensuite, il convient de définir les concepts qui contribuent à la compréhension du processus de socialisation et de socialisation politique. Enfin, il est nécessaire de définir ces différents vocables.

Les champs méthodologiques concernent les agents de socialisation politique qui vont être étudiés : dans notre cas, l'école primaire de l'éducation nationale tchadienne, et plus précisément, le secteur public. Notre recherche porte donc sur le cycle d'étude primaire du système de l'éducation nationale du Tchad et les livres de lecture de l'école primaire sont l'objet principal de cette étude.

L'école privée n'est pas concernée par cette recherche, pas plus que l'école d'enseignement arabe. La raison en est que le secteur de l'éducation primaire privé n'est pas organisé et n'est pas réglementé par l'Etat ou centré sur un curriculum défini clairement, sauf en ce qui concerne les écoles gérées par des organisations et des missions diplomatiques dans le cadre de la coopération culturelle avec le Tchad. Quant à l'école arabe, elle reste sans programme national et dépend principalement de ce qui est disponible en termes de manuels scolaires en provenance de pays voisins comme l'Égypte, le Soudan et la Libye, malgré les efforts menés ces dernières années par le Centre national du curriculum (CNC) pour mettre en place un programme scolaire tchadien.

2.1.1.3. Méthode d'analyse de contenu

L'analyse du contenu est un outil relativement récent qui a investi le champ des sciences sociales, participant à son évolution et s'intéressant plus largement à tous les contenus des productions éditoriales, « *une technique de recherche qui a pour objet une description objective, systématique, et quantitative du contenu manifeste de la communication* » (Berelson, 1971, p. 18). Cette méthode est appropriée pour étudier des questions qui exigent la divulgation du contenu implicite, en particulier pour l'interprétation des orientations particulières de ce contenu : « *Elle a tout d'abord pris la forme de l'analyse thématique, approche qui repose sur l'idée que le discours exprime plus ou moins directement les pratiques, les opinions, les représentations des individus ou des groupes dans lesquels ils sont insérés* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 34.) Elle permet également d'identifier les caractéristiques psychologiques de l'expéditeur du message ou d'identifier les aspects de la culture et d'analyser les changements culturels de la production littéraire, et intellectuelle dans différentes cultures (Badur, 1986, p. 360)

Bien qu'il existe des divergences quant à l'utilisation de ces procédés d'analyse, les chercheurs s'accordent sur leur regroupement en quatre catégories principales : les caractéristiques, les auteurs, les récepteurs et les effets de la communication. Notons que cette catégorisation renvoie au schéma de communication énoncé en ces termes : « *Qui dit quoi comment à qui avec quels résultats ? Qui : c'est l'auteur de la communication. Quoi et comment : ce sont les caractéristiques de substance et de forme du contenu. À qui : c'est le récepteur sur lequel on étudiera les effets réels ou présumés* » (Le Thanh, 1981, pp. 255-256.) Elle favorise donc, en matière d'étude du message, l'utilisation scientifique du classement, de l'ordonnancement, de la quantification et de l'interprétation des messages verbaux et écrits, des activités physiques, ou encore des symboles.

L'objectif final de cette technique est la description du contenu manifeste de la communication afin d'interpréter cette description.

Par précaution scientifique, nous devons tenir compte des conditions de cette méthode en étant objectif, les résultats ne devant en aucun cas être influencés par les considérations subjectives de l'auteur. Ceci implique de prendre l'engagement de pratiquer toutes les mesures d'une façon organisée pour éviter les erreurs et les partialités, de procéder à une description quantitative du phénomène visé, d'utiliser un corpus qui permette le dénombrement des éléments significatifs et offre la possibilité de comparer leur fréquence d'apparition, et enfin de faire une analyse limitée au contexte visible des informations. (Ali Brahim, 1990, p. 195)

Ensuite, nous passerons à l'étude de cas, en appliquant une méthode comparative afin d'identifier les niveaux d'accord ou de désaccord entre les informations politiques enseignées et les principales orientations politiques de l'État tchadien telles qu'elles apparaissent dans la Constitution de cet État et les discours politiques. Nous chercherons également à savoir dans quelle mesure elles se conforment aux normes de la démocratie.

Puis, nous prélèverons, à l'aide d'études de documents, les deux thèmes essentiels de la recherche que sont le pouvoir politique et l'identité tchadienne et africaine. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les mots et les phrases qui apparaissent dans les manuels visés.

2.1.1.4. Le choix des manuels

Les programmes scolaires reflètent la philosophie intellectuelle et culturelle de toute société qui cherche à inculquer des valeurs communes permettant de renforcer les liens sociaux, culturels et politiques entre ses membres. L'avantage du manuel scolaire est sa présence forte à l'égard de l'élève d'une part et, d'autre part, l'impact des informations qu'il contient qui seront apprises par l'enfant à un stade précoce de sa vie. « *Les manuels de l'école primaire présentent peut-être le plus grand intérêt. Car ils s'adressent à l'âge de la plus grande réceptivité de l'enfant, où son sens critique n'est pas encore développé, d'où l'efficacité de la socialisation et de l'acculturation ; et parce que, pour un grand nombre encore de pays, c'est l'école qui touche la plus grande partie des enfants et leur donne une base commune* » (Le Thanh, 1981, p. 51.) Cet intérêt pour le livre scolaire est d'autant

plus vif qu'il contient et rapporte des informations familières relevant de la vie quotidienne de l'apprenant. « *Le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction.* »¹⁷

Nous avons choisi de travailler sur les manuels scolaires intitulés : *Mariam et Hamidou*, qui se présentent sous la forme de six livres couvrant le cycle primaire correspondant aux six années du cursus des pays de la communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC) et de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA). Cette édition a été initiée par le Centre du commerce international CNUCED/OMC (CCI) et l'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF) en partenariat avec la CEMAC et l'UEMOA. L'édition et la diffusion de ces manuels a été organisée en 2003 à Dakar, au Sénégal. Il s'agit donc, pour ce qui nous concerne, des livres d'enseignement primaire *Mariam et Hamidou*, CI-CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2.

Sur le plan technique, ces livres se présentent sous la forme suivante :

- format : 16 /24 ;
- couverture et façonnage : broché carte 240g ;
- impression intérieur : 4 couleurs ;
- impression couverture : 2 couleurs ;
- papier intérieur : 80 g ;
- caractères : corps 12 ;
- illustrations : 4 couleurs ;
- nombre de pages : entre 127 et 223 selon le manuel.

Sur le plan pédagogique, l'objectif des livres est le développement de l'esprit d'observation des élèves à partir d'un support matériel. Les manuels leur fournissent également les connaissances qui répondent aux interrogations nées de l'observation. Les leçons permettent à la fois la découverte et la compréhension. L'organisation et le contenu sont censés répondre aux programmes fixés par les instructions officielles et les guides pédagogiques. Un même modèle prévaut : titre, définition des objectifs, matériel nécessaire, détail de l'organisation de l'activité et de celle de la classe. La leçon débute par une observation qui est précisément décrite.

¹⁷ *Rapport sur « le manuel scolaire », 1997-1998*, Inspection générale de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, juin 1998.

L'étude de l'offre et de la demande montre que les leçons de ces livres respectent les réalités nationales : découvertes, recherches, matériel observé et applications correspondent au vécu des élèves.¹⁸

Le Tchad a connu, dans son histoire de l'enseignement national, plusieurs séries de livres scolaires, et ce même avant l'indépendance, comme tous les pays de colonie française. La mission de l'enseignement a été confiée à l'autorité française qui avait généralisé un programme pédagogique uni dans les territoires sous domination française.

Les manuels de *Mamadou et Bineta*, d'André Davesne¹⁹, ont été largement utilisés en Afrique francophone. Ils ont été publiés pour la première fois en 1933 à Saint-Louis (Sénégal) sous la forme de quinze pages intitulées *La Langue française, langue de civilisation en Afrique occidentale française*. Le texte se plaçait à la conjonction de la vision idéologique des rapports entre langue du colonisateur et langue du colonisé d'une part, et de la pratique pédagogique qui en découle d'autre part, en cherchant à répondre aux questions : *enseigner quoi, comment et pourquoi en Afrique ?*²⁰

Puis, en 1950, est parue une autre édition de ces livres intitulée *Mamadou et Bineta*. Il s'agit d'une série de six livres scolaires pour les six premières classes de l'éducation nationale. André Davesne précise, dans les pages de ces manuels, qu'il s'agit de concilier cet enseignement avec celui pratiqué dans les écoles françaises.²¹

D'une manière générale, la France conserve encore aujourd'hui la mainmise sur l'édition des manuels scolaires de la partie francophone du continent. Plus précisément, la maison Hachette international occupe 85% des parts de marché de l'édition scolaire, surtout en Afrique subsaharienne francophone, via les deux marques Édicef (Éditions classiques d'Expression française) et Hatier international.²²

¹⁸ *Programme de promotion du commerce sud-sud, expansion du commerce intra et inter-régional entre les pays de la CEMAC et de l'UEMOA, étude de l'offre et de la demande sur les livres scolaires l'édition et la diffusion*, document préparé par la CCMA, février 2003.

¹⁹ Inspecteur et enseignant d'école primaire au Sénégal pendant la colonisation.

²⁰ Louis-Jean CALVET, *Documents et discussions, colonisation et langue d'enseignement, note sur une brochure d'A. Davesne, Linguistique* vol. II, Fasc. 2/1975.

²¹ *Mamadou et Bineta, nouveau syllabaire a l'usage des écoles Africaines* (1950), Vanves, France, Librairie ISTR, édition EDICEF.

En revanche, l'édition des manuels analysés revient à la maison française Nathan. Leurs références sont :

- *Mariam et Hamidou au CI-CP1*, éditions Nathan, Paris, 1994, ISBN : 2-09-882-639-7 ;
- *Mariam et Hamidou au CP2*, éditions Nathan, Paris, 1994, ISBN : 2-09-882-641-9 ;
- *Mariam et Hamidou au CE1*, Groupe de la Cité International Création Diffusion, Paris, 1992, ISBN : 2--288-82643-6 ;
- *Mariam et Hamidou au CE2*, éditions Nathan, Paris, 1994, ISBN : 2-09-882-689-3 ;
- *Mariam et Hamidou au CM1*, éditions Nathan, Paris, 1994, ISBN : 2-09-882-666-7-2 ;
- *Mariam et Hamidou au CM2*, éditions Nathan, Paris, 1994, ISBN : 2-09-882-668-0.

2.1.2. Les entretiens

Des entretiens seront menés avec plusieurs acteurs du ministère de l'Éducation nationale. Les interlocuteurs sont détaillés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Personnes participant aux entretiens

Nombre	Sexe			
1	M			
1	M			

²² www.toumai-tchad.com/article-la-france-règne-en-maitre-sur-le-marche-des-manuels-scolaires-en-afrique-francophone-53715115.html; juillet 2010.

L'objectif de ces entretiens est de recueillir l'appréciation de ces responsables quant à la situation de l'éducation au Tchad, quant aux relations entre les différents segments de ce secteur en termes de coopération et de coordination en vue d'améliorer les conditions d'enseignement et, enfin, concernant les opportunités et marges de manœuvre laissées aux acteurs et partenaires de ce secteur pour jouer leur rôle. Les questions posées seront limitées aux problèmes administratifs et méthodologiques rencontrés et aux futurs plans envisagés pour les écoles primaires, en particulier en ce qui concerne l'amélioration du manuel scolaire.

2.1.3. L'échelle de politisation

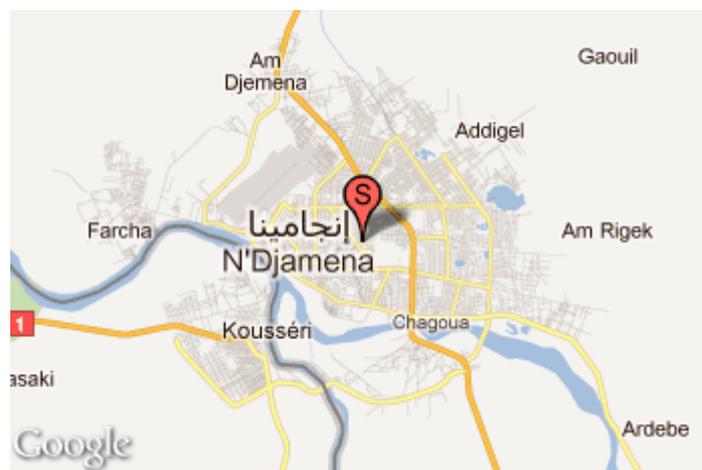
Afin de mesurer les tendances politiques des enfants, leur maturité en ce domaine et leur degré de préoccupation sur des sujets de politique quotidienne, nous avons besoin de recueillir des informations à partir d'un questionnaire destiné à un échantillon d'élèves, questionnaire qui prend la forme d'une échelle de politisation (Percheron, 1973, p. 50), élaborée selon les niveaux de perception des élèves et formulée en fonction des thèmes de l'analyse. Ce questionnaire est « *une série de questions écrites avec une construction bien maîtrisée, organisées d'une façon logique et liées aux problématiques de la recherche, destinées indirectement aux personnes objet d'étude pour les remplir par eux-mêmes sans l'intervention du chercheur* » (Altomi El-Chibani, 1971, p. 258).

2.1.3.1. Tirage de l'échantillon

Depuis 2005, N'Djamena, la capitale du Tchad, est divisée en dix arrondissements regroupant cinquante-deux quartiers, dont vingt-six officiellement reconnus. Ces quartiers sont eux-mêmes subdivisés en sept cent six carrés, qui sont les plus petites entités administratives de la ville. La plupart des familles pauvres et leurs enfants se retrouvent dans une moitié de la ville (26 autres quartiers non reconnus) où il n'existe pas de services sociaux de base (eau potable, électricité, drainage des ordures ménagères, écoles publiques, centres sociaux, centres culturels, dispensaires, etc.)²³. Sur cette base, nous essayons d'équilibrer notre échantillon en pratiquant un tirage d'échantillon aléatoire de 10 écoles sur l'ensemble de la liste des écoles primaires publiques dans la ville de N'Djamena, sans prendre en compte la division administrative de la ville pour éviter la marginalisation de quartiers non reconnus qui comptent un grand nombre des écoles.

²³ http://www.memoireonline.com/07/09/2251/m_La-reinsertion-familiale-des-enfants-de-la-rue-dans-la-ville-de-Ndjamenau-Tchad-Eta2.html.

Carte 2 : Division administrative de la ville de N'Djamena ²⁴



La population d'enquête comprendra un échantillon aléatoire de 480 élèves sélectionnés parmi ceux des écoles primaires publiques, et âgés de 6 à 14 ans. En effet, la durée du cycle de l'école primaire et l'âge moyen officiel d'admission à l'école primaire au Tchad est de 6 ans²⁵, mais les phénomènes de redoublement et d'entrée tardive à l'école entraînent la présence d'enfants âgés de plus de 12 ans dans les écoles primaires. Le nombre total d'écoles primaires à N'Djamena est de 359. Nous avons sélectionné une école par arrondissement, ce qui fait 10 écoles à raison de 48 élèves par école. Nous avons pris en compte deux variables, l'âge et le sexe, afin d'étudier leur impact sur les résultats des élèves, mais de manière secondaire, car ces paramètres ne constituent pas un sujet clé dans notre recherche.

Tous les catégories de la population d'origine doivent être représentées dans l'échantillon étudié et doivent être accessibles. L'enquête doit s'en tenir à l'objectivité en évitant les partialités qui peuvent générer des erreurs et introduire des biais dans l'analyse statistique (Faissal et Tawfiq, 1979, p. 55), les résultats de l'enquête en dépendant. La qualité des conclusions pour l'échantillon choisi reste liée à sa composition. Si, par exemple, l'enquête porte sur des étudiants, des fonctionnaires de ministères ou des associations, il faut prévenir le risque d'erreurs en augmentant la taille de l'échantillon, car l'accroissement de la taille de l'échantillon réduira la marge d'erreur

²⁴ Source : <http://www.everysingleplace.com/features/7564083-region-de-la-ville-de-n-djamena-chad-information>

²⁵ *Données mondiales de l'éducation*, 7^e édition 2010/2011, UNESCO, p. 15, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/.../pdf.../Chad.pdf.

d'échantillonnage. Si on dispose de ressources suffisantes et d'un budget important, le risque d'erreurs sera moins élevé (Al-hamali, 1988, p. 155).

Nous devons nous satisfaire d'un échantillonnage réduit car l'enquête porte sur des sujets interrogés présentant de grandes similitudes à l'intérieur d'un cadre scolaire régi par un système politico-administratif uniforme. Par ailleurs, nous ne sommes pas en mesure d'étudier plusieurs villes, ni toute la ville de N'Djamena d'une part en raison des difficultés du terrain, causées par la situation politique et militaire et la guerre quasi permanente, qui ont des conséquences directes sur l'enquêteur qui ne peut circuler librement, ni se déplacer parmi les nombreuses populations qui demeurent méfiantes à l'égard de ces investigations qui ne les mettent pas toujours en sécurité et, d'autre part, en raison du coût financier d'une telle étude.

Les tableaux suivants détaillent la répartition de l'échantillon :

Tableau 3 : Répartition des élèves dans l'échantillon selon l'âge

Classe	CP1		CP2		CE1		CE2		CM1		CM2	
	6 - 9 ans	10 ans et plus	6 - 9 ans	10 ans et plus	6 - 9 ans	10 ans et plu	6 - 9 ans	10 ans et plus	6 - 9 ans	10 ans et plus	6 - 9 ans	10 ans et plus
Age des élèves	71	0	79	7	53	40	0	65	0	83	0	82
Nombre	71	0	79	7	53	40	0	65	0	83	0	82
Total	71		86		93		65		83		82	

Tableau 4 : Répartition des élèves dans l'échantillon selon le sexe

Classe	CP1		CP2		CE1		CE2		CM1		CM2	
	Fille	Garçon										
Sexe des élèves	21	50	36	50	43	50	15	50	33	50	32	50
Nombre	21	50	36	50	43	50	15	50	33	50	32	50
Total	71		86		93		65		83		82	

2.1.3.2. Présentation de l'instrument d'enquête

Nous avons construit une liste de quatre-vingt dix termes ayant un rapport avec la sphère politique (cf. annexe 1). Bien qu'il s'agisse d'un instrument d'enquête basé sur une simple liste de mots, notre objectif n'est pas d'établir le niveau des connaissances et opinions des enfants dans le domaine politique, mais de découvrir le schéma de leur organisation, la nature des liens les unissant, les modalités de leur acquisition et de leur sélection. Cette démarche nous aidera aussi à mieux comprendre le niveau cognitif des élèves visés par ces livres, ce qui nous permettra de faire des prévisions sur les traces qui en resteront dans l'esprit des élèves en termes de formation politique.

Nous avons construit cet instrument sur la base d'une *simple liste de vocabulaire* qui invite l'enfant à préciser s'il n'aime pas, s'il aime, s'il ne connaît pas, ou n'a pas de réponse concernant le contenu recouvert par chaque terme proposé (Percheron, 1973, p. 50)

L'objectif de la liste de vocabulaire est de trouver, par de simples mots, des stimuli de réponses aussi simples et aussi pauvres que possible au départ, notre démarche consistant ensuite à chercher les structurations du politique chez l'enfant à partir de covariations des réponses entre elles. Il ne s'agit donc pas d'analyser une réponse donnée à une question évoquant un domaine précis d'opinion et d'attitude mais de reconstruire certaines dimensions du champ politique à partir d'indicateurs.

Cette liste est construite sur la base de neuf types de vocabulaires représentatifs d'un champ politique, à raison de dix mots par type. Nous procédons à une notation littérale pour chaque type, en plus de la numérotation séquentielle de chaque mot de la liste. Les trois premiers types sont ceux qui correspondent le plus au champ du pouvoir et à la séparation des pouvoirs. Le premier type correspond à des mots décrivant le pouvoir dans son sens exécutif (mécanismes du régime, des institutions et des structures d'autorité) avec des mots comme *gouvernement, police, décision, administration, ministre* (notation : A). Le deuxième type comporte des termes se situant au niveau législatif du pouvoir, comme *voter, élection, élu, assemblée nationale, député, candidat* (notation : B). Quant au troisième type, il s'agit des mots plus directement liés au domaine de la justice, avec *tribunal, avocat, magistrat, loi, prison* (notation : C).

À ces trois premiers champs de vocabulaires s'en ajoutent trois autres, de nature sensiblement différente, et liés au domaine de l'identité dans ses deux dimensions : l'identité nationale (notation : D) avec des mots relatifs à la communauté nationale comme *nous, Tchadiens, république, capitale, drapeau, hymne national*, et l'identité continentale (notation : E) avec des mots comme « *Afrique, continent, Panafricain, Négro, Royaume africain* ».

Il nous a semblé utile de créer un volet complémentaire concernant l'identité et relatif à sa dimension locale (notation : G), avec des mots comme « *village, tribu, racine, origine* », car cette dimension s'est imposée pendant l'analyse.

D'autre part, il nous semblait indispensable d'ajouter au vocabulaire proprement politique un certain nombre de mots faisant référence au domaine des pratiques politiques contribuant à la démocratie (notation : H), avec les mots comme « *syndicat, opposer, débat, dialogue, point de vue* », ainsi que les termes dont la signification est opposée à la notion de démocratie (notation : I), avec des mots tels que « *dictature, injuste, corruption, guerre, rébellion, lion, héro, colonie, violence* ».

Le dernier volet concerne l'aspect social (notation : J), qui est indirectement lié à la vie politique, afin de mesurer l'intérêt des élèves pour ce qui se passe autour d'eux, avec des mots comme « *argent, moto, réussite, progrès, bourgeoisie, classe sociale, compromis, salaire* ».

Dans notre analyse des résultats, nous devons prendre en compte le rôle déterminant des facteurs sociologiques tels que l'âge et le sexe. Quant au facteur lié au milieu familial, nous ne voyons pas la nécessité d'en mesurer l'impact, car la nature de la vie familiale dans une grande partie de la société tchadienne impose une distance entre adultes et enfants à la maison ainsi qu'entre les hommes et les femmes, ce qui explique l'absence de certaines pratiques telles que le dialogue ou l'échange d'idées. Cette catégorisation familiale réduit les possibilités d'impact des valeurs ou des opinions.

Nous avons séparé les mots trop proches comme « *ministre et gouvernement* », « *armée et guerre* ». Nous avons mélangé adjectifs et substantifs et avons glissé tout au long de la liste des mots pouvant être perçus comme moins directement politiques par les enfants, tels que « *obéissance*,

devoir, liberté ». Il s'agissait d'aérer l'ensemble, de « dépolitiser » en apparence l'opération et d'éviter une automaticité des réponses chez l'enfant.

Pour éviter les chances d'incompréhension du stimulus de réponse, nous avons simplement demandé aux enfants de cocher s'ils connaissaient, aimaient, n'aimaient pas les mots que nous leur soumettions ou choisissaient de ne pas répondre (champ libre).

Pour chaque mot, les propositions de réponses se présentent donc ainsi :

Assemblée nationale	Je n'aime pas	J'aime	Je ne connais pas
---------------------	---------------	--------	-------------------

Nous retenons ces quatre réponses pour couvrir deux dimensions essentielles de l'acquisition du vocabulaire que sont la compréhension, la valorisation ou l'ignorance, sans préjuger de leur ordre d'apparition ni de leur rôle respectif. Notre objectif est d'essayer de trouver les dimensions de l'univers politique des élèves dans le domaine du pouvoir, les modalités de développement de leurs connaissances et la valorisation des symboles politiques en fonction de facteurs tels que l'âge et le sexe. Par ailleurs, nous nous situons d'emblée au niveau de l'affectif afin de pouvoir étudier ensuite la signification sur le plan intellectuel de telle représentation ou du regroupement de tel et tel mot.

2.2. Technique d'analyse des données

Dans la mesure où nous allons mener deux types d'analyses, l'analyse du contenu des manuels scolaires, complétée par un entretien avec des responsables du secteur, et l'enquête d'échelle de politisation, nous devons utiliser une méthode bien précisée.

2.2.1. Analyse du contenu des manuels

En qui concerne l'analyse du contenu des manuels scolaires, il nous faudra utiliser les techniques statistiques pour calculer les pourcentages de répétition de mots (Faissal et Tawfiq, 1979, p. 74) en respectant les conditions d'application de cette méthode. Nous nous appuierons sur deux types d'approche : l'approche quantitative et l'approche qualitative.

La méthode utilisée pour l'approche quantitative est la suivante : tout d'abord, l'identification et la classification des mots qui ont une signification politique, directe ou indirecte, puis l'organisation dans un tableau construit spécialement pour les trois premiers livres, et enfin le traitement statistique afin de connaître le taux d'occurrences de chaque mot, occurrences qui feront l'objet de commentaires. L'identification des mots sera faite en fonction des thèmes principaux de la recherche, à savoir le pouvoir, l'identité nationale et l'identité continentale. Nous classerons les mots selon qu'ils ont un sens politique lié au pouvoir ou sont liés à des personnes qui représentent une position politique, ce qui nous permettra de travailler sur l'interprétation de la façon dont la notion de pouvoir politique est introduite chez les élèves. Nous procéderons de la même manière pour le traitement du thème de l'identité.

Pour l'approche qualitative, la méthode utilisée consiste à collecter les phrases supports qui ont une signification politique d'une manière explicite ou implicite, directe ou indirecte, puis à les analyser et les interpréter afin de connaître la façon dont l'information politique est présente dans l'esprit des élèves.

2.2.2. Analyse des données recueillies à l'aide de l'échelle de politisation

Comme la plupart des données utilisées recueillies par l'échelle de politisation sont quantitatives, nous devrions les traiter en utilisant des tableaux de fréquences en pourcentage, des courbes graphiques, et également les tableaux croisés pour analyser les corrélations entre les variables. Nous devons aussi catégoriser et classer les tendances afin de comparer les données qualitatives en nous appuyant sur le logiciel SPSS *Statistic Package of Social Science*, à l'aide duquel nous pouvons dévoiler la relation significative entre certaines variables afin de tester nos hypothèses et arriver à enrichir les résultats de l'analyse du contenu.

3. Présentation de la thèse

Après cette introduction générale, nous articulerons notre étude en six chapitres.

Dans un premier chapitre, nous procéderons à une analyse approfondie des termes essentiels à notre étude que sont le pouvoir, l'identité, l'État, le pouvoir politique, la citoyenneté, la nation et l'identité dans le contexte africain, et enfin les composantes de l'identité africaine.

Le deuxième chapitre concernera un large corpus de littérature sociologique et la mise en exergue des écoles les plus représentatives de la matière théorique liée à la socialisation en tant que processus et modèle de référence. La notion de socialisation politique et ses différents concepts seront explicités en rapport avec le système politique où ils opèrent. De là, on déterminera l'enjeu réciproque de la socialisation politique et de l'école en général, et le cas du Tchad en particulier. Pour cela, nous procéderons à une analyse statique du phénomène de socialisation à travers l'approche conceptuelle sociologique et les approches politiques. Nous nous focaliserons sur les principales théories des processus sociaux qui justifient la nécessité de la formation des individus en tant que membres actifs et constructifs dans l'exercice de leur rôle dans la société, en référence à la théorie fonctionnelle structurelle. Nous présenterons également les vocables de « socialisation » et « socialisation politique » sous l'aspect scientifique, historique et social, afin de mieux saisir la dimension réelle de ce processus et son impact dans la société. La socialisation se fait par passage progressif de l'adolescence à la vieillesse en passant par l'âge adulte, mais notre analyse statique et évolutive sera limitée à l'univers scolaire et à l'étude du contenu des manuels.

Dans le troisième chapitre, nous étudierons les composantes sociales de la société tchadienne, à travers ses différentes phases de développement. Pour nous en tenir précisément aux indicateurs sociaux tchadiens, il nous faudra partir des bases culturelles, religieuses et sociales, afin d'observer la pratique de la socialisation et ses conséquences sur le tissu social, ainsi que ses développements depuis que le pays a accédé à l'autonomie en 1946. Au cours de cette analyse, notre démarche adoptera l'approche anthropologique et historique. Seront considérés l'ensemble des événements en termes de conflits, de guerre et d'instabilité, liés aux aléas des régimes gouvernementaux depuis 1960. Ces événements seront répartis en périodes, la première allant de 1960 à 1975, la seconde de 1975 à 1979, la troisième de 1980 à 1990 et enfin la dernière de 1990 à nos jours.

La stabilité politique est étroitement liée à la société même et mesurable à travers la conjonction de la socialisation politique et du niveau de culture des affaires publiques qui caractérise chaque citoyen. Ainsi l'analyse du discours politique officiel nous permettra de cerner les grandes lignes auxquelles aspirent les Tchadiens en termes d'orientations générales et de valeurs communes.

Puis, afin d'affiner le diagnostic de l'enseignement sous l'angle de son rôle socialisateur et de cerner ses incidences sur l'instabilité politique, nous présenterons l'évolution de l'enseignement au Tchad selon la même périodisation que celle retenue pour la présentation des événements politiques.

Les quatrième et cinquième chapitres seront consacrés à l'analyse discursive. Les termes et les phrases seront étudiés selon les approches quantitatives et qualitatives, à partir d'une vision comparative entre les deux ensembles de manuels que nous aurons répartis ainsi :

- les ouvrages de première, deuxième et troisième année de l'école fondamentale seront étudiés dans le quatrième chapitre, dans lequel nous questionnerons le rapport du pouvoir politique avec le peuple et prolongerons l'analyse par les thèmes de l'identité nationale et continentale ;
- selon le même procédé, le cinquième chapitre traitera des manuels de la quatrième, cinquième et sixième année de l'enseignement fondamental.

Le sixième et dernier chapitre sera consacré à l'analyse des résultats de l'étude de terrain (entretiens avec des responsables du secteur de l'Education nationale et échelle de politisation).

En conclusion, nous parviendrons à une synthèse relative à notre problématique et validerons les réponses obtenues dans le cadre de l'analyse du contenu à l'aide des données recueillies dans le cadre de la fiche d'évaluation, données qui seront présentées dans cette conclusion. Sur la base de cette synthèse, nous émettrons ensuite certaines recommandations destinées aux décideurs du Tchad et susceptibles de participer à l'amélioration des programmes scolaires.

Chapitre I : Points de repère

L'objectif de ce chapitre est de présenter les termes essentiels à notre étude, qualifiée ici de points de repère.

1. Le pouvoir

Le thème du pouvoir est souvent associé à la notion de pouvoir d'État, ou pouvoir politique. Il reflète les institutions et les systèmes qui soumettent les citoyens aux lois à l'intérieur d'un État. Dans cette conception, le pouvoir est un système de contrôle et de domination, « *la capacité de certaines personnes de produire des effets recherchés et prévus sur autrui par plusieurs moyens, la violence ou le droit* » (Russell, 1980, p. 2, cité par Chazel François). Cette conception voit le pouvoir comme un outil idéologique et un instrument de répression qui cherche à reproduire les conditions existantes, éviter les écarts de la société et créer l'union.

1.1. Friedrich Nietzsche

Cette conception du pouvoir a prévalu dans les esprits jusqu'au philosophe allemand Friedrich Wilhelm Nietzsche qui, le premier, a tenté d'extraire la notion de pouvoir du contexte politique. De ce point de vue, le monde est constitué de groupes divergents et rivaux qui luttent pour acquérir des quantités de réalité (Nietzsche, 1964, p. 108).

Certains courants idéologiques et tendances sociologiques ont ainsi cherché à ôter le monopole de la notion de pouvoir à la pensée politique, pour faire apparaître d'autres concepts comme l'autorité de la famille, le travail, l'argent, les croyances, les connaissances, et faire valoir que le pouvoir politique n'est qu'un aspect du thème du pouvoir dans son sens général.

1.2. Michel Foucault

Sur cette base, Michel Foucault a considéré que les rapports de force sont toujours renouvelés et que le pouvoir n'est donc pas nécessairement au sommet de la pyramide. Ce pouvoir existe dans les relations entre les individus, parce qu'il est généré à chaque instant, les individus se trouvant de façon permanente et continue dans un réseau qui implique des rapports de force (Foucault, 1966, p. 12).

1.3. François Chazel

Partant de cette même perception, François Chazel voit le pouvoir comme un acteur dans la communauté, un membre de cette société, qui, par sa position au sein de la société, devient conscient de son rôle dans cette dernière. « *Cette position **sur** et **dans** la société fait de lui une personne lucide, consciente des structures d'une organisation sociale aux règles auxquelles il est soumis et dont il se donne pour fonction de maîtriser le cours* » (Chazel, 2003, p. 21.) Chazel distingue donc deux aspects dans le concept de pouvoir : le pouvoir *dans* la société, et le pouvoir *sur* la société ; le pouvoir « acteur » comprend les lois, les règlements, et le pouvoir « membre » fait partie du groupe qui compose la société. « *Il intériorise un code et les rôles de la société* », « *il est soumis à des contraintes sociales et économiques.* » (*ibid.*, 2003, p. 21)

S'agissant du pouvoir dans la société, l'individu est régi par l'autorité de l'administration, l'autorité de l'idéologie à laquelle il croit, l'autorité des coutumes et traditions qu'il pratique, l'autorité de la famille à laquelle il appartient. Ainsi l'individu est entouré de manière permanente d'une série de pouvoirs, à la fois continus, interactifs, « producteurs » et complexes. L'ensemble de ces interactions constituent sa réalité. Dans cette description, les structures de la communauté ne se fondent pas nécessairement sur des antagonismes bilatéraux, la société n'est pas divisée en forts et faibles, chefs et subordonnés, mais il existe divers mécanismes de rapports de force qui nourrissent le fonctionnement de la société. En ce sens, l'autorité est un outil de régulation qui dose les rapports de force entre différentes unités de la société qui sont en état de conflit permanent, garde l'équilibre nécessaire et arbitre les relations entre les individus en argumentant.

Ainsi, le pouvoir affecte les stratégies des rapports de force en tenant compte de leurs motivations et affecte également la définition des institutions étatiques. Il est cristallisé dans les lois et toutes les formes de domination intercommunautaires. On peut dire que le pouvoir en ce sens n'est pas une « position » ou quelque chose de tangible ou corporel, que l'on doit acquérir en luttant. Le pouvoir est un exercice qui consiste à animer et arbitrer des relations sociales complexes et plurales (Chimbiche, 1982, p. 122).

Ibn Khaldoun a précisément la même vision, lorsqu'il lie l'existence du pouvoir à l'émergence des relations humaines : le pouvoir représente les conditions d'existence de ces dernières et leur organisation sociale (Hakiki et Al-Khaldoniya, 1983, p. 76).

Dans le pouvoir sur la société, le pouvoir prend la forme d'une personne qui vit dans la société et dont la mission est de participer à la création d'une meilleure citoyenneté par le moyen de la socialisation en vue d'une homogénéité des valeurs. À ce stade, apparaît le rôle de l'autorité légitime qui vise à « *contrôler les actions des membres de la société pour tout ce qui touche à la réalisation des fins collectives* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 7). Le pouvoir devient ainsi fondamental et nécessaire pour créer l'harmonie entre les élites intellectuelles, soumettre les citoyens à l'autorité légale obligatoire et vérifier leurs intérêts. Il s'agit d'un pouvoir contre « l'exclusion », pour « l'intégration », la « construction citoyenne » et qui fabrique du « lien social » (Chazel, 2003, p. 21).

1.4. Max Weber

Selon la définition donnée par Max Weber, le pouvoir prend trois formes : traditionnelle, légitime institutionnelle et charismatique. Dans tous les cas, il est l'imposition d'une classe ou la résistance individuelle à une autre personne.

Max Weber définit également le pouvoir comme le respect d'ordres précis émanant d'une source déterminée. La force consiste à imposer sa propre volonté aux comportements d'autres personnes dans le cadre des rapports qui les unissent. Toutefois, cette définition n'est pas éloignée de la définition générale du pouvoir exposée plus haut, puisqu'elle implique deux parties et un besoin mutuel. Le pouvoir joue un rôle d'arbitre dans le but de régler les intérêts des parties. Ceci s'explique par le fait que les personnes ont un grand besoin d'orientations et de conseils d'autrui ou de ceux qui sont au pouvoir, dans le respect de la légalité. Mais on peut également juger de la légitimité du pouvoir et donc de l'obéissance requise à travers la division weberienne en trois formes (de l'autorité personnelle charismatique à l'autorité rationnelle et institutionnalisée en passant par l'autorité traditionnelle).

Dans la première situation, le pouvoir émane de rapports personnels entre le chef et ses subordonnés. Dans le second cas, il découle d'une légitimité que le gouverneur ou le chef hérite de ses aïeux. En vérité, le pouvoir du chef traditionnel ne s'inscrit pas en dehors des traditions et des coutumes ancestrales héritées. L'obéissance au gouvernement ou à l'autorité se justifie par les qualités héroïques du chef, dans le cas de la domination charismatique, ou découle des traditions, de

l'allégeance personnelle et du respect de la source du pouvoir traditionnel de la société, dans le cas de la domination traditionnelle. Dans la troisième situation, le centre du pouvoir émane d'une légitimité engendrée par l'ensemble des règles et dispositions juridiques adoptées et approuvées par un groupe, et qui servent de repère et d'orientation à son cadre de vie et à son régime politique. Dans cette approche, le pouvoir est du ressort des législateurs, des juges et des responsables de l'État, des parents, des maîtres, des experts, des hommes de culture, des religieux et des prophètes (Khachim, 1996, p. 206).

Il existe donc de nombreuses contributions à la définition des concepts de pouvoir et de contrôle, et de leurs relations avec la coercition. Cependant, notre recherche est limitée à l'examen du contexte dans lequel cette notion est présentée aux élèves afin de déterminer si ce pouvoir est présenté sous sa forme traditionnelle ou charismatique ou s'il prend la forme institutionnelle pour asseoir sa légitimité à travers « *la persuasion rationnelle* » (Chazel, 2003, p. 30). Cette persuasion rationnelle dépend de la qualité des arguments qu'utilise la partie A, par exemple, pour convaincre la partie B. Elle est la plaque tournante de l'obéissance à travers la question : « À quels arguments dois-je me rendre ? ». Ainsi, la « persuasion » remplacera le « personnel » « *Et l'on voit du même coup l'importance des critères du droit de commander* » (*ibid.*, p. 30). À cet égard, explique Chazel, « *la question centrale à laquelle sont confrontés les subordonnés dans une relation de pouvoir n'est pas en effet : à quels arguments dois-je me rendre ? Mais bien plutôt : à qui dois-je obéir ?* » (*ibid.*, p. 30). Nous arrivons ainsi à la croisée des chemins qui nous permet de différencier le pouvoir de l'autorité et du contrôle, et ainsi justifier « *le monopole d'exercice de la violence physique légale par l'État* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 7).

1.5. Le pouvoir dans le modèle africain

Il existe des déterminants principaux permettant d'établir le concept de pouvoir dans les sociétés africaines. Ces déterminants varient d'un endroit à l'autre et d'une société à l'autre, chacun selon sa nature. Le pouvoir dans les sociétés africaines est basé sur l'obéissance du petit vis-à-vis du grand : l'autorité des hommes sur les femmes, au niveau individuel, l'autorité du père sur la famille, au niveau des ménages, et l'autorité du chef de la tribu sur ses membres, au niveau institutionnel. Cela signifie que le pouvoir dans ces communautés est fondé sur des références héritées de la culture tribale.

Ainsi, l'analyse ou la définition du pouvoir dans une perspective africaine doit être fondée sur ces paramètres déterminants, qui sont la pierre angulaire de l'évolution de cette notion. C'est la raison pour laquelle il existe souvent des confusions entre l'identité et le pouvoir dans les communautés africaines, car l'obéissance est étroitement liée à la personne, aux coutumes et traditions, c'est-à-dire au pouvoir *dans* la société, pour reprendre le terme de François Chazel. Lorsque ce pouvoir est perçu comme incarné par la personnalité de référence qui représente la famille ou la tribu, il est difficile d'interpréter la notion de pouvoir en termes de rationalité et de raison.

Pourtant, le colonialisme européen a tenté d'instaurer le pouvoir sur la base d'une identité politique dans un contexte étatique institutionnel, alors que dans la société africaine le pouvoir s'incarne à travers une référence personnelle ou ethnique. Il faut cependant noter que les colonisateurs ont, dans le même temps, cherché à maintenir ces références personnelles et ethniques dans le but d'asseoir leur pouvoir. Ce paradoxe entre identité politique moderne et traditions s'est propagé dans les configurations des États de l'Afrique moderne qui ont connu la « *race* » et l'« *ethnicité* » en tant qu'« *identités politiques imposées par la force du droit colonial et reproduites dans le cadre du droit et de l'État dans la période postcoloniale* » (Mamdani, 2005, p. 65).

Pourtant, on ne peut pas dire qu'il existe aujourd'hui dans les pays africains une identité politique unique dans un État unique, puisque chaque tribu a son autorité de référence principalement fondée sur la coutume et les habitudes, qui sont la source de l'obéissance. « *Les choses étaient cependant différentes pour les tribus et le droit coutumier. Jamais il n'y eut un seul droit coutumier devant s'appliquer à toutes les tribus en tant qu'autochtones ou que groupe racialisé. Chaque tribu était soumise à un ensemble distinct de lois dites coutumières. La tradition était renvoyée à l'ordre tribal : les autochtones devaient donc être divisés en tribus, chaque tribu étant gouvernée par une loi reflétant sa propre tradition* » (*ibid.*, p. 66.)

Nous sommes ici face au problème de la perte du monopole de l'exercice légitime du pouvoir qui doit principalement être du ressort de l'État, « *unique source du 'droit'* » (Chazel, 2003, p. 68). Mais Chazel a adopté la vision de Mamdani qui suggère que le statut de monopole de l'autorité légitime de l'État n'est pas clairement défini dans les sociétés qui comptent sur la coutume, donc, le pouvoir « *a pu exister sans être accompagné d'une complète institutionnalisation, en l'absence d'agents spécifiquement mandatés à cet effet, dans des unités politiques de type patrimonial* » (*ibid.*, p. 68). Cette affirmation ne justifie pas le fait que le pouvoir reste sous cette forme : le passage de la

forme coutumière à la forme rationnelle et institutionnelle est impérative pour atteindre le format correct que Weber appelle le passage « *d'une légitimité traditionnelle, se convertissant progressivement, à une légitimité rationnelle qui trouve une expression claire dans la bureaucratie* » (de Munch, 2000, p. 29), en d'autres termes de l'autogestion au contrôle de l'organisation. Cette dernière étape est caractérisée par la rationalité et la raison grâce à l'expertise et aux connaissances de membres de la société qui assurent les différents édifices et l'unité sociale sous l'autorité d'une politique publique (*ibid.*, p. 30). Ceci a bien sûr vocation à s'appliquer également aux pays africains, mais il convient néanmoins de ne pas oublier les spécificités culturelles qui doivent trouver leur place dans la forme moderne du pouvoir.

1.6. La typologie des coups d'État en Afrique

Parmi les caractéristiques spécifiques du pouvoir en Afrique, on doit citer le coup d'État militaire, qui est vu comme un moyen alternatif de prise du pouvoir.

Le phénomène du coup d'État prend différentes formes : on distingue les coups d'État ayant des retombées démocratiques, c'est-à-dire instaurant des démocraties, comme le coup d'État d'Amadou Toumani Touré au Mali, ou ressuscitant des démocraties évanescentes, comme le cas ivoirien - même s'il est un peu prématuré de le qualifier ainsi -, d'autres coups d'État qui visent à réhabiliter l'autorité de l'État.

Quant à la situation d'après coup d'État, on peut distinguer deux cas : celui de la conservation du pouvoir par l'armée et celui du retour de cette dernière dans les casernes. En termes d'impact sur les textes juridiques, la Constitution peut être maintenue, suspendue, partiellement ou totalement abrogée. Les suites du coup d'État peuvent atteindre le Parlement qui sera, selon le cas, dissous ou maintenu. Quant au gouvernement, il sera démis de ses fonctions plus ou moins violemment. Dans tous les cas, les alliances faites pour la conquête du pouvoir reflèteront souvent les appartenances ethniques.

2. L'identité

« *L'identité est un ensemble de critères, de définitions d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence. Les dimensions de l'identité sont intimement mêlées : individuelle (sentiment d'être unique), groupale (sentiment d'appartenir à un groupe) et culturelle (sentiment d'avoir une culture d'appartenance) » (Mucchielli, 1986, p. 132.) Cette définition est exhaustive, mais plusieurs points doivent être précisés concernant les niveaux et les normes déterminantes de l'identité, en commençant par l'identité de soi (subjective).*

2.1. L'identité de soi (subjective)

Au niveau personnel, l'identité correspond aux caractéristiques d'une personne privée, c'est-à-dire les attributs (l'âge, la couleur, le caractère, la capacité mentale) qui la distinguent des autres. Cependant, le fait d'être distinct des autres ne dispense pas d'adhérer à des qualités qui sont communes à d'autres. Ainsi, l'identité collective correspond à des caractéristiques communes comme l'appartenance à une nation, une langue ou une religion commune, etc. Ces qualités, qui s'articulent entre les différents individus, constituent l'identité du groupe auquel ils appartiennent, et, en même temps, créent leur différenciation avec les autres nations car elles constituent « l'identité nationale », comme sources de la fierté, l'essence de son existence et son caractère distinctif. En d'autres termes, il existe deux conceptions de l'identité : la première « *est celle qui vise à définir la différence, la seconde est celle qui cherche à définir le point commun* » (Dubar, 2000, p. 3).

2.2. Les liens entre l'identité et la culture

Souvent, des identités différentes cohabitent dans un même pays, si l'identité signifie la distinction d'un groupe de personnes par rapport à un autre sur la base de critères personnels. Mais, malgré l'existence de différences entre ces groupes, il existe généralement une identité nationale dans toute société, identité construite sur la base des objectifs généraux de la nation. Quant à la culture, il n'est pas nécessaire qu'elle soit unique, elle peut varier au sein d'une même société, parce qu'elle incarne la vision de chaque personne, de chaque catégorie. Ainsi, il existe une culture du pouvoir et

une culture de l'opposition, la culture locale et la culture de l'ancien clan, etc. Cependant, il faut définir ce qui est commun et le traduire dans « l'identité culturelle nationale, la nationalité », qui, s'unissant avec les microcultures, formera la culture nationale de la société sans pour autant nier la diversité. Ainsi, la notion d '« identité » forme « une culture unique », et dans cette dernière cohabitent ce qui est soi-même et ce qui est objectif, ce qui est individuel et ce qui est commun et national (Yassir, 2003, p. 112).

Si l'identité est caractérisée par l'objectivité, la stabilité relative et la lente évolution, la culture est subjective et relative, en mouvement et à développement rapide, et alimente ainsi sans cesse l'identité. Nous allons donc aborder la notion de « culture » en tant que dimension renouvelable et croissante.

3. La culture

La culture est « *un ensemble composé qui comprend les connaissances, les croyances, les arts, l'éthique, le droit et la coutume, et d'autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la communauté* » (Jousef, 2007, p. 33). La notion de culture faisant l'objet de définitions multiples et diverses, nous allons mettre l'accent sur deux tendances clefs : la première considère la culture comme constituée de valeurs, de croyances, de normes, de symboles, et d'idéologies ; la seconde tendance relie la culture aux modes de vie et considère les relations des individus entre eux et leurs comportements (*ibid.*, p. 33).

À partir des deux tendances précédentes, les spécialistes considèrent que le concept de culture est composé de trois notions : les préjugés culturels, les relations sociales et les modes de vie. Les préjugés culturels correspondent aux valeurs culturelles et aux croyances partagées par les individus ; les relations sociales sont les relations personnelles qu'ont ces derniers entre eux ; le mode de vie est la résultante des préjugés culturels et des relations sociales (Larine, 2002, p. 80).

Par conséquent, la culture est une vision globale du monde qui se manifeste à travers les valeurs et les comportements d'individus et de groupes unis par la langue, variés en termes de positions sociales et intellectuelles, afin de former une spécificité nationale. La culture est donc, par essence humaine et consiste en une mixité de concepts intellectuels qui relèvent d'éléments du passé

constamment enrichis par la vision de l'avenir et les aspirations du peuple (Al-séide, 2002, pp. 45-50).

Plusieurs éléments clés composent l'identité culturelle d'une nation : la région géographique, la langue, la religion et l'histoire partagée. Nous pouvons identifier deux composantes de base de l'identité nationale : la première est la race ; la deuxième résulte de l'influence de divers facteurs tels que les événements historiques. Ainsi, l'esprit national est une création de souvenirs communs, de tragédies, mais résulte aussi d'une unité d'intérêt, unité produite principalement en vue de la coexistence et, enfin, d'un sentiment de parenté spirituelle. Cependant, deux facteurs principaux conditionnent l'existence même de la patrie : il s'agit de la région géographique, qui constitue un élément essentiel de l'État (Jousef, 2007, p. 56), et de l'entité politique. L'existence de la nation est caractérisée par le pouvoir politique, qui permet de distinguer la nation d'autres groupes qui n'ont pas atteint le niveau de l'État, comme la tribu ou le clan. Toutefois, ces composantes ne sont pas fixées dans le temps et le lieu, elles sont des valeurs relatives dont la présence peut varier d'un pays à l'autre. Ainsi, parfois, la langue est le facteur unificateur de la nation. En cas de langues et/ou de religions multiples, c'est la région géographique qui est le facteur décisif dans l'unité de la nation (Larine, 2002, p. 65).

L'identité nationale se compose d'éléments fondamentaux relativement stables et se caractérise par une certaine capacité à la transformation par l'apport de nouvelles contributions individuelles. La région géographique, l'origine ethnique et la langue nationale sont ainsi les éléments de l'identité les plus stables (à noter cependant que la langue est susceptible d'évoluer et relève donc à la fois de l'identité et de la culture). En revanche, les aspects intellectuels et spirituels tels que la religion, les coutumes, les traditions, l'histoire commune, la littérature et les arts, etc., relèvent plutôt de la dimension culturelle de l'identité, car ils sont les plus susceptibles de modification et de développement (Ali Abasse, 1998, p. 17).

4. L'État

Le concept d'État vient au sommet de la philosophie politique, par son ampleur et son importance, que ce soit dans le sens d'une entité humaine avec ses propriétés historiques,

géographiques, linguistiques ou culturels communs ou d'un groupe d'organismes en charge d'orchestrer les affaires publiques de la communauté. Ce dernier sens se réfère à la nécessité d'un facteur d'oppression et de coercition à respecter et auquel obéir (Liela et Kamil, 1979, p. 25). La question qui se pose est alors de savoir d'où l'État tire cette légitimité et de quel droit il exerce un pouvoir sur les individus.

4.1. Max Weber

Max Weber considère que la politique est le domaine de la gestion des affaires publiques. Le rôle de l'État consiste en l'expression des rapports de domination qui existent dans la société, et cette domination est fondée sur la légalité, qui est déterminée par les trois éléments qui fondent les différentes formes de l'État : l'autorité d'hier, issue des coutumes et des traditions, l'autorité fondée sur les qualités personnelles supérieures de la personne, et enfin l'autorité qui s'impose grâce à sa légitimité et est issue de règles et de lois justes (Kichim, 1992, p. 171).

4.2. Thomas Hobbes

Hobbes estime que l'État est établi par le contrat volontaire et libre entre les êtres humains, pour passer de l'état de la nature - une guerre de tous contre tous - à l'état civil et que sa mission sera donc d'assurer la sécurité et la paix dans la société (Liela et Kamil, 1979, p. 20).

4.3. Baruch Spinoza

Spinoza affirme que l'objectif de la création de l'État est de parvenir à la liberté pour les individus ainsi qu'à leur reconnaissance responsable et intelligente, et donc de permettre à chaque citoyen de maintenir ses droits naturels.

4.4. Friedrich Hegel

Mais Hegel, dans les *Principes de la philosophie du droit* (1820), fait valoir que la tâche de l'État est plus profonde. Selon lui, l'individu doit se conformer à ses lois parce que l'État reflète réellement la volonté de la rationalité publique et de la conscience collective fondée sur l'éthique mondiale, et pousse les individus à se débarrasser de l'égoïsme pour s'engager dans la vie morale. L'État est donc la pleine expression de la statue éminente et sublime de l'individu. En ce sens, il constitue et représente le monde spirituel.

5. Le pouvoir politique

Les divergences philosophiques sur la légitimité de l'État résultent d'un certain nombre de confusion sur la nature du pouvoir politique. Est-il possible de limiter le pouvoir politique à l'appareil d'État ou se disperse-t-il dans toutes les instances de la société ? Quand y-a-t-il abus ?

5.1. Tocqueville

Tocqueville estime que pouvoir central et pouvoirs locaux ne sont que les instruments dociles du pouvoir. Étant donné que les hommes ne peuvent pas se passer d'opinions, et qu'aucun homme n'est capable de former seul l'immense majorité de ses opinions, il faut bien s'en remettre à d'autres pour former nos jugements. Personne ne peut se passer d'autorités intellectuelles et morales. Or, en démocratie, l'idée d'influence individuelle n'est pas tolérée. Aucun homme n'est doué aux yeux de l'homme démocratique d'une autorité naturelle et incontestable. L'idée de respecter ceux qui incarnent le mieux «lumières et vertu» est exclue. Chacun pense « je suis aussi bon qu'un autre», je n'ai donc pas à me soumettre à l'autorité d'un autre. Dans ces conditions, à qui l'homme démocratique va-t-il s'en remettre pour penser ? A l'opinion! C'est-à-dire à l'opinion commune, puisque toute autre opinion a perdu toute créance, tout titre d'autorité.

Selon Tocqueville, une des solutions pour dépasser ce paradoxe, tout en respectant ces deux principes fondateurs de la démocratie, réside dans la restauration des corps institutionnels intermédiaires qui occupaient une place centrale dans l'Ancien Régime (associations politiques et civiles, corporations, etc.). Seules ces instances, qui incitent à un renforcement des liens sociaux, peuvent permettre à l'individu isolé face au pouvoir d'État d'exprimer sa liberté et ainsi de résister à ce que Tocqueville nomme « *l'empire moral des majorités* ».

Le résultat est la soumission de tous à tous ; chacun est courtisan et courtoisé, au sein de cette masse commune qui « vit dans une perpétuelle adoration d'elle-même ». Chaque individu obéit au « pouvoir social » en ne croyant obéir qu'à lui-même, en tant que membre de cette masse homogène, ce « *conglomérat de semblables* », tenu pour la seule source de toute autorité. Même la religion n'y est influente que par ce qu'elle obtient l'adhésion de la masse. Et la contrainte exercée sur les individus est plus grande que nulle part ailleurs. En outre, cette disposition produit un goût pour les mots abstraits et les idées générales, exprimant le désir de trouver pour toutes choses des règles communes et d'expliquer un ensemble de faits par une seule et unique cause. Ce « *pouvoir social* » produit donc un affadissement et un appauvrissement de la pensée. Penser comme les autres, toute légitimité se trouvant par hypothèse dans le nombre, est donc l'horizon de toutes les démarches individuelles.

Finalement, Tocqueville démontre que le présupposé ultime de l'idée majoritaire est que « *le plus juste est dans le plus fort* » (le plus grand nombre). Pourtant, ce « *même* » par lequel tous les hommes se ressemblent, n'est rien d'humain. C'est pourquoi il (l'homme démocratique) ne peut le penser qu'en le posant hors de lui-même, tel un pouvoir sans limite et légitimé par sa source, la masse. L'emprise de l'idée du semblable sur les consciences est, pour Tocqueville, une transformation de la condition de l'homme (Manent, 1982, p. 166).

5.2. Montesquieu

Montesquieu a traité, dans *L'Esprit des lois*, de la nature du pouvoir de l'État et a conclu à la nécessité de la séparation des pouvoirs, qui se traduit par l'indépendance des trois pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, afin de garantir la neutralité.

5.3. Michel Foucault

Michel Foucault étudie le pouvoir sur le plan des processus mineurs qui cernent et investissent le corps. Quatre investissements du corps par le pouvoir sont décrits dans *Surveiller et punir* : le premier investissement comme morceau d'espace ; le deuxième comme noyau de

comportements ; le troisième comme durée interne, et le dernier comme somme de forces. À la lecture de Foucault, on réalise que tout le travail du pouvoir pour discipliner ses sujets s'opère autour d'une très fine technique politique des corps : il s'agit de rendre docile, de discipliner les individus sans que ces derniers, naturellement, ne s'en aperçoivent. On comprend alors que le niveau d'analyse requis par Foucault n'est autre qu'une « *microphysique* » du pouvoir.

Foucault remarque également un effort du pouvoir pour *quadriller* les corps, et les répartir dans l'espace. Il s'agit d'éviter, quoi qu'il en coûte, le moindre désordre au sein de la société. Alors, chacun doit être à sa place selon son rang, sa fonction, ses forces, etc. Que ce soit à l'usine, à l'école, à la caserne, le pouvoir doit contrôler l'activité, en atteignant l'intériorité même du comportement, jouant au niveau du geste dans sa matérialité la plus intime ; il doit également combiner les corps afin d'en extraire une utilité maximale. C'est ce qu'on pourra appeler *la combinaison des forces*. Cela entraîne Foucault à étudier les diverses techniques très méticuleuses de pédagogie initiées par le pouvoir, et ses règles très méticuleuses de dressages des individus dans les diverses strates du corps social.

Il s'agit de normaliser la *conduite* du corps : dans les ateliers, les écoles, les casernes, partout, les techniques disciplinaires qui vont assurer cette normalisation mettent à l'œuvre ce qu'on peut appeler une *micropénalité*. Châtier le corps rebelle, le corps indocile. Le dissuader de recommencer. De plus, cette *micropénalité* ne doit pas être confondue avec les grands mécanismes judiciaires étatiques, comme s'il n'existait qu'un seul pouvoir, le pouvoir d'État, et le pouvoir politique. À côté d'un grand pouvoir, il existe, omniprésents dans notre société, tout un tas de micro-pouvoirs, ce qui permet à Foucault de distinguer et d'opposer la loi et la norme. La loi est ce qui s'applique aux individus de l'extérieur, essentiellement à l'occasion d'une infraction, la norme est ce qui s'applique aux individus de l'intérieur, puisqu'il s'agit pour elle d'atteindre leur intériorité même en imposant à leur conduite une courbe déterminée. Si ces micro-pouvoirs, dont l'objectif est de normaliser les comportements, sont nombreux, c'est parce qu'ils se situent à différents niveaux : que ce soit les pouvoirs de certains individus sur d'autres comme les parents, les professeurs, les médecins, etc., de certaines institutions, telles les asiles ou les prisons, ou même de certains discours. Quand, par exemple, le pouvoir politique est répressif, les micro-pouvoirs, eux, sont productifs. Quand le pouvoir politique cherche à faire taire en se réservant le droit à la parole, à maintenir dans l'ignorance, à réprimer les plaisirs et les désirs, et exerce la menace de mort, les micro-pouvoirs, en revanche, produisent des discours, et incitent à l'aveu : il faut par exemple avouer au prêtre, au

professeur, à son supérieur, au médecin, ce qui permet de contrôler qui est ou non dans la norme. La norme ne cherche pas à saisir l'individu à l'occasion d'actes précis et ponctuels, elle veut investir la totalité de son existence. Alors que la loi dans son application s'entoure de tout un rituel théâtral, la norme est plus diffuse, plus sournoise, plus indirecte : elle veut gérer la vie et cherche à se faire désirer, aimer : le patron est étymologiquement le père, on parle de mère patrie, de Dieu le père, etc. « Si tu ne m'obéis pas, je ne t'aime plus », telle est la formule plus ou moins implicite de la norme qui utilise le jeu de la séduction pour mieux asservir. Elle finit par s'imposer au détour de mille et mille réprimandes mesquines. Nous nous retrouvons tous tôt ou tard pris à son piège (Foucault, 1975, p. 18)

6. La citoyenneté

La citoyenneté est le fait pour une personne, pour une famille ou pour un groupe, d'être reconnu comme membre d'une cité (aujourd'hui d'un État) nourrissant un projet commun auquel cette personne, cette famille ou ce groupe souhaitent prendre une part active. La citoyenneté comporte des droits civils et politiques et des devoirs civiques définissant le rôle du citoyen dans la cité et face aux institutions. Au sens juridique, c'est un principe de légitimité : un citoyen est un sujet de droit.

De manière générale, un *citoyen* est une personne qui relève de l'autorité et de la protection d'un État et qui, par suite, jouit de droits politiques et a des devoirs envers cet État. Chaque citoyen exerce à sa façon la citoyenneté telle qu'elle est établie par les lois et intégrée dans l'ensemble des mœurs de la *société* à laquelle il appartient (Alkowari Ali, 2001, p. 27). Selon Gil Delannoi, se pose alors la question de la relation entre le citoyen et le pouvoir politique du point de vue de l'étendue de l'égalité entre les citoyens imposée par le pouvoir : « *Dans quelles conditions est-il possible de donner à tous ceux sur lesquels s'exerce un pouvoir démocratique, les moyens de consentir ou non aux décisions prises par ce pouvoir ?* »²⁶ La citoyenneté est aussi une composante du lien social. C'est, en particulier, l'égalité de droits associée à la citoyenneté qui fonde le lien social dans la société démocratique moderne. Les citoyens d'une même nation forment une communauté politique.

La *citoyenneté* est intimement liée à la démocratie. Être citoyen implique que l'on fait partie d'un corps politique, un État, et que l'on a dans ce corps politique des droits et des devoirs. En France, un citoyen est défini comme suit : « *Homme ou femme âgé de plus de 18 ans, né(e) de parents*

²⁶ Gil DELANNOI, « La démocratie », *Cahier du CEVIPOF*, n°18, novembre, 1997, pp. 22-26.

français ou étrangers naturalisés. » Un citoyen a plusieurs devoirs comme celui de payer les impôts, respecter les lois ou encore être juré de Cour d'assises si besoin est (Assaid, 2002, p. 22). En démocratie, chaque citoyen est détenteur d'une partie de la souveraineté politique et c'est donc l'ensemble des citoyens qui, par l'élection, choisissent les gouvernants (Khachim, 1994, p. 269). Le citoyen moderne est sujet de droits et de devoirs : droits de l'homme, droits politiques, droits sociaux. Les devoirs sont accomplis par les citoyens pour le bien de la collectivité (impôts, service militaire, etc.) et définis par les lois des pays dans lesquels ils vivent.

La communauté des citoyens forme la nation. L'expression « *citoyen du monde* » qualifie celui qui proclame son attachement à l'ensemble de l'humanité, refusant les frontières nationales, tels les stoïciens : « *Le citoyen est un être éminemment politique (la cité) qui exprime non pas son intérêt individuel mais l'intérêt général. Cet intérêt général ne se résume pas à la somme des volontés particulières mais la dépasse* » (Jean-Jacques Rousseau).

Il existerait trois aspects de la citoyenneté : tout d'abord, la citoyenneté civile, qui correspond aux libertés fondamentales (liberté d'expression, égalité devant la justice, droit de propriété) ; ensuite, la citoyenneté politique, fondée sur la participation politique (le droit de vote, le droit d'éligibilité, le droit d'accéder à certaines fonctions publiques, le droit d'être protégé par cet État à l'étranger) ; enfin, la citoyenneté sociale, qui résulte de la création de droits socio-économiques (droit à la santé, droit à la protection contre le chômage, droits syndicaux)²⁷.

Dans le cadre de la construction européenne est apparue la notion de *citoyenneté européenne*, dont disposent toutes les personnes ayant la nationalité d'un État membre de l'Union. La notion de *citoyenneté multiculturelle*, qui implique la reconnaissance des droits culturels des minorités, a récemment fait son apparition.

7. La nation et l'identité dans le contexte africain

Parler de l'identité africaine suppose tout d'abord d'en préciser les composantes, afin de comprendre ce qu'on entend par ce terme.

²⁷ Gil DELANNOI, « La démocratie », *Cahier du CEVIPOF*, n°18, novembre, 1997, pp. 22-33.

Pour clarifier les différentes dimensions de la notion d'identité, nous nous référerons aux écoles européennes modernes, notamment les écoles françaises et allemandes. Il existe deux définitions principales, conçues à partir des expériences nationales françaises et allemandes (Schnapper, 1991, p. 77). La première est issue de la philosophie allemande du début du XIX^e siècle, défendue par exemple par Johann Gottlieb Fichte, selon laquelle les membres d'une nation ont en commun des caractéristiques telles que la langue, la religion, la culture, l'histoire, voire les origines ethniques, tout cela les différenciant des membres des autres nations. La seconde, issue de la philosophie française du XVIII^e siècle et des Lumières et liée à la Révolution française, insiste par contre sur la volonté du « *vivre ensemble* », la nation étant alors le résultat d'un acte d'autodéfinition. Cette vision est celle d'Ernest Renan. La première définition est parfois nommée « objective », et la deuxième « subjective ». Dès lors, certains préféreront faire la distinction entre nation civique et nation ethnique (*ibid.*).

La plupart des spécialistes du thème de l'identité s'accordent sur le fait que cette dernière est composée de plusieurs dimensions, dont la plus importante est la dimension subjective et tribale, et progressivement la dimension nationale. Chacune de ces dimensions a ses propres composantes culturelles, religieuses, politiques et ethniques. Selon Gil Delannoi, de là découle une question fondamentale : quel est le lien entre les petites collectivités aux relations culturelles, ethniques et religieuses étroites, et l'État-Nation politique qui représente ces groupes et promulgue les lois au nom de la nation ? Ainsi, la République française et les États-Unis d'Amérique sont des exemples de nation politique, fondés sur l'idée de base de valeurs républicaines et comprenant des groupes d'individus différents en termes de culture, d'origine, de religion, etc. « *Toute nation est par définition multiculturelle, le problème politique étant de savoir si la diversité culturelle, en termes de religion, de différences sociales, d'appartenance nationale, est susceptible d'être transcendée par un projet commun* » (Schnapper, 1991, p. 99.)

L'identité politique dépasse les autres considérations et notamment les « sous-identités » dans le cadre d'une citoyenneté qui résulte de l'« adhésion à un projet républicain ». Ce projet républicain, tel que défini par Rousseau, est une « *entité politique démocratique* » (Delannoi, 2010, p. 83).

Sous l'angle de la fusion de diverses identités, George Montandon considère que l'identité politique est « *un groupement politique, créé par l'histoire et contenu dans l'armature de l'État. La nation, généralement, ne correspond pas plus à une race qu'à une ethnie ; de façon habituelle, la*

nation comprendra plusieurs éléments raciaux et chevauchera plusieurs ethnies. Ainsi, la race est une conception savante, l'ethnie une conception naturelle, la nation une conception politique » (Montandon, 1935, p. 29). Dans ce contexte l'identité se résume dans les équations suivantes : « *Des droits et des devoirs* », « *Accepter et respecter* », ce qui constitue un cadre légitime et légal pour l'idée de la nation politique qui se développe au moyen de la socialisation politique (Delannoi, 2010, p. 83).

Les pays africains se sont retrouvés face à des défis quant à la formation de leurs identités politiques, après les indépendances du début des années 1960. À la recherche de leur propre identité nationale, ces pays ont adhéré à tous les mouvements pouvant leur servir de cadre d'expression. Au cours des années 1970, la plupart des pays africains francophones sont marqués par des évolutions politiques importantes en relation avec les luttes idéologiques Est/Ouest, d'une part, et la lutte contre l'apartheid en Afrique du Sud, d'autre part, évolutions par conséquent davantage liées à des contraintes extérieures qu'à des contraintes intérieures. En période de « guerre froide », c'est-à-dire d'opposition entre le bloc des pays « libéraux » et le bloc des pays « socialistes », les pays en voie de développement tentent de se positionner politiquement. Dans les pays francophones d'Afrique, des régimes politiques forts s'installent à la tête des États (parti unique par exemple au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Mali, au Niger, au Togo, au Zaïre ; pouvoir militaire avec idéologie marxiste au Bénin et au Congo, etc.) et tentent d'imposer des schémas de développement national. Ainsi, la construction de l'identité politique nationale dans la plupart des pays africains a dépendu de positions politiques internationales et chaque nouvel État a essayé d'adapter son identité selon ses liens idéologiques.

Dans le même temps, face à cette identité nationale, les nouveaux États africains se sont trouvés confrontés à des identités ethniques et locales. Le problème de la construction d'une Nation s'est posé à l'inverse des pays industrialisés. « *Dans l'État nouveau, tel qu'il apparaît sur le continent africain, c'est l'État qui doit faire la Nation. Seulement, comme l'État ne peut naître que d'un effort national, le drame politique s'enferme dans un cercle vicieux* » (Burdeau, 1970, p. 37.) Pour résoudre ce problème, Tshiyembe pense que « *le but à atteindre est de réaliser la synthèse, ou mieux, la réconciliation entre l'État postcolonial sans nation et les ethnies-nations sans État. C'est au prix de cette réconciliation que l'État et les ethnies-nations se reconnaîtront mutuellement. Et cette reconnaissance réciproque est la condition sine qua non du dépassement de l'État-territoire d'une ethnie au profit de l'État-espace politique, économique, social et culturel d'équilibre entre des*

individus et des ethnies-nations » (Tshiyembe, 1990, p. 93). Cet accord serait un bénéfice pour l'État et pour les ethnies-nations à la fois car chacun dépend de l'autre, tel est l'avis de Gil Delannoi : « *L'État a utilisé la nation pour se consolider, se légitimant et se renforçant au nom de la nation. Ainsi, la nation est au service de l'État, qui la contrôle, et l'État au service de la nation parce qu'il l'organise* » (Delannoi, 1991, p. 13.) Il s'agit d'une tâche difficile pour ces pays, qui, dès leur naissance, se sont retrouvés pris dans des bouleversements importants tout en devant faire face à la création de projets communs tels que l'unification de l'identité politique.

La fonction même de l'État n'est donc pas évidente en Afrique, puisque le fondement de l'organisation de la société n'est pas la nation, mais le territoire. Pour obtenir une adhésion des citoyens à l'idée d'identité nationale, il est nécessaire de promouvoir une politique transformant l'espace national en destin commun. Il est ainsi devenu vital de trouver un terrain d'entente entre les multiples groupes caractérisés par la diversité et la disparité afin de les assimiler dans un État unique et ainsi créer une identité nationale. C'est ce modèle que les dirigeants nationaux adoptent comme instrument de construction de l'identité nationale, évacuant tous les particularismes locaux. Mais un double problème existe pour les pays d'Afrique noire : celui de la présence d'entités collectives locales construites autour de structures ethniques traditionnelles, et celui de la faiblesse de l'identité nationale au niveau étatique. Celle-ci, conçue comme le produit d'une histoire commune longue de plusieurs siècles et d'une culture populaire qui façonne les modes de perception et les représentations sociales, n'existe pas. La Nation n'y représente pas le lieu de l'expression et des pratiques démocratiques, car la socialisation des individus n'a pas encore produit l'apprentissage d'une tradition nationale particulière et l'intériorisation des valeurs et des modèles singuliers de cette nation dans laquelle l'individu est né.

De même, dans les sociétés rurales africaines, la notion de *personne* revêt une forme complexe. La *personne* n'est pas une individualité, mais un nœud de relations fondu dans une communauté où le caractère de cette personne (doux, audacieux, timide, etc.) est une différence nécessaire à la vie collective. La diversité des individus n'est pas niée par absorption de ces derniers dans une communauté qui serait première et qui serait la seule réalité véritable ; cette diversité s'organise dans l'univers même de la communauté dans laquelle la personne africaine est immergée. Chaque individu participe de la lignée des ancêtres et de l'univers écologique, et cela dans les fondements mêmes de son être (Diabaté, 1977, p. 11). Ainsi la tâche qui attend les nouveaux États est

plus difficile car elle implique de se débarrasser d'une culture dominée par la référence personnelle et l'affiliation tribale pour établir un sentiment d'appartenance nationale.

De manière générale, les intellectuels africains partagent une même vision des éléments nécessaires à la définition d'une identité africaine commune : ces éléments se trouvent dans l'histoire douloureuse qu'a connue le continent et qui est apparue avec l'esclavage, le colonialisme et l'exploitation, puis les conflits internes et la recherche d'une identité politique. Cependant, s'il y a communauté de vue sur ces éléments, il n'existe pas de consensus quant à leur impact, puisqu'ici s'opposent deux analyses, celle des radicaux et celle des modérés.

Pour une meilleure compréhension de la notion d'identité africaine, il faut se référer aux principaux courants que sont le courant Négritude de Senghor, le courant du Panafricanisme et l'Union africaine. Toutefois, il convient de rappeler ici que l'appel à une Négritude africaine ou une nation africaine, ou d'autres courants intellectuels qui ont émergé après les colonisations, ont eu pour but la protection et non l'hostilité ou une quelconque affirmation de supériorité : il s'agit d'une pensée défensive et non offensive. C'est un nationalisme qui utilise le passé pour se projeter dans l'avenir et répond au besoin des intellectuels d'inverser le sentiment d'infériorité qui est associé, volontairement ou non, à ce qui relève de l'Afrique. Ainsi, la recherche d'une « identité africaine » ne devrait pas être considérée comme une menace ni un catalyseur face à la division d'un milieu multiculturel. En fait, cette recherche peut être considérée comme un moyen de traiter avec les souvenirs sans être consommé par eux²⁸. Pour autant, cela n'exclut pas l'existence d'une volonté de vengeance du fait d'un sentiment d'infériorité. « *Le nationalisme est souvent excité par l'orgueil blessé, le sentiment d'infériorité, la défaite* » (Delannoi, sous la dir. de, 1991, p. 40.)

De manière générale, les revendications du patriotisme africain sous toutes ses formes ne doivent donc pas être vues comme un règlement de compte, une tendance expansionniste ou un sentiment de supériorité, contrairement à ce qu'a pu écrire Voltaire qui considère que « *souhaiter la grandeur de sa partie, c'est souhaiter du mal à ses voisins* » (*ibid.*, p. 15). « *Ainsi, la relation était toute évidente entre l'appel au nationalisme africain et les circonstances du continent. Aussi, l'idée de nationalisme africain liée à l'identité collective est en contradiction avec le capitalisme*

²⁸ <http://guardian.co.tt/commentary/columnist/2010/08/02/reclaiming-spotless-african-identity>, Michael Delblond, « Retrouver une identité africaine sans tache », *The Trinidad Guardian*, août 2010.

occidental. Elle était, d'une manière précise, directement opposée au colonialisme européen, tout comme les forces alliées avaient combattu le nazisme » (Ndabani, 1979, p. 189.)

Il existe deux axes dans le nationalisme africain : le premier concerne l'opposition à la présence européenne et le deuxième cherche, en se basant sur le passé, à créer ses propres bases idéologiques et culturelles en vue de l'autonomie, considérant que la continuité est la pierre angulaire de toute idée nationale et que cette continuité s'alimente du passé. « *Retourner au passé pour se projeter dans l'avenir* » (Delannoi, sous la dir. de, 1991, p. 14.)

Nekruma a défini l'identité africaine comme un sentiment commun d'appartenance culturelle et géographique des Africains à un même continent. Il aspire d'ailleurs à un renforcement de ce sentiment d'appartenance afin d'unir davantage les pays du continent africain. Ainsi, le développement et la consolidation de ce sentiment entre les fils des pays du continent sont considérés comme les fondements de l'unité africaine en tant que « *besoin fondamental de protéger les pays du continent africain sur une identité commune et une vision commune aux problèmes africains* » (Nekruma, 1991, p. 252).

8. Les composantes de l'identité africaine

8.1. La négritude

Selon Nekruma, la négritude est un des déterminants essentiels de l'identité nationale africaine et a une signification politique potentiellement importante : elle est la résultante d'une histoire commune, composée de micro-cultures, qui fonde la Nation africaine.

Le mot « nègre » est utilisé dans les pays de langue anglaise pour désigner une personne d'ascendance ou d'apparence noire, qu'elle soit d'origine africaine ou non (Brousseau, 1904, p. 34). Il est maintenant largement considéré comme obsolète et n'est pas couramment utilisé, sauf dans certains contextes historiques. Le langage moderne utilise le terme de « black », en précisant « d'Afrique noire » pour les personnes originaires du continent africain. Le terme de « nègre » a été remplacé par « de couleur », considéré comme une terminologie plus respectueuse à une époque où « nègre » semblait offensant.

Mais il fut un temps où l'usage du terme « nègre » était considéré comme normal, même par les intéressés. Un exemple bien connu est l'identification par Martin Luther King de sa propre race en tant que « nègre » dans son fameux discours *I have a dream* (*ibid.*, 1904, p. 37). Au cours du mouvement des droits civiques américains des années 1950 et 1960, certains leaders Afro-Américains aux États-Unis se sont opposés à ce terme de « nègre », préférant celui de « Black », car ils associaient le mot « nègre » à la longue histoire de l'esclavage, de la ségrégation et de la discrimination qui traitaient les Afro-Américains comme des citoyens de seconde classe ou pire (Nekruma, 1991, p. 140).

8.2. Le panafricanisme

En tant que philosophie, le Panafricanisme représente l'agrégation de l'héritage historique, culturel, spirituel, artistique, scientifique et philosophique des Africains avec le présent. Le panafricanisme se présente comme un système éthique qui a son origine dans le passé et promeut les valeurs qui sont le produit de la civilisation africaine ainsi que la lutte contre l'esclavage, le racisme, le colonialisme et le néo-colonialisme (Lara, 2000, p. 23). Le panafricanisme est généralement considéré comme un produit de la traite négrière européenne. Les esclaves africains de diverses origines et leurs descendants ont en effet été l'objet d'un système d'exploitation dans lequel leur origine africaine est devenue un signe de leur condition servile. Le Panafricanisme a mis de côté les différences culturelles, en affirmant la primauté de ces expériences partagées pour favoriser la solidarité et la résistance à l'exploitation (Adi, 2007, p. 14).

Le Panafricanisme moderne a commencé vers le début du XX^e siècle. L'Association africaine, par la suite dénommée Association Panafricaine, a été fondée par l'écrivain britannique Henry Sylvester Williams (1869-1911) vers 1887 et avait pour objectif l'unité de toute l'Afrique continentale. La première conférence de cette association a eu lieu en 1900 à Londres (Laronce, 2000, p. 26). Le concept s'est rapidement étendu et a réuni toute la diaspora africaine. Pendant l'apartheid en Afrique du Sud, s'est ainsi tenu un Congrès panafricain qui traitait de l'oppression des Sud-Africains.

D'autres organisations panafricaines existent comme le « Garvey's Universal Negro Improvement », l'« Association-African Communities League TransAfrica » et l'« International People's Democratic Uhuru Movement » (Adi, 2007, p. 35). Cette organisation arbore un drapeau qui représente le continent ; ce drapeau, à trois couleurs et conçu par Marcus Garvey, est connu sous le nom de : "Le rouge, noir et vert". Le rouge signifie le sang qui unit tous les peuples d'origine africaine, le noir représente la couleur de la peau de la population de l'Afrique et le vert représente les riches terres de l'Afrique. Parfois, les couleurs vert, or et rouge du drapeau éthiopien sont également utilisées comme couleurs du mouvement panafricain ; selon certaines sources, la raison en est que l'Éthiopie a échappé à la colonisation européenne, à l'exception de la brève période d'occupation par l'Italie pendant le fascisme. L'Éthiopie est d'ailleurs le siège de l'Union africaine et de plusieurs institutions du continent africain.

Le panafricanisme vise toute l'Afrique, les Caraïbes et les Afro-Américains mais aussi tous les autres peuples noirs dans le monde. Deux des principaux objectifs de ce mouvement sont, d'une part, le réexamen de l'histoire africaine dans une perspective africaine par opposition à une perspective européenne et, d'autre part, le retour à des concepts traditionnels africains concernant la culture, la société et les valeurs. Plus important encore, le panafricanisme promeut la lutte des Africains afin d'être reconnus comme hommes dans leurs réalités historiques et actuelles. Si la vision du panafricanisme peut comporter certaines différences selon les intellectuels, l'objectif commun reste l'identité nationale africaine. Parmi les penseurs africains contemporains les plus éminents, on peut citer Aimé Césaire et Léopold Sédar Senghor.

Aimé Césaire, anticolonialiste, est le fondateur du mouvement littéraire de la négritude. Défenseur de l'identité africaine, il élabore, avec d'autres étudiants antillo-guyanais et africains, le concept de « Négritude », qui apparaîtra pour la première fois en septembre 1934 dans le journal *L'Étudiant noir*. Ce concept, né en réaction à l'oppression culturelle du système colonial français, vise à rejeter, d'une part, le projet d'assimilation culturelle et, d'autre part, à promouvoir l'Afrique et sa culture, dévalorisées par le racisme issu de l'idéologie colonialiste. Jusqu'à sa mort, en avril 2008, Aimé Césaire a toujours été sollicité et influent. On notera sa réaction à la loi française du 23 février 2005 prévoyant d'évoquer les aspects positifs de la colonisation dans les programmes scolaires, loi dont il dénonce la lettre et l'esprit et qui l'amène à refuser de recevoir Nicolas Sarkozy. Il ne recevra ce dernier qu'en mars 2006, alors que l'un des articles les plus controversés de cette loi aura été abrogé.

Léopold Sédar Senghor est le premier président du Sénégal indépendant. Il a été un fervent défenseur du fédéralisme pour les États africains nouvellement indépendants, auteur de l'hymne national sénégalais : *Le lion rouge*. Il est considéré, avec Habib Bourguiba (Tunisie), Hamani Diori (Niger) et Norodom Sihanouk (Cambodge), comme l'un des pères fondateurs de la Francophonie, favorisant le maintien de liens forts avec la France et le monde occidental. Beaucoup y voient une contribution décisive dans la stabilité politique de son pays, qui demeure une des rares nations africaines à n'avoir jamais connu de coup d'État et avoir eu des alternances toujours pacifiques du pouvoir. Il a démissionné de la présidence, avant le terme de son cinquième mandat, en décembre 1980, geste politique très rare en Afrique.

Chapitre II : Approches théoriques

1. Approches sociologiques

1.1. Introduction : l'évolution de la pensée sociologique

La socialisation recouvre les domaines de l'apprentissage auxquels sont soumis les individus. Sa finalité est de chercher à optimiser, parmi les solutions possibles, celles qui conviennent le mieux pour consolider les liens entre les membres d'un groupe social. Mais la socialisation politique, pour arriver à édifier un État solide, doit veiller à observer rigoureusement le système d'interactions dans lequel entrent en jeu les institutions, les individus et l'environnement. Il est donc nécessaire, pour que ce processus de socialisation soit mené à bien, de penser un cadre théorique et méthodologique puisé à l'intérieur de la sociologie.

Il nous faut saisir les étapes du développement de la socialisation en considération de ses cadres théoriques les plus importants, de ses fonctionnalités et de ses paradigmes de construction, et aborder le processus de socialisation comme un cadre global dans lequel s'insère la socialisation politique et ses différentes orientations, ceci en lien avec notre sujet de recherche, la sociologie politique et la sociologie de l'éducation.

L'histoire de la sociologie a connu différentes étapes. Nous nous limiterons à l'histoire contemporaine que nous résumerons en trois parties : la sociologie préclassique, la sociologie à l'ère classique et la sociologie moderne.

1.1.1 . La sociologie préclassique

Jusqu'au XIX^e siècle, les théories sociologiques se définissaient par la volonté de décrire la vie sociale. Elles s'apparentaient à des discours littéraires et avaient la prétention d'apporter des réponses aux problèmes posés dans la société. Ces explications étaient d'ordre éthique et religieux. Parmi les personnalités célèbres de cette tendance descriptive et normative, on peut citer Saint Thomas d'Aquin et Saint Augustin. Tous deux se souciaient de créer une société basée sur l'équité. Les descriptions augustinienes de la société romaine se fondaient en grande partie sur sa propre

aversion et son hostilité vis-à-vis à des cultes et des croyances de l'Empire. Sa Cité de Dieu fut une réponse sans ambages au paganisme régnant et visait à précipiter la désaffection de la foi romaine au profit de la foi chrétienne. Dans le même temps, en dehors des frontières européennes, les savants chinois avançaient les mêmes idées en affirmant que l'anomie généralisée qui affectait leur société était due aux animosités entre membres, et en idéalisant un modèle social utopique (Zaki, 1982, p. 228).

1.1.2. La sociologie à l'ère classique

Au milieu du XIX^e siècle sont apparues trois grandes théories qui n'ont pas manqué d'opérer des changements profonds dans la conception de l'évolution sociale et culturelle : l'évolutionnisme social (Darwinisme social), la théorie du cycle social et la théorie marxiste du matérialisme historique. Ces théories représentent moins des affirmations doctrinaires que la recherche de lois d'évolution dans les changements qui se produisent dans les sociétés, sachant que ces changements demeurent liés les uns aux autres dans le temps et que le souci de la sociologie est de découvrir les lois qui les régissent (Talat Lotifi, 1996, p. 60).

Un autre auteur, Herbert Spencer, pense que la société passe de l'homogène à l'hétérogène à travers une ligne historique évolutive. Sa théorie de « *la sélection des plus aptes* » trouve un prolongement chez Auguste Comte et les deux philosophes s'opposent aux thèses de l'évolutionnisme social de Darwin. Pour Spencer, l'individu doit entretenir avec l'État à statut révocable un lien d'ordre contractuel afin de pouvoir sauvegarder sa liberté (Freund, 1973, p. 69).

1.1.3 La sociologie moderne

Les théories contemporaines sur l'évolution sociale sont considérées comme la version engagée ou critique des théories classiques telles que l'évolutionnisme moderne, la biologie sociale ou bien encore la théorie individualiste.

La volonté, le libre arbitre et l'importance des événements et des changements relèvent d'une problématique complexe pour l'ancienne école déterministe. La plupart des sociologues actuels

considèrent qu'il n'existe pas de loi historique unique valable pour toute société, mais qu'il existe des lois spécifiques à chaque société.

Bien évidemment, ces différentes théories reflètent une vision liée au contexte géoculturel de chaque promoteur. Les conditions de leur élaboration dépendent des facteurs spatio-temporels ainsi que des conditions matérielles et morales d'existence. Malgré la relativisation des effets d'une telle prégnance, les sciences humaines font bien ressortir cette influence, qui est la conséquence de l'existence de deux visions sociologiques différentes, occidentales et orientales, de même qu'il existe plusieurs tendances et écoles pour expliquer les sciences humaines en général et sociales en particulier.

De là provient l'intérêt majeur des sociologues modernes pour les problèmes qui préoccupent la société, à savoir les difficultés des grands centres urbains, ainsi que la pauvreté, la démographie, les zones sous-développées, etc., les problèmes liés aux couches sociales et à l'opposition entre la bourgeoisie et le prolétariat, la gestion des conflits et les solutions à apporter pour la paix. L'ensemble de ces données constitue autant de développements sociaux et économiques que l'Europe a vécus (Zaki, 1982, p. 43).

Le but fondamental de ces approches théoriques est la description et l'explication des comportements individuels en vue de leur adaptation et de leur socialisation globale comme modèle consensuel de vie en société.

Parmi l'ensemble des paradigmes et des théorisations proposés par la réflexion sociologique, nous retenons ceux qui présentent un intérêt pour notre étude. Ainsi cette présentation générale de la formation de la pensée sociale à travers différentes périodes historiques nous amène à suivre une démarche méthodologique et à choisir parmi les théories celles qui participent le mieux à expliquer les conditions des changements sociaux. Le choix de cette méthode nous permet d'instituer notre propre cadre conceptuel et d'intégrer dans notre analyse les paradigmes de la socialisation politique et ses ressources, appliqués à la société relevant de notre analyse.

1.2. La théorie fonctionnaliste comme cadre général de la socialisation

1.2.1. Montesquieu

L'idée de construction sociale n'est pas nouvelle en soi et tire son origine du milieu du XVIII^e, notamment des écrits de Montesquieu. La notion d'ordre social y apparaît comme le fondement d'une union harmonieuse réalisée à partir de l'interaction entre les différents aspects sociaux. Montesquieu a souligné les principes du fonctionnement des institutions politiques. Selon lui, la construction sociale est basée sur des lois qui sont elles-mêmes représentatives des questions politiques, économiques et religieuses (*ibid.*, 1982, p. 45).

On peut aussi évoquer l'idée de fonctionnalisme et d'évolutionnisme chez Herbert Spencer, qui explique l'évolution de la société par comparaison à celle des espèces, considérant la société comme un organisme vivant dont les éléments en relation étroite et réciproque définissent l'évolution sociale (théorie organiciste). Selon lui, un équilibre est nécessaire dans l'évolution humaine afin d'assurer son existence à l'homme. Nous reviendrons sur cette théorie dans les pages suivantes.

1.2.2. Durkheim

Durkheim a voulu d'abord donner à la sociologie, dont le concept avait été créé par Auguste Comte et repris par Herbert Spencer, un objet spécifique et une méthodologie. Pour lui, les « *faits sociaux* », caractérisés par la contrainte exercée sur les individus, doivent être analysés en tant qu'éléments d'un tout et expliqués par la découverte de lois générales, se situant dans une perspective dite « fonctionnaliste ». Ainsi, la capacité de ces faits sociaux à migrer d'une génération à l'autre finit par s'imposer à la société. Les systèmes politiques, économiques et juridiques existant dans les sociétés réalisent une structure à degré variable dans la stabilité et la régularité (Abouzid, 1982, p. 60).

Cette approche voit dans la socialisation une production de lien social et établit un rapport très étroit entre socialisation, sociabilité, et façon de « faire société » et non d'être « fait » par la société (Darmon, 2006, p. 7). L'éducation constitue donc le point de départ de la « socialisation », qui signifie à son tour la « *structuration de la juxtaposition solitaire des individus par des formes d'existence commune et solidaire* ». Durkheim résume ce lien inséparable de la manière suivante : « *Sociologue, c'est surtout en sociologue que je vous parlerai d'éducation* » (Durkheim, 1993, p.

192.) Dans cette conception, un enfant bien socialisé est bien adapté à la vie en collectivité et sociable.

1.2.3. Radcliffe-Brown

Radcliffe-Brown fait partie des anthropologues qui ont souscrit à cette tendance durkheimienne (structuro-fonctionnaliste). Partant du principe que le mot *structure* se réfère nécessairement à l'idée de coordination et d'agencement entre les parties qui composent le tout pour former un édifice solidement structuré, il considère que les unités qui entrent dans la composition de la structure sociale (les individus) occupent chacune une *fonction* particulière en exerçant le *rôle* qui lui est attribué, pour apporter leur contribution à la vie sociale comme un tout intégré. Radcliffe utilise le concept de *structure* dans une acception vaste en l'étendant aux relations secondaires interindividuelles, à celles existant entre les membres d'une famille ou même entre l'État et la population (Filloux et Maisonneuve, sous la dir. de, 1993, p. 10).

Radcliffe divise le rapport du système à la structure en deux parties : la relation des individus du groupe avec la structure sociale d'une part, et la relation du système avec l'ensemble d'autres systèmes liés aussi par cette même cohérence d'autre part. Si l'on prend l'exemple de la filiation, on voit qu'elle est organisée autour du système héréditaire, du modèle patriarcal et matriarcal. À partir des systèmes de lignage, des relations politiques, économiques et religieuses, se compose la structure (Aboujado, 1998, p. 103).

Radcliffe distingue « l'image structurante » de « la structure réaliste » ou « constructivisme réaliste ». L'image structurante est celle qui forme un tout (ensemble) ou l'équivalent d'un tout, débarrassée de ses parties malgré les changements introduits ; la structure réaliste est, quant à elle, une entité physique, concrètement existante et qui peut être observable. Elle est soumise à des changements rapides et constants, à l'inverse de la première qui a la particularité de conserver ses caractéristiques et ses aspects fondamentaux dans la stabilité, ceci durant de longues périodes (Salwa, 2002, p. 98).

Cet auteur résume le postulat de l'unité fonctionnelle de la société de façon caractéristique : « *La fonction d'un usage social particulier, c'est la contribution qu'il apporte à la vie sociale*

considérée comme l'ensemble du fonctionnement du système social. Cette définition suppose qu'un système (ensemble structurel d'une société avec ses usages, qui sont des manifestations de cette structure et un gage de sa continuité) a une certaine unité, que nous pouvons appeler unité fonctionnelle et définir comme un état de cohésion ou d'harmonieuse coopération entre tous les éléments du système, ce qui écarte les conflits persistants, impossibles à régler» (Filloux et Maisonneuve, sous la dir. de., 1993, p. 14).

À l'opposé, l'anthropologue britannique Evans-Pritchard contredit les travaux de son compatriote Alfred Reginald Radcliffe-Brown : il estime que les relations sociales caractérisées par la régularité et la stabilité sont celles qui participent de la structure et considère les relations secondaires entre les personnes comme éphémères et fortuites et cessant avec la disparition de l'une d'elles. Evans-Pritchard s'éloigne également des formes de socialisation symbolique comme la famille, composition de deux générations, susceptible elle aussi de s'éclipser comme structure distincte. En revanche, selon lui, ce qui constitue véritablement la structure sociale, ce sont les grands groupes, configuration sociale et tribale cimentée par des liens vitaux et ayant une durée d'existence importante, en dépit des variations et des changements qui peuvent les affecter. Pour ce penseur, la structure est fonction de la durabilité et de la permanence des relations qui régissent les membres d'une société dont la solidité des liens est indéfectible (Salwahl, 1994, p. 33).

1.2.4. Merton

Merton est, parmi les théoriciens, le plus représentatif de l'analyse fonctionnelle en sociologie. Sa vision est fondée sur la notion de « fonction », posée comme centrale, sinon unique, dans l'appréhension des phénomènes sociaux. Cette approche définit le « fonctionnalisme »

Deux questions sont posées par le fonctionnalisme : quelle est la valeur en soi d'une approche du social en termes de « fonctions » ? Quelle application peut être faite de l'analyse fonctionnelle dans les sociétés modernes ? Merton essaie de répondre à ces questions à la fois au niveau des recherches de terrain qu'il conduit et de la théorisation générale d'une approche « véritablement » fonctionnelle (Filloux et Maisonneuve, 1993, p. 9). Il critique le fonctionnalisme « intégral » de Radcliffe-Brown et autres, il en dénonce les postulats en voulant orienter l'analyse fonctionnelle vers la prise en compte des « dysfonctions », des « équivalents fonctionnels », des « fonctions latentes ».

D'autre part, une clarification des notions de « statut » et de « rôles », qui sont centrales au niveau de l'analyse fonctionnelle, lui paraît nécessaire (Timachif, 2007, p. 331).

1.2.5. Parsons

Son objectif a été de construire une systématisation théorique voulant rendre compte de la structure et du fonctionnement spécifiques des « sociétés », par l'élaboration de grilles conceptuelles cohérentes permettant d'analyser les systèmes sociaux les plus simples comme les plus complexes. Il a pu tracer un lien entre les deux grandes visions sociologiques. Ces systèmes sociaux sont par ailleurs identifiés à des systèmes d'action, dans la filiation de Weber qui donnait comme objet d'étude au sociologue l'« *activité sociale* », « *son déroulement et ses effets* », et voyait dans les « faits sociaux » des actes, ou des « actions » visant d'autres personnes et y associant un « sens ».

Trois propositions constituent le fondement du modèle de l'analyse de Parsons : tout d'abord, le social est fait d'interactions entre personnes, groupes ; ensuite, ces interactions sont structurées et soumises à des liaisons telles qu'un ordre ou un arrangement commun en résulte ; enfin, cet arrangement implique que les « acteurs sociaux » construisent leurs actions et interactions autour de normes et de valeurs communes (Salwahl, 1994, p. 35).

Ceci implique deux conséquences : en premier lieu, une définition de la sociologie comme une science qui tente de développer une théorie analytique des systèmes d'action sociale dans la mesure où ces systèmes peuvent être compris par leur propriété d'intégrer des valeurs communes, et, en second lieu, un statut épistémologique spécifique accordé à l'acteur, comme individu. Il est évident que cet individu doit être attentif et sensible à son rôle en tant qu'acteur dans la communauté, ce qui nous amène à confirmer l'importance de la construction de l'individu par le processus de la socialisation.

Il s'agit donc à la fois d'une sociologie de l'intégration et d'une sociologie de l'acteur dont le sens apparaît à travers des formules répétées tout au long de l'œuvre parsonienne : « *L'action est un processus dans le système constitué par l'acteur et sa situation, significatif du point de vue de la motivation de l'acteur, ou, s'il s'agit d'une collectivité, du point de vue de la motivation des individus qui la composent* » (Filloux et Maisonneuve, sous la dir. de, 1993, p. 18) ; « *Un système*

social implique un processus d'interaction entre plusieurs acteurs ; la situation vis-à-vis de laquelle ces acteurs se trouvent orientés inclut d'autres acteurs ; le système constitue une action dépendante ou concertée en fonction des buts collectifs ou des valeurs communes et d'un consensus d'anticipation normative et cognitive » (ibid., p. 19).

La théorisation parsonienne ne peut pas en effet être considérée comme homogène et massive, malgré l'apparence. En schématisant, on peut estimer que deux modèles d'analyse se succèdent, tout en se superposant d'une certaine manière. Le premier modèle propose une classification de *variables* permettant de caractériser le choix d'acteurs confrontés à des rôles, des conduites professionnelles, de manière à observer et étudier la *structure* de relations déterminées. Le second introduit une analyse en termes de fonctions, d'exigences fonctionnelles auxquelles tout système social doit répondre. Il conduit Parsons vers une sorte d'évolutionnisme. L'analyse « fonctionnaliste » est déjà présente lorsque Parsons développe le premier modèle, et le deuxième est conçu pour s'articuler avec le premier, d'où le nom de structuro-fonctionnalisme que Parsons emploie parfois pour désigner son approche (*ibid.*, p. 18). Dans son fonctionnalisme systémique, Parsons considère le structuro-fonctionnalisme comme principe fondamental à la compréhension de la cohérence sociale. La fonction représente la finalité rationnelle du concept de modèle. Elle clarifie sa nature et favorise sa conformité avec le milieu (Talat et Lotifi, 1996, p. 142).

En ce sens, Parsons forge son système AGIL, base de processus de la socialisation, dans lequel tout individu devient porteur de son système social. Ce système repose sur quatre fonctions : la fonction de stabilité normative « latence » signifie que le système social doit assurer le maintien et la stabilité des valeurs et des normes et faire en sorte que celles-ci soient connues des acteurs et intériorisées par eux ; la fonction d'intégration signifie que le système social doit assurer la coordination nécessaire entre les acteurs, membres du système ; la fonction de « poursuite des buts » (G comme *goal-attainment*) signifie que le système social doit permettre la définition et la mise en œuvre des objectifs de l'action ; enfin, la fonction d'adaptation doit assurer l'adéquation des moyens aux buts poursuivis et donc une adaptation efficace au milieu environnant (Dubar, 1996, p. 48).

Van Den Berg

Malgré les nombreuses théories et leurs divergences dans la définition du concept de fonction, les chercheurs se rapprochent sur le contenu du cadre théorique fonctionnaliste en sociologie. Van Den Berg a réuni et synthétisé ce concept en dégagant les principes suivants : le premier postule que

la société est conçue globalement comme un ensemble cohérent composé de parties interdépendantes. Selon le deuxième principe, même s'il n'existe pas de complémentarité entière, l'ordre social est soumis à un équilibre dynamique. Le troisième principe est que l'équilibre, les déviations et les incapacités professionnelles peuvent se réaliser à l'intérieur du modèle. Par ailleurs, l'évolution se produit de manière progressive et cohérente et provient de trois sources : l'évolution « fonctionnelle », le renouveau et la créativité. Enfin, le facteur primordial pour créer une complémentarité sociale consiste à arriver à un consensus sur les valeurs (Chita Assaid, 1993, p. 304).

Sur le fondement de la théorie fonctionnelle, on peut considérer la socialisation comme une des plus importantes fonctions des systèmes dans l'accomplissement des modèles de construction, sachant la nécessité pour l'individu de se développer et de se promouvoir en tant que principal agent et lien indispensable dans le processus de socialisation. C'est également le principal acteur concerné par le rôle qui lui revient de chercher une meilleure qualité de vie en vertu des fonctions qui lui sont dévolues et des rapports qu'il entretient avec la société. C'est aussi un devoir majeur et un souci constant pour toutes les sociétés que d'être attentives aux conditions d'existence de leurs membres et de veiller à leur épanouissement sous toutes les facettes de leur vie. En contrepartie, le citoyen, ainsi formé aux fonctions sociales, aura trouvé la position qui lui convient dans cette société.

1.3. Le concept de socialisation et ses principales orientations

1.3.1. Le concept

Partant de la théorie de la structure fonctionnelle, la socialisation jouit d'une position et d'un statut fondamental dans tout type de société mais à des degrés variables, selon les modalités et les finalités des besoins.

Il n'est pas aisé de définir cette notion sans mobiliser les vues les plus différentes et les exposés les plus divers. Chaque chercheur a tenté de l'expliquer et d'exemplifier ses propriétés en fonction de ses propres tendances et de sa connaissance du type de société auquel il appartenait.

Pour préciser le sens du terme « socialisation », il convient dans un premier temps de s'arrêter sur l'usage qui en est fait. En ce domaine, la tendance à la généralisation est signalée par Chazel et Boudon : ceux-ci constatent que la notion de socialisation est devenue une « *étiquette commode* » alors qu'elle devrait s'appliquer exclusivement à décrire « *les processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux* » (Chazel et Boudon, 1970, p. 221).

Il nous appartient dans cette étude de nous limiter, au risque de déborder l'objet de ce travail, à cette notion telle qu'elle a été étudiée et définie par les plus importantes contributions en la matière. Nous insisterons particulièrement sur les travaux de Jean Piaget dans le domaine de l'apprentissage et la socialisation de l'enfant, sous réserve du facteur de la diversité des conditions de vie et d'environnement culturel des sociétés dans la généralisation de sa théorie.

Muriel Darmon a appelé à la prise en compte des variations dans les processus de socialisation, cet appel pouvant être rapidement résumé par la « loi » suivante : « *Tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore* » (Darmon, sous la dir. de, 2006, p. 50).

Ici, la réflexion devient plus vaste et revient à supposer que les conditions différentes et multiples sous le régime desquelles se réalise la socialisation ne génèrent pas toujours une « identité socialisée » ; autrement dit, la socialisation n'aboutit pas toujours à des formes strictement homogènes. Ainsi d'autres facteurs interviennent dans ce processus comme, par exemple, le temps et les occasions de socialisation. Selon Bernard Lahire dans *L'Homme pluriel*, « *il ne suffit pas d'être "plongé" dans un monde social ou d'être en contact avec lui, pour que ce monde et les individus qui l'habitent aient des effets (réels) de socialisation* » (cité par Darmon, 2006, p. 50).

Dans la même ligne de pensée, mais poussant la réflexion encore plus loin, le sociologue Gilles Ferréol introduit un trait différentiel entre les cultures et l'environnement, ainsi que tout ce qui se rapporte aux variables sociales entrant dans le processus de socialisation : « *La manière dont notre personnalité est ainsi façonnée s'inscrit dans un cadre bien délimité. Ce qui nous semble "normal" ou "naturel" ne l'est pas obligatoirement dans d'autres lieux ou à d'autres époques* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 34.)

Ces mêmes paramètres différentiels s'appliquent pour l'évaluation des critères sociaux en fonction des référents socioculturels. « À chaque civilisation correspond une "vision du monde" spécifique (fidélité à la tradition, croyances humanistes, culte du progrès...). Même les gestes apparemment les plus anodins (s'alimenter, respirer, marcher) peuvent être accomplis selon plusieurs modalités » (*ibid.*, p. 34.)

Ce phénomène doit faire l'objet d'un intérêt particulier dans l'étude des pratiques sociales, comme l'a souligné à bon escient le sociologue libyen Mustapha Tire : « Les connaissances scientifiques n'ont pas de couleur alors que les valeurs, les orientations et les productions littéraires sont en rapport avec les spécificités culturelles. Il en va de même pour les idéologies et, distinctement, les philosophies des pouvoirs sociaux et politiques. C'est ainsi qu'elles diffèrent d'un pays à un autre. »²⁹

Nous nous attachons par ailleurs à prendre en compte les conditions sociales des socialisés, pour mieux les comprendre, et faisons appel aux contributions des sociologues africains, celles qui ont déjà dégagé les spécificités sociales et ont saisi les aspects des processus de socialisation, dont la finalité est d'amener à l'acquis de valeurs, et à la connaissance et la découverte d'autres cultures. Ce faisant, nous sommes en face d'une problématique formulée en termes de transferts et d'échanges culturels à l'intérieur de la même composante sociale ou, extensivement, entre d'autres sociétés dans une perspective de réciprocité et d'échange égal.

La socialisation est « le résultat de deux processus différents : processus d'assimilation et d'accommodation » (Percheron, 1993, p. 32). Ces deux concepts sont largement traités dans l'approche piagétienne de la socialisation comme une articulation de deux mouvements complémentaires, bien que de natures différentes (Dubar, 1996, p. 10) : l'assimilation consiste à incorporer les socialisés, personnes ou choses externes, dans une structure déjà construite ; l'accommodation consiste à réajuster la structure en fonction des transformations extérieures.

Cependant, dans un sens plus large, le concept de socialisation peut englober toutes les influences émanant du social, qui, d'une manière ou d'une autre, visent à imprimer une tendance, un schéma et, d'autre part, visent à définir la culture comme « un code commun » (Chabel, 1984, p.

²⁹ Mostapha Al TIR, in Congrès de l'enseignement pour la libération en Afrique, journal de la libération en Afrique, vol. 3, 1988, p. 500.

164). Les études empiriques qui portent sur ce terme sont, aujourd'hui encore, d'origine américaine et nous les devons à Herbert Hyman, du titre de son premier ouvrage, paru en 1959, *La socialisation politique*.

Nous en venons à cette notion et à ses différents usages comme concept méthodologique auquel se réfère la position conceptuelle telle qu'elle fut définie par Durkheim. L'expression émane, à l'évidence, de l'extension à la science politique d'un concept central pour l'école américaine de sociologie. Mais l'utilisation du mot remonte sûrement à Durkheim, puisque le terme de « socialisation » se trouve dans la définition de l'éducation qu'il propose et qui consiste en une « *socialisation méthodique* » de la jeune génération en vue de perpétuer et de renforcer l'homogénéité de la société (Durkheim, 1980, p. 51). L'homme moyen, écrit Durkheim, est « *éminemment plastique* ». Le choix dans le développement de ses facultés, de ses aptitudes, ne dépend pas de lui mais de cette société qui est la sienne. Son éducation, il la doit aux générations qui l'ont précédé. C'est par l'intermédiaire de ces générations que la société l'éduque, le prépare à remplir des rôles qu'elle a déjà définis. Ainsi, pour Durkheim, l'éducation est essentiellement « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » (Durkheim, 1938, p. 111).

Dans le même contexte, Annick Percheron soutient, en clarifiant le fait socialisant, qu'« *il y a, à l'autre bout de la chaîne, un socialisé, sujet pensant et agissant. L'enfant n'est pas un être passif, socialisable à volonté et à merci. Il intervient, au contraire, de façon continue et directe, dans le processus de son propre développement sociopolitique* » (Caron et Percheron, 2002, p. 27).

Bien évidemment, les questions posées par la formation des citoyens ont toujours attiré l'attention des gouvernants et sont présentes dans les théories politiques depuis l'Antiquité. Mais c'est le changement social du monde dans les années 1960 qui a contribué à ce que les phénomènes de socialisation politique occupent le domaine de la recherche empirique (Percheron, 1974, p. 1). Tantôt l'accent est mis sur l'individu, tantôt il est mis sur la société ; la socialisation est alors conçue comme une sorte d'intermédiaire entre ces deux entités.

Mais nous pouvons aussi considérer la socialisation à partir d'une perspective dialectique : ni la société, ni l'individu n'ont de réalité en eux-mêmes ; ils existent dans la mesure où ils se donnent

mutuellement l'existence. Ces définitions de la socialisation, dérivées de celles de Durkheim, conçoivent les phénomènes de socialisation comme l'ensemble des processus par lesquels un individu développe des attitudes, des comportements, voire des désirs conformes et acceptables pour la société (Duverger, 1979, p. 245). La socialisation, c'est donc en ce sens l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », intègre » – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement (Darmon, 2006, p. 6). La socialisation accomplit également un rôle essentiel à travers les générations, qu'elle transforme pour maintenir la stabilité de la cellule familiale ainsi que celle de la société tout entière.

1.3.2. L'approche piagétienne

Lorsqu'il nous est donné de réfléchir un instant sur le rapport entre la socialisation comme concept et la socialisation comme domaine d'expérimentation, et faire ressortir leur articulation, force est de constater les nombreuses étapes à franchir, tant les positions théoriques sur le fondement de l'apprentissage au cours de l'évolution de l'enfant demeurent multiples et variées. En côtoyant le raisonnement de Jean Piaget, on peut en synthétiser les grandes orientations.

Piaget fonde sa réflexion sur une démonstration axiomatique qui pose une double tendance : la première est une disposition à l'organisation et à l'ordre, dans une combinaison harmonieuse des éléments qui composent le secteur de l'activité, en interaction avec le monde ; la deuxième tendance est l'adaptation par incorporation et accommodation au monde environnant (Dubar, 1996, p. 10). Ces schèmes s'enracinent dans l'esprit de l'enfant lorsqu'ils rencontrent un terrain favorable dont il peut généraliser l'expérience, tandis qu'ils se modifient s'ils sont désavoués par la situation des événements.

À travers ses observations, Piaget conçoit un schéma de développement psychologique de l'enfant qu'il nomme « *étapes d'évolution* » et qui sont au nombre de quatre. La première période s'étend de la naissance à l'âge de deux ans, celle de l'intelligence sensori-motrice où le mouvement (activité physique) et l'opération (activité mentale) se développent. La deuxième période est dite préopératoire (de 2 à 6 ou 7 ans) : le développement de l'enfant se distingue par la pensée

symbolique et l'acquisition de la communication par le langage. La troisième étape est celle des opérations concrètes (ou intelligence opératoire) qui va de 7 à 11 ans, où la pensée se socialise, conçoit la réversibilité et peut accéder à des raisonnements concrets. Enfin la dernière étape est celle des opérations formelles : l'enfant accède à la logique formelle où les expériences peuvent être détachées du monde sensible et où suit le raisonnement par abstraction. À l'intérieur de ces stades de développement, Piaget opère des subdivisions qui à leur tour renseignent sur l'évolution de l'enfant jusqu'à l'âge de 16 ans dans la construction des savoirs et le développement cognitif.

À ce stade, nous pouvons exposer une confrontation des apports de Percheron et de Piaget en considérant la socialisation comme un processus de construction d'identité c'est-à-dire d'appartenance et de relation, comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 5 : Catégories d'analyse de la socialisation d'Annick Percheron réutilisant Jean Piaget (Dubar, 1996, p26)

Catégories d'analyse de la socialisation	PIAGET	PERCHERON
Processus essentiel	Équilibration : adaptations successives entre le Moi et le Monde	Transaction Individu/Institutions : compromis entre désirs individuels et valeurs collectives
Domaines distincts et articulés	Cognitif → règles Affectif → valeurs Expressif → signes	Appartenance + Identité Relation sociale
Résultat	Structuration d'une intelligence formelle permettant la construction d'un programme de vie « possible »	Construction/sélection d'un code symbolique spécialisé

Des critiques ont été formulées concernant ces observations piagétienne. Tout d'abord, ces travaux sont fondés sur des « situations épreuves », basées sur une méthode clinique de l'interrogation guidée par l'observation et l'analyse, ce qui l'a poussé à élaborer des constructions théoriques plus souples. Ensuite, on lui a reproché la faiblesse du raisonnement du fait d'une tendance à la généralisation, sans tenir compte des variations individuelles, des limites méthodologiques du questionnaire et du crédit accordé aux réponses recueillies, sans intérêt pour la psychologie différentielle. D'autres critiques concernent l'ambition de cette théorie à revêtir un caractère universel en ce qui concerne le développement psychologique de l'enfant et l'importance de

l'évaluation qualitative au détriment du quantitatif. Enfin, il a été souligné que Piaget subordonnait le processus de socialisation à l'apprentissage comme condition fondamentale sans laquelle l'enfant serait dans l'incapacité d'acquérir les normes de la société.

L'intérêt que suscite, chez nous, les travaux du savant suisse est lié à cette vision qui consiste à faire aboutir toute démarche pédagogique en postulant une démarche méthodologique pour l'apprentissage de l'enfant. Autrement dit, les méthodes piagésiennes concourent à l'amélioration des contenus et des savoirs éducatifs, fut-ce à travers la compréhension et l'acquisition des nouveaux savoirs, d'où la conceptualisation de ces données et leur répartition en catégories, ceci en tenant compte des différences sociales et des différentes cultures dans le monde.

Selon Piaget, les enfants ne peuvent pas maîtriser les normes sociales d'une façon immédiate, il y a donc plusieurs étapes pour parvenir à la socialisation de l'enfant. Ce dernier procède par stades successifs et constitue ce que Piaget appelle un processus d'*équilibration*, c'est-à-dire « *le passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur* » (Dubar, 1996, p. 10).

Afin de ne pas trahir le contenu, nous exposons ci-après intégralement le tableau élaboré par Jean Piaget. Concernant ces étapes de développement, nous ne devons pas négliger le rôle des circonstances environnementales qui entourent l'enfant et leur influence sur les écarts dans le degré de maturation d'un milieu à un autre : il s'agit du niveau de vie, du climat familial, ainsi que d'autres éléments à effet déterminant dans la conception de ces étapes de la constitution physique et mentale.

Ces structures mentales sont inséparables des formes relationnelles par lesquelles elles s'expriment à l'égard d'autrui. Ainsi, à chacun des stades distingués par Piaget, on peut faire correspondre des formes typiques de socialisation qui constituent les modalités de relations de l'enfant aux êtres humains. On passe ainsi de l'égoïsme initial du nouveau-né, caractérisé par une indistinction du moi et du monde, à l'insertion terminale de l'adolescent scolarisé dans le monde professionnel et la vie sociale de l'adulte (Dubar, 1996, p. 11).

**Tableau 6 : Développement mental et socialisation selon Piaget
(Ferréol et Jucquois, sous la dir. de, 2004, p. 322)**

Les stades de développement	Dimension individuelle : structures mentales	Dimension sociale : formes de socialisation
I. Stade des réflexes	Tendances instinctives	Égocentrisme initial
II. Stade des premières habitudes motrices	Perceptions organisées	Premiers sentiments différenciés
III. Stade de l'intelligence sensori-motrice	Régulations élémentaires d'ordre pratique	Imitation comme première " socialisation de l'action "
IV. Stade de l'intelligence intuitive	Images et intuitions représentatives (« genèse de la pensée »)	Soumission contrainte aux adultes
V. Stade de l'intelligence concrète	Passage aux opérations, explications par l'atomisme	Sentiments et pratiques de coopération
VI. Stade de l'intelligence abstraite- formelle	Construction de théories, pensée hypothético-déductive, catégorie du " possible "	Insertion sociale et professionnelle

Selon Max Weber et Ferdinand Tönnies, il existe également une socialisation de dimension communautaire et sociétaire : il s'agit d'une transaction entre les règles et les valeurs, d'une part, et les acteurs, d'autre part. (Ferréol et Jucquois, sous la dir. de, 2004, p. 323).

Weber n'oppose que deux formes générales d'orientations des comportements d'un individu à l'égard de ceux d'autrui : ce qu'il appelle l'action communautaire ou processus d'entrée en communauté (« *socialisation communautaire* »), et ce qu'il appelle l'action sociétaire ou processus d'entrée en société (« *socialisation sociétaire* »). La différence essentielle, selon Weber, entre ces deux « *manières fondamentales de se rapporter au comportement d'autrui* », est que la seconde est fondée sur des règles qui ont été établies « *de façon purement rationnelle par finalité* » et qui reposent donc sur des conformités subjectives volontaires à ces règles considérées comme « *expressions d'intérêts communs mais limités* », alors que la première repose sur des attentes de comportements fondées sur des chances subjectives de succès exprimables sous la forme de

« jugements objectifs de possibilité, issus de la coutume ou du respect de valeurs partagées ». Alors que la socialisation « communautaire » présuppose une collectivité d'appartenance et notamment une « communauté linguistique », la socialisation sociétaire est « l'expression d'une constellation d'intérêts variés et pas autre chose » (Dubar, 1996, p. 90).

Tableau 7 : Socialisation communautaire et socialisation sociétaire

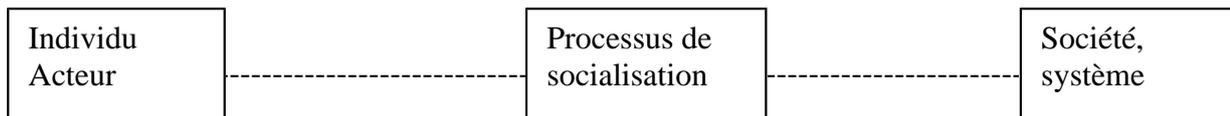
	Socialisation communautaire	Socialisation sociétaire
Caractérisation de l'action	Routine, émotion, rationalité en valeur	Rationalité en finalité
Relation sociale dominante	Solidarité héritée	Entente par engagement mutuel volontaire
Fondement de la régularité	Coutume	Intérêts spécifiques
Ordre légitime	Croyance religieuse, abandon au leader, foi dans les valeurs	Conventions, droit
Forme de légitimité	Traditionnelle, charismatique	Légale, rationnelle
Exemples de groupements	Famille, nation	Institutions, associations, entreprises

Sur cette base, on peut dire que la socialisation est le processus par lequel un individu est intégré dans une société déterminée. Il acquiert ainsi les comportements, les attitudes, les croyances qui le rendent apte à vivre dans une communauté particulière. Cela implique un apprentissage, une éducation, une mise en conformité à certaines logiques majoritaires. La socialisation façonne l'individu, sa conscience de soi dans la société. Le mécanisme de socialisation est dual : c'est bien un mécanisme d'intériorisation de normes (culturelles, religieuses...) par un individu mais c'est en même temps la capacité de l'individu à intégrer ces normes à sa propre personnalité, à les adapter à sa propre psychologie.

Il faut cependant signaler que le processus de socialisation ne signifie pas un transfert automatique des valeurs de génération en génération ou juste une simple imitation : « *On aurait tort d'imaginer que le processus de socialisation consiste à imiter passivement des modèles préexistants. Entre celui qui transmet et celui qui reçoit, un dialogue s'instaure. Les positions ne sont pas figées et*

sécrètent de nombreuses complémentarités. Le conditionnement n'est donc jamais parfait et se heurte à de multiples résistances » (Ferréol et Noreck, 1999, p. 126.)

Afin de clarifier le processus de socialisation, Gilles Ferréol le situe entre l'individu et la société en le divisant en phases (l'objectif, les supports, les mécanismes, et les résultats) (*ibid.*, p. 126).



- *Objectifs* : transmission de normes, de valeurs, de représentations collectives
- *Supports* : cellule familiale, structures éducatives, appareil de production...
 - *Mécanismes* : apprentissage et intériorisation
 - *Résultats* : normalisation (et, dans certains cas, déviance)
- *Problématique sociologique associée* : poids du déterminisme et du conditionnement

Cependant, le milieu, par son poids et son influence, reste différent des autres supports que sont par exemple les médias et l'école. « *Reconnaissons cependant que la marque du "milieu" reste très prégnant. Comparée à d'autres "supports" (médias, système éducatif ou collectif de travail), la famille se singularise à plusieurs niveaux* » (*ibid.*, p. 126.)

1.3.3. Diverses acceptions

Le terme de socialisation a fait l'objet de nombreuses études dans différents domaines, qu'il s'agisse du domaine sociologique, psychologique ou anthropologique. Mais dans tous les cas, la socialisation est à la fois « *apprentissage, conditionnement et inculcation, intériorisation et incorporation* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 199). Ces études ont généré diverses orientations dans la manière d'explicitier ses processus.

Les psychologues définissent la socialisation comme un processus d'intégration aux éléments socioculturels, grâce auxquels se développent chez les individus socialisés la capacité d'adapter leurs passions selon les besoins sociaux et l'ordre établi. Les membres désocialisés suivent des formes d'égoïsme ou des tendances subjectives qui nuisent parfois à la paix sociale. On parle alors « *de processus par lequel les individus apprennent les modes d'agir et de penser de leur environnement,*

les intériorisent en les intégrant à leur personnalité et deviennent membres de groupes où ils acquièrent un statut spécifique » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 99).

De ce fait, la socialisation régule les rapports entre le désir individuel et les préoccupations générales des autres membres de la sphère culturelle au sein de laquelle l'individu adopte les normes et les conduites habituelles. Du point de vue de la psychologie sociale, la socialisation entretient ce rapport d'équilibre entre les propensions de chaque individu, d'une part, et la nécessité et le désir exprimés par la collectivité, d'autre part. C'est l'apprentissage par le socialisé d'attitudes acceptables par la collectivité. Cette intégration commence précocement dans l'enfance. Piaget s'accorde avec Durkheim sur l'individualisation croissante de la vie sociale au fur et à mesure du développement et de la complexification des échanges. Le passage d'une solidarité mécanique, par imitation extérieure, à une solidarité organique, par coopération et complémentarité, développe l'individualisation et la différenciation des rapports sociaux. Or la vie sociale, au fur et à mesure qu'elle s'individualise, devient davantage intérieure. Il faut donc faire appel à l'autonomie de la volonté plus qu'à la peur de la répression. La socialisation devient ainsi de plus en plus volontaire (Dubar, 1996, p. 15).

La socialisation consiste ainsi à accoutumer les individus à leur rôle futur et à faire d'eux des acteurs agissant dans la société où ils puisent leurs coutumes, organisant les différents régimes qui existent dans une dialectique interactive en parfaite harmonie avec les critères de cette même société, dont la finalité permet une solidarité entre ses membres.

La finalité du courant anthropologique est d'intégrer les éléments de la culture qui s'ordonnent autour de valeurs, définies comme des manières d'être et d'agir. Au cours de ce processus d'acquisition, les expériences s'accumulent pour dessiner définitivement le contour des schémas de représentation. (Soiliha et Hawamida, 1994, p. 17).

Ces fonctions de construction de la personnalité commencent, dès l'enfance, par le biais d'instances socialisatrices : la famille, l'école, les groupes de pairs et le milieu de vie. Cette forme d'adéquation permet la reproduction sociale dans un fonctionnement stable et durable à l'intérieur de normes s'appuyant sur des sanctions régulatrices. On considère que l'intégration de l'enfant à ces normes culturelles constitue le fondement de sa socialisation (Darmon, 2006, p. 64).

1.4. Théories de la socialisation

Les spécialistes qui s'intéressent à cette question ont tenté d'élaborer des cadres théoriques et des mécanismes pour saisir les nombreuses facettes de la socialisation. Nous allons présenter ici les théories les plus importantes.

1.4.1. Théorie de l'analyse psychologique

Son promoteur, Sigmund Freud, parle du *surmoi* comme source de socialisation chez l'enfant. En intériorisant l'autorité du père, l'enfant, s'identifiant à lui, intériorise les normes d'ordre éthique et social de la sphère parentale qui déterminent la structuration de son être. Selon Freud, l'enfant naît avec le *ça*, désignation topique et source pulsionnelle qu'il tente de satisfaire à travers cinq phases, que nous allons décrire.

La première phase, période buccale, commence de la naissance jusqu'à la deuxième moitié de la première année ; la personnalité de l'enfant, construite par la configuration des relations, est déterminée par la mesure de l'attachement à sa mère et la mesure de la saturation des besoins oraux de l'allaitement et du sevrage. À cet égard, souligne Erin Bouslan, « *l'enfant qui grandit dans l'épanouissement et la satisfaction, bénéficiera d'un sentiment de tranquillité par rapport au monde qui l'entoure, qu'il voit comme un endroit sûr pour vivre et non un endroit hostile dont il doit se protéger* » (Salwa, 2002, p. 33).

La deuxième période, dite période anale, se situe entre la deuxième et la troisième année, et permet à l'enfant de bénéficier de plaisir grâce à l'amour et au sentiment d'être accepté par ses parents. À ce stade, la socialisation familiale joue un rôle très important en termes d'impact sur l'enfant en ce qui concerne sa personnalité et le type de relations avec les autres.

La période du pénis concerne la quatrième et cinquième année de l'âge de l'enfant, où celui-ci est intéressé par ses organes génitaux comme source de satisfaction et de plaisir. Cette étape est marquée par le phénomène du « complexe d'Œdipe » où le garçon, lié à sa mère, veut immortaliser son amour intégral. Quant à la jeune fille, elle est fortement liée à son père et se sent jalouse et

agressive envers sa mère. Dans tous les cas, les deux sexes (fille ou garçon) masquent leurs sentiments envers leurs parents par crainte de la punition et de la perte de l'amour.

Pendant la période de latence, le garçon s'attache à son père, et la fille à sa mère, chacun assumant donc le rôle d'un parent en absorbant une partie des critères les plus marqués. À travers cette empathie se compose la conscience « idéal du moi ». Ainsi, la personnalité évolue progressivement de l'ego à l'ego élevé (la conscience), qui agit en qualité d'observateur du comportement (Salwalh, 1994, p. 82).

Pendant la période de procréation, l'adolescent peut être confronté à des conditions imprévues défavorables et frustrantes, susceptibles de le pousser à se sentir décourager et à basculer dans une dépendance excessive ou toute autre forme de gratification. Cela peut également entraîner le recours à des pulsions sexuelles provocantes, en conflit avec les normes de comportement de l'ego élevé, ce qui conduit à des conflits internes graves.

Ainsi la théorie de la psychanalyse estime que la socialisation est l'acquisition par l'enfant des normes et du comportement de ses parents. Ainsi l'imitation est une des méthodes de la socialisation familiale les plus éminentes aux yeux de Freud (Kiri, 1990, p. 151).

1.4.2. Théorie de l'apprentissage social

Albert Bandura est à l'origine de la théorie de " l'apprentissage social ", processus qui concerne de multiples situations de la vie quotidienne. Le terme d'apprentissage social désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu. La première procédure est l'apprentissage imitatif ou vicariant, résultant de l'observation d'un congénère qui exécute le comportement à acquérir. Bandura s'est particulièrement intéressé à l'agression. Selon lui, une bonne part des comportements agressifs sont appris par imitation de modèles tels que les parents et les pairs. L'auteur a mené de nombreuses expériences dans lesquelles des enfants frappent une poupée en tissu s'ils ont auparavant vu un petit film dans lequel un enfant agit ainsi, sans être ensuite réprimandé. La deuxième procédure est la facilitation sociale, qui désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou plusieurs observateurs. La dernière procédure est

l'anticipation cognitive, qui consiste en l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires (Bandura, 1977, p. 12).

Les gens apprennent en observant le comportement des autres, les attitudes, et les résultats de ces comportements. « *La plupart des comportements humains sont appris d'observations et grâce à la modélisation : en observant les autres, on forme une idée de la façon dont les nouveaux comportements sont effectués et, reprise plus tard, cette information codée sert de guide pour l'action. Cette théorie de l'apprentissage social explique le comportement humain en termes d'interaction entre les influences réciproques continues cognitives, comportementales et environnementales* » (Soiliha et Hawamida, 1994, p. 32.)

Cette théorie accepte les principes des théories béhavioristes, mais prend en compte des phénomènes posant problème aux conceptions béhavioristes : c'est notamment le cas des attitudes, des attentes, des croyances. On cherche donc tout particulièrement à rendre compte du rôle des influences sociales dans les apprentissages. De ce point de vue, cette théorie se situe à l'articulation entre béhaviorisme et cognitivisme, et constitue une vue synthétique intéressante sur les apprentissages.

Le rôle de l'imitation dans le développement génétique est bien connu. Les enfants apprennent beaucoup en observant leur entourage et en tentant d'imiter ce qu'ils observent. Les capacités d'imitation apparaissent d'ailleurs très tôt. Bandura étend le raisonnement à toute situation d'apprentissage, et considère que celui-ci peut d'abord se fonder sur l'observation (Nawal, 1992, p. 76).

1.4.3. Théorie du rôle social

Dans cette théorie, la place que l'individu occupe dans le système est considérée comme un statut. Cette position statutaire renferme des devoirs et des obligations assumées par l'agent social dans l'exercice d'un rôle en association avec son statut. Le rôle est l'aspect dynamique du statut, c'est-à-dire le fait d'exercer les modèles culturels et l'ensemble des valeurs qu'une société assigne à un individu.

Dans son ouvrage intitulé *Le Fondement culturel de la personnalité*, l'anthropologue américain Ralph Linton définit le rôle par des droits et des devoirs ; le fait de tenir compte de ces droits et devoirs représente l'accomplissement du rôle. Le rôle, selon Linton, est un ensemble de valeurs et de comportements dictés par la société à toutes les personnes qui occupent un certain statut (Kiri, 1990, p. 121).

Nous pouvons donc dire que, selon cette théorie, le rôle est le fruit de l'interaction de soi et des autres, et que la tendance à l'autonomie est le fondement de l'idée du rôle. Cette tendance acquise par la socialisation, est fortement influencée par les normes culturelles en vigueur, et se modifie par l'expérience de la personne elle-même. Cette théorie essaie de comprendre le rôle du comportement humain, qui comprend des éléments de la diversité culturelle, sociale et personnelle. Les enfants acquièrent des rôles sociaux par le biais des différentes relations qui ont une signification particulière dans leur vie (mère, père et fratrie). Le processus d'acquisition de ces rôles, en général, n'est pas une question de connaissances, mais est fonction de facteurs d'attachement affectif qui constituent l'apprentissage social. Il se fait de trois façons différentes : la sympathie pour les personnes importantes qui entourent l'enfant, ce qui signifie la capacité de l'enfant à imaginer les sentiments de quelqu'un dans une certaine situation ; la motivation de l'enfant à apprendre, car un enfant tient à agir en conformité avec les attentes de ses parents et à éviter ce qui n'est pas une solution mutuellement acceptable ; le sentiment de sécurité de l'enfant, sa tranquillité, ce qui lui permet de se sentir à même d'expérimenter différents rôles sociaux, en particulier dans le domaine du jeu (Nawal, 1992, p. 76).

Par conséquent, chacun a un rôle communautaire qui doit être compatible et en rapport avec les performances de ses actes et ses pratiques. L'enfant acquiert le statut et le rôle de l'apprentissage par interaction avec les autres, en particulier les personnes importantes dans sa vie, qui sont étroitement associées à ses émotions (Kiri, 1990, p. 56).

1.5. Fonctions de la socialisation

Il nous est possible à présent de nous attarder quelque peu sur les finalités de la socialisation.

L'individu n'est pas « social » à la naissance. Dépourvu de cet attribut, il ne tarde pas à faire ses premiers pas d'apprentissage dans la collectivité, par une interaction entre acteurs et système.

Compte tenu des relations qui existent entre les membres d'une société, les besoins individuels doivent être réciproques, de sorte qu'il est impossible de vivre individuellement, car l'existence de l'individu exige une vie en société : « *Sans cette présence, nous sombrerions peu à peu dans le doute et l'incertitude. La perception des "objets" et des "situations" risquerait d'en être altérée* » (Ferréol et Noreck, 1999, p. 125.)

Ainsi les processus de socialisation se mettent en route, sachant que l'individu possède des prédispositions et des aptitudes innées. Il s'opère en lui une transformation au cours de ces apprentissages dont l'aboutissement progressif est une mutation qui le fait « passer » de l'état biologique à l'état humain, en étant inséré dans la dynamique sociale. Enfant, il passe d'une situation d'assisté au sein du groupe familial, incapable de satisfaire ses moindres nécessités, à celle d'adulte doté d'un sens responsable. « *L'ordre social a ses propres exigences. Le respect de ces contraintes sous-entend que la "conscience collective" soit à même de produire et de diffuser un message de "normalisation"* (ibid., p. 125.) La négligence de ces exigences ou leur sous-estimation aura des conséquences très graves et pourra aller jusqu'au conflit. Il faut cependant souligner que l'acquisition des différentes normes (politesse, savoir-vivre, exactitude...) doit passer par différentes étapes (la compréhension, la distinction code idéal/ code réel), et que cette acquisition n'est donc nullement spontanée. Seul un *contrat prolongé avec les réalités quotidiennes* aide l'individu à mieux se situer socialement en maîtrisant les marges de manœuvre dont il dispose. À partir de là, la socialisation des individus s'impose et devient inévitable : l'individu peut déchiffrer, puis sélectionner les informations qui lui sont adressées par *l'apprentissage*, et peut ordonner sa pensée par *l'intériorisation* (ibid., p. 125). Cela signifie que la socialisation est un processus impliquant plusieurs canaux (relais), au premier rang desquels vient la famille, qui détient la consolidation des normes de base qui précède l'apprentissage et l'intériorisation.

La socialisation vise à l'ancrage de la culture de la société dans l'individu grâce à l'échange interactif entre ce dernier et la société. Dans cette collaboration étroite et mutuellement riche, la socialisation se dote de la fonction de préservation des cultures d'origine en faisant en sorte d'assurer leur transmission d'une génération à l'autre.

Une socialisation adaptée et réussie est celle qui permet de réguler les conduites en adéquation avec l'échelle des valeurs de la collectivité ainsi que ses repères ethnico religieux. Ainsi l'individu aura à maîtriser ses instincts et à dominer ses passions innées telles que, par exemple, les

tendances instinctives sexuelles ou criminelles et autres déviations, par un balisage et des repérages dans la sphère de sa vie en rapport avec autrui. En effet, chaque société, aussi primitif que soit son modèle, possède des codes et des jalons socioculturels propres à elle et indispensables à sa survie comme à son fonctionnement.

Cet arsenal culturel fait de référents sociaux, fixé par des codes et des normes sacrées et profanes, va entrer dans le processus complexe de construction de l'individu. La socialisation est l'élément fonctionnel qui va permettre une meilleure adaptabilité aux modes de vie qu'opte l'individu.

La socialisation, enfin, amène l'enfant à intérioriser une conscience morale en faisant siennes les règles et les conventions qui lui sont imposées par les différentes instances qui ont en charge sa socialisation. Les premiers concernés sans doute sont les deux parents porteurs d'éléments socialisants pour l'enfant, et cette inculcation, nourrie de la culture de chacun des parents, ne doit pas se révéler contradictoire. S'il existe un hiatus important dans la culture des parents, le risque de perturbation de l'enfant est élevé et la socialisation escomptée n'est que retardée (Mahamad, 2002, p. 101).

Ce tour d'horizon nous a permis de passer en revue les différents processus de socialisation dans ses formes sociales, psychologiques et anthropologiques. Insistons aussi sur le fait que l'apprentissage qui se fait dans la société est toujours subordonné à une logique du « donner » et du « recevoir », pas seulement à l'intérieur mais aussi entre les différentes sociétés dont les données culturelles évoluent grâce à une interpénétration permanente.

1.6. La socialisation dans la conception africaine

Comme nous l'avons déjà souligné, il est important de considérer les facteurs d'espace et de temps à travers lesquels on peut observer et suivre l'évolution des phénomènes de constructions sociales dans une société donnée, ceci avec une mention particulière pour les spécificités culturelles et le particularisme sociétal. En l'espèce, les sociétés africaines n'échappent pas à cette caractéristique. Elles sont aussi nombreuses que leurs modèles sont diversifiés. Parfois aussi, à l'intérieur d'une même société, les différences sont nettement discernables pour l'analyste.

Nous nous attacherons ici à montrer l'ambiance sociale dans laquelle évoluent nombre de sociétés africaines, du moins subsahariennes, et à préciser le fonctionnement et la structuration de ces sociétés qui, à leur tour, intègrent en leur sein d'autres groupes, tribus et tissus humains composites.

La sociologie africaine pose le problème d'une réalité africaine, avec des modes d'approche différents qui se distinguent de la démarche sociologique classique. La question identitaire se greffe ici au questionnement préalable et postule une vision sociologique déformée par le prisme colonial qui a imprégné la pensée jusqu'aux indépendances, où de nouvelles orientations ont commencé à émerger, avec des méthodes d'approche qui tiennent compte *a minima* de la réalité sociale de l'Afrique et évacuent les présupposés idéologiques sur fond d'ethnisme et de divisions raciales. La politique coloniale justifiait cette entreprise par cette emprise du vide qui régnait à l'époque précoloniale et qu'il fallait combler culturellement en lui substituant, non pas une « vraie culture » telle qu'elle fut enseignée et pratiquée en métropole, mais des bribes de savoir afin de maintenir une mainmise durable, tout en gommant au mieux les cultures locales.

S'il est nécessaire pour nous de rappeler cette situation, c'est que l'examen des formes de socialisation en Afrique nécessite d'interroger les processus de construction des modes d'apprentissage qui tiennent compte des réalités locales et exige par conséquent un cadre de pensée forgé, ou du moins pensé, à l'aide d'outils théoriques, mais testables selon un protocole expérimental réaliste, c'est-à-dire ancré sur le sol africain. Cela nous a amené à réfléchir aux différentes composantes qui structurent le champ africain avec ses articulations complexes et ses nombreuses retombées.

De manière générale, les études sociales africaines ont évolué et les principaux travaux qui traitent les sociétés africaines sont basés à bien des égards sur la réalité de la situation africaine (Kadiha, 1998, p. 28). Il en est ainsi des analyses des structures et du pouvoir politique, des études sur la famille et la parenté africaines, des travaux sur les religions africaines, des écrits orientés spécialement sur les structures sociales, des réflexions sur les mondes de productions en Afrique et essentiellement sur les conditions des transactions socio-économiques, l'étude des systèmes fonciers africains, les traditions historiques africaines, des travaux sur le colonialisme et le néocolonialisme.

2. Approches politiques

Après avoir exposé l'approche sociologique de formation des individus (socialisation), nous allons expliquer dans les paragraphes suivants l'approche politique de la socialisation en mettant l'accent sur les travaux de David Easton (structuro-fonctionnalisme). Mais, auparavant, nous effectuerons un bref rappel des différentes classifications des régimes politiques, puisque le but essentiel de la socialisation est de former des individus capables de construire un système de gouvernance basé sur des règles qui garantissent les droits et les devoirs.

Le régime politique est une composante du système politique et correspond aux modes de gouvernement basés sur les règles constitutionnelles qui gèrent les modalités d'exercice du pouvoir au sein de l'État. Les auteurs ont toujours essayé de classer les régimes politiques suivant les modalités d'exercice du pouvoir au sein de l'État. Ainsi quatre auteurs ont proposé une classification des régimes politiques de leurs époques : Aristote, Ibn Khaldoun, Montesquieu et Rousseau. Nous présenterons tout d'abord leur classification, avant d'aborder la classification contemporaine tripartite.

2.1. Les classifications historiques des régimes politiques

2.1.1. La classification d'Aristote

Aristote essaye d'établir une classification des constitutions des cités grecques de son époque. Cette typologie est basée sur une valeur morale qui est la justice. Ainsi les régimes politiques se distinguent les uns des autres par leur respect de la justice qui, pour Aristote, est la recherche de l'intérêt commun. Ainsi, selon lui, les régimes qui recherchent l'intérêt exclusif des gouvernants sont des régimes défectueux.

Pour Aristote la classification tend donc à porter un jugement de valeur. La typologie aristotélicienne est basée sur un double critère : d'un côté, le nombre des gouvernants et, de l'autre le jugement de valeur. Ainsi chaque type se subdivise en deux genres : l'un juste et donc correct, et l'autre défectueux (Liela et Kamil, 1979, p. 734). Le tableau ci-dessous présente cette classification :

	Un	Plusieurs	Multitude
Forme correcte	Royauté	Aristocratie	Politeïa
Forme corrompue	Tyrannie	Oligarchie	Démocratie

Ainsi ce qui distingue la *Politeïa* de la Démocratie est que, dans la première, le grand nombre gouverne dans l'intérêt de toute la société, alors que dans la démocratie c'est le gouvernement des pauvres contre les riches. L'oligarchie, comme gouvernement d'un petit nombre sur le plus grand nombre, est ainsi le gouvernement des riches sur les pauvres dans l'intérêt des riches. Ce qui rapproche la démocratie de l'oligarchie est donc l'exclusion d'une partie de la société et l'existence d'un gouvernement dans l'intérêt réduit d'une partie de la société.

Ces classifications, basées sur une personnalisation du pouvoir et un manque d'institutionnalisation, ne peuvent bien sûr être prises en considération dans la typologie contemporaine des régimes politiques. Pourtant l'étude de ce travail est intéressante en ce qu'elle montre la manière et les critères utilisés pour classer ces régimes (*ibid.*, p. 735).

2.1.2. La classification d'Ibn Khaldoun

Dans la *Muquadima*, Ibn Khaldoun ne fait qu'une étude comparative des régimes arabes de l'époque. De ce fait, sa classification a un domaine d'application réduit et son résultat ne prétend en aucun cas à l'universalité.

Ainsi, l'auteur développe une classification basée sur les fonctions du pouvoir. La monarchie (*mulk*) est dans sa forme parfaite quand elle s'exerce grâce au soutien social (*assabiya*) puisqu'elle peut défendre la patrie, percevoir les impôts et dominer le peuple. De ce fait, elle se constitue comme pouvoir suprême dans la société. Par contre, la monarchie se transforme en forme imparfaite quand ce soutien diminue et n'a donc plus la force nécessaire et suffisante pour assurer les fonctions attachées au pouvoir. À ce niveau, Ibn Khaldoun cite en exemple le cas des rois berbères au temps des Aghlabites à Kairouan (Kichim, 1992, p. 125).

2.1.3. La classification de Montesquieu

Dans le livre II de *L'Esprit des lois*, Montesquieu écrit : « *Il y a trois espèces de gouvernement : le républicain, le monarchique, et le despotique ... Lorsque, dans la république, le peuple en corps a la souveraine puissance, c'est une démocratie. Lorsque la souveraine puissance est entre les mains d'une partie du peuple, cela s'appelle une aristocratie ... Dans la monarchie le prince est la source de tout pouvoir politique et civil ... un seul gouverne par des lois fondamentales ... Abolissez dans une monarchie, les prérogatives des seigneurs, du clergé, de la noblesse et des villes, vous aurez bientôt un État populaire, ou bien un État despotique.* »

Ainsi pour Montesquieu, qui ne cache pas sa préférence pour la monarchie institutionnelle, trois formes de gouvernement sont possibles. Il dédaigne la troisième forme de régime qu'est le despotisme, dont il décrit les gouvernants avec les termes suivants : « *Un homme à qui ces cinq sens disent sans cesse qu'il est tout, et que les autres ne sont rien, est naturellement paresseux, ignorant, voluptueux.* » Dans le livre III de *L'Esprit des lois*, l'auteur estime que c'est la nature du gouvernement qui le fait être tel mais que, par contre, c'est son principe qui le fait agir. C'est le côté dynamique des régimes politiques. Il convient ainsi de rechercher le principe de chaque type de gouvernement : après avoir résumé la nature de ces trois gouvernements, il écrit qu'« *il n'en faut pas davantage pour trouver leurs trois principes; ils en dérivent naturellement* ».

Montesquieu considère que le principe de la démocratie est la vertu. En effet, celle-ci est nécessaire quand dans un État populaire « *celui qui fait exécuter les lois sent qu'il y est soumis lui-même, et qu'il en portera le poids(...), lorsque dans un gouvernement populaire, les lois ont cessé d'être exécutées, comme cela ne peut venir que de la corruption de la république, l'État est déjà perdu* ». En ce qui concerne l'aristocratie, Montesquieu déclare qu'il y faut un peu de vertu mais que cela n'est pas absolument requis. Il écrit que « *le gouvernement aristocratique a, par lui-même, une certaine force que la démocratie n'a pas. Les nobles y forment un corps qui, par sa prérogative et pour son intérêt particulier, réprime le peuple : il suffit qu'il y ait des lois, pour qu'à cet égard elles soient exécutées* ». En ce qui concerne la monarchie, il commence par y supposer « *des prééminences, des rangs, et même une noblesse d'origine. La nature de l'honneur est donc de demander des préférences et des distinctions ; il est donc, par la chose même, placé dans ce gouvernement* ». Enfin, pour le gouvernement despotique, Montesquieu estime qu'il « *faut de la crainte* » et explique que « *pour la vertu, elle n'y est point nécessaire ; et l'honneur y serait dangereux* ». Il tempère ensuite les principes de gouvernement qu'il a dégagés de la manière suivante : « *Tels sont les principes des trois gouvernements. Ce qui ne signifie pas que, dans une*

certaine république, on soit vertueux, mais qu'on devrait l'être. Cela ne prouve pas non plus que, dans certaines monarchies, on ait l'honneur et que, dans un État despotique particulier, on ait de la crainte. Mais qu'il faudrait en avoir, sans quoi le gouvernement serait imparfait. »

2.1.4. La classification de Jean-Jacques Rousseau

Rousseau est l'auteur du *Contrat social*, publié en 1762. Il distingue trois formes de gouvernement basées sur celui qui exerce la souveraineté. Pour Rousseau, chaque forme de gouvernement est « *la meilleure en certains cas et la pire en d'autres* » (Rousseau, 1996, p. 79). « *Le souverain peut en premier lieu, commettre le dépôt du gouvernement à tout le peuple ou à la plus grande partie du peuple, en sorte qu'il ait gouvernement le nom de démocratie. Ou bien il peut resserrer le gouvernement entre les mains d'un petit nombre, en sorte qu'il y ait plus de simples citoyens que de magistrats, et cette forme porte le nom d'aristocratie. Enfin, il peut concentrer le gouvernement dans les mains d'un magistrat unique dont tous les autres tiennent leur pouvoir. Cette troisième forme est la plus connue, et s'appelle monarchie ou gouvernement royal* » (ibid., p. 79).

Selon Rousseau, la démocratie est une simple utopie car « *il n'a jamais existé de véritable démocratie, et il n'en existera jamais. Il est contre l'ordre naturel que le grand nombre gouverne et que le petit soit gouverné* ». À cette forme de gouvernement, Rousseau pose comme préalable une taille de peuples réduite, une simplicité des mœurs et une égalité des rangs. Il conclut que « *s'il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement. Un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes* ».

Concernant l'aristocratie, Rousseau considère qu'elle existe sous trois formes : « *La première (naturelle) ne convient qu'à des peuples simples; la troisième (héréditaire) est la pire de tous les gouvernements. La deuxième (élective) est la meilleure : c'est l'aristocratie proprement dite.* » En effet, cette forme donne l'exercice du gouvernement aux sages représentants du peuple.

En ce qui concerne la monarchie, Rousseau déclare que, dans ce cas, la puissance exécutive est concentrée entre les mains « *d'une personne naturelle, d'un homme réel, qui seul ait droit d'en disposer selon les lois. C'est ce qu'on appelle un monarque, ou un roi* ». Ces monarques veulent être absolus et sont loin de rechercher l'amour du peuple. Il écrit dans le contrat social que « *leur intérêt*

personnel est que le peuple soit faible, misérable, et qu'il ne puisse jamais leur résister ». Ce type de gouvernement « *n'est concevable* » d'après Rousseau que pour les « *grands États* ».

2.2. La classification contemporaine des régimes politiques

La classification des régimes politiques contemporains se base sur le degré de consensus demandé par les gouvernants aux gouvernés. Ainsi les régimes démocratiques encouragent et organisent les désaccords. Les régimes autoritaires prohibent l'extériorisation des dissensions. Enfin les régimes totalitaires ont pour but d'inhiber les désaccords en remodelant la mentalité même des gouvernés.

2.2.1. Les régimes démocratiques

Sur le plan étymologique, démocratie veut dire gouvernement du peuple par le peuple. Pourtant si les régimes politiques contemporains se déclarent démocratiques, aucun n'applique effectivement cette définition. Ainsi, on n'a jamais vu un État gouverné directement par le peuple : généralement le pouvoir est exercé par des représentants du peuple, élus par ce dernier et souvent issus d'une élite. D'ailleurs, Rousseau avait prédit cette impossibilité puisqu'il déclarait que ce mode de gouvernement n'existerait jamais.

Les régimes démocratiques peuvent, par contre, être définis comme des régimes appliquant le système représentatif du peuple qui élit librement et souverainement ses gouvernants, et disposant d'un gouvernement garantissant le principe de la liberté d'opinion. Ces régimes contemporains présentent ainsi deux caractéristiques essentielles qui sont, d'une part, l'institution d'un suffrage libre, périodique et souverain et, d'autre part, un équilibre entre les différents pouvoirs exerçant la souveraineté au nom du peuple, ce qui garantit le respect des libertés individuelles.

2.2.1.1. Un suffrage périodique, libre et souverain du peuple

Le suffrage populaire peut servir aussi bien à choisir les représentants devant exercer le pouvoir au nom du peuple qu'à décider des orientations politiques à prendre par les gouvernants en place. Ce suffrage présente les caractéristiques suivantes : il est généralement déclaré universel et est donc un droit ouvert à tous les membres du peuple sans distinction de race, de sexe ou de classe. Il est libre et secret, et c'est pour cette raison que le vote n'est pas public et que l'électeur passe à l'isoloir pour faire son choix, qu'il doit mettre dans une enveloppe fermée avant de le glisser dans l'urne. Enfin, le suffrage est organisé de manière périodique pour permettre au peuple de juger ses gouvernants, soit en les reconduisant dans leurs fonctions, soit en les remplaçant. L'élection sert à légitimer l'action des gouvernants. Ceux-ci ne peuvent demander de la société une obéissance qui serait basée sur la religion ou sur le sang qui coulerait dans leurs veines. Le seul élément pouvant légitimer leur action est le choix démocratique et donc libre de la société (Liela et Kamil, 1979, p. 734).

Le suffrage universel sert également à participer au choix des gouvernants. Cependant, les systèmes contemporains guident et donc limitent de plus en plus ce choix. En effet, les candidatures sont filtrées au sein de structures et parfois soumises à des conditions telles qu'elles limitent les possibilités pour un simple citoyen de se présenter aux élections. En fait, l'électeur n'a vraiment de choix que si des partis aux idéologies et buts complètement différents présentent des candidats aux élections. Si les partis politiques se ressemblent dans leurs buts politiques et dans les causes qu'ils défendent, le choix sera limité, ce qui rendra le suffrage formel et pourra entraîner l'abstention des électeurs.

Le référendum est une technique de démocratie directe qui permet de mettre momentanément entre parenthèse le système représentatif, puisqu'il est demandé au peuple lui-même de se prononcer sur un projet de convention internationale ou de loi. Parfois, le peuple est même amené à donner son avis sur des options politiques et, dans certains régimes, le référendum peut aller jusqu'à abroger des lois. Cette technique tend donc à affaiblir le pouvoir des représentants du peuple en les contournant. Mais certains auteurs considèrent aujourd'hui que cette technique est moribonde du fait de son abandon par les exécutifs.

2.2.1.2. Un équilibre entre les pouvoirs

Suivant la théorie de la séparation des pouvoirs développée par Montesquieu, pour préserver la liberté des citoyens, il faudrait que le pouvoir arrête le pouvoir. Montesquieu distingue ainsi au sein de l'État trois pouvoirs : le législatif, l'exécutif et le judiciaire. Mais il est incontestable que ce sont les deux premiers qui exercent le pouvoir par le biais des personnes élues par le suffrage du peuple et donc le système de la représentation. D'après Montesquieu, le législatif et l'exécutif doivent s'équilibrer de telle façon que chacun d'eux puisse agir librement, surveiller l'autre pouvoir et l'arrêter s'il le faut. C'est le système des poids et contrepoids. Chaque pouvoir est doté de moyens d'actions et de moyens de contrer les actions de l'autre pouvoir.

En application de cette théorie, le monde contemporain vit sous le règne de deux régimes politiques : le régime parlementaire et le régime présidentiel. Le régime parlementaire est un régime de séparation souple des deux pouvoirs. Il est ainsi qualifié parce que chacun des deux pouvoirs a la possibilité d'intervenir dans le domaine de l'autre jusqu'à pouvoir le détruire complètement le cas échéant. Dans ce type de régime, le pouvoir exécutif est généralement bicéphale avec un chef d'État jouant le rôle d'arbitre entre le parlement et le gouvernement, et irresponsable politiquement. Son accession au pouvoir peut être héréditaire dans les monarchies constitutionnelles ou par le biais de l'élection au suffrage indirect ou direct dans les républiques. Le gouvernement, quant à lui, tient sa nomination du peuple ou de ses représentants et supporte la responsabilité politique devant le deuxième pouvoir, le pouvoir législatif. Ce dernier est généralement composé de deux chambres : une chambre haute, dont la nomination des membres se fait rarement au suffrage universel direct mais plutôt par suffrage indirect, et une chambre basse issue du suffrage universel du peuple et dotée des pouvoirs lui permettant de contrôler l'exécutif.

Comme nous l'avons vu plus haut, chaque pouvoir a des moyens d'action contre l'autre pouvoir pouvant aller jusqu'à en bloquer l'action ou le détruire entièrement. L'exécutif bénéficie ainsi du droit de dissolution de la chambre basse du législatif. De cette façon, les représentants sont renvoyés devant le peuple. Ce titulaire premier de la souveraineté peut soit renvoyer la même majorité au Parlement, ce qui confirme l'autorité du gouvernement, soit changer de majorité, ce qui oblige le gouvernement à démissionner. En effet, le gouvernement, qui ne peut agir sans avoir obtenu la confiance du pouvoir législatif, doit conserver cette confiance. Étant responsable de sa politique

devant le pouvoir législatif, il peut faire l'objet d'une motion de censure l'obligeant à démissionner et contraignant le chef de l'État à nommer un nouveau chef de gouvernement.

Les systèmes parlementaires sont très variés à travers le monde et de minimes ressemblances peuvent être trouvées par les profanes entre le régime britannique et le régime français ou marocain, par exemple. Ces différences entre régimes parlementaires proviennent de la prédominance qu'acquiert l'un des pouvoirs sur l'autre. Ainsi, si le pouvoir législatif prend du poids et rompt l'équilibre initial face à un exécutif affaibli, on se retrouve dans un régime d'assemblée. Mais il se peut qu'au contraire, le pouvoir exécutif devienne prédominant, phénomène essentiellement dû au système des partis. En effet, le gouvernement est issu du Parlement, donc de la majorité au sein de cette structure, et le chef du parti dominant est généralement chargé de la fonction de chef du gouvernement. Lorsque le parti dominant monopolise le Parlement et que ces membres composent le gouvernement, le Parlement est alors affaibli et le gouvernement, agissant selon les directives du parti, est assuré du soutien du législatif.

À la différence du régime parlementaire, le régime présidentiel est un régime de séparation rigide des deux pouvoirs. Il est ainsi qualifié parce que chacun des deux pouvoirs ne peut généralement intervenir dans le domaine de l'autre ni surtout le détruire comme dans le cas du régime parlementaire. Le pouvoir exécutif est généralement monocéphale avec un chef d'État dépourvu de gouvernement. Ses collaborateurs sont des secrétaires d'États et sont responsables uniquement devant lui. Son accession au pouvoir est la plupart du temps tributaire du suffrage universel direct à l'exception des États-Unis d'Amérique où il est élu par le biais d'un suffrage indirect. Certains régimes présidentiels instaurent un gouvernement mais en font une sorte de tampon entre le chef de l'État et le parlement (Chimbiche, 1982, p. 273). Le pouvoir législatif est généralement élu au suffrage universel direct et est souvent composé d'une seule chambre. Aux États-Unis d'Amérique, il est bicaméral afin de prendre en considération le fédéralisme de cet État : la deuxième chambre permet dans un système fédéral de représenter les États composant l'entité étatique (Kichim, 1992, p. 250).

Dans le régime présidentiel, chaque pouvoir a ainsi des moyens d'action contre l'autre pouvoir sans pouvoir aller jusqu'à en bloquer l'action ou le détruire entièrement. Ainsi, l'exécutif ne bénéficie pas du droit de dissolution du Parlement et le chef de l'État ne peut être démis par l'assemblée législative. Mais le chef de l'État ne peut nommer ses collaborateurs sans leur

acceptation préalable par le parlement. Il ne peut généralement pas proposer de projets de lois mais par contre exerce son droit de veto au moment de la ratification des lois. De même, il ne peut engager l'État sur le plan international par le biais de conventions internationales, car celles-ci n'entrent en vigueur, malgré sa signature, qu'après leur ratification par l'assemblée parlementaire. Enfin, le chef de l'État obtient ses moyens d'actions financiers par le parlement qui approuve la loi de finances (Tenira, 1994, p. 219).

Les régimes présidentiels sont très variés à travers le monde. C'est ainsi que certains régimes de ce type ont été qualifiés de régimes présidentiels parlementarisés à cause de l'introduction de techniques copiées sur les régimes parlementaires. D'autres systèmes sont appelés présidentialisés du fait de la prépondérance du chef de l'État sur le Parlement.

2.2.2. Les régimes autoritaires

Dans les régimes autoritaires, les gouvernants ne se soumettent pas aux élections périodiques du peuple et ne tolèrent pas l'opposition à leurs principes et actions. Le souci premier de ces régimes est la pérennité des gouvernants au pouvoir et plusieurs moyens sont mis en jeu pour atteindre ce but. Le premier est l'interdiction de l'action politique. Le deuxième est le contrôle très poussé de la vie politique par l'institution par exemple du système du parti unique et du syndicalisme d'État. Le troisième est la négation de la liberté de presse. Enfin, le dernier moyen est généralement l'institution d'un régime policier. On peut trouver différents régimes autoritaires dans le monde contemporain, concentrés principalement en Afrique, en Amérique latine, au Moyen Orient et en Asie (*ibid.*, 1994, p. 217).

Le premier type de régime autoritaire est celui de l'autoritarisme patrimonial. Dans ces régimes, il n'existe presque pas d'institutionnalisation du pouvoir. Le monarque ne distingue pas l'État et son peuple de ses propres biens. Il gouverne sans aucun contrôle et bénéficie de tous les pouvoirs. Il distribue les biens et les avantages, ce qui enrichit les personnes au détriment du pays tout entier. C'est le cas des régimes politiques des pays du Golfe ainsi que de certains pays subsahariens. Le deuxième type de régime autoritaire est celui des oligarchies clientélistes, qui sont des régimes maintenant une démocratie d'apparat avec des élections. Les allégeances se font sur la base du clientélisme et l'État est généralement faible, ce qui se manifeste par le fléau de la corruption

qui touche ses appareils. Ce sont des régimes que l'on trouve en Amérique du Sud. Le troisième type de régime autoritaire est celui des dictatures populistes. Les composantes de cette sorte de régime sont : un leader charismatique, une armée puissante lui servant de support, un but qui est celui de faire évoluer la société par l'action sur les classes moyennes. Enfin, la quatrième et dernière catégorie de régime autoritaire est celle des bureaucraties autoritaires. Ces régimes sont construits autour d'un parti unique très puissant contrôlant tous les secteurs de la vie sociale. Ce fut le cas des pays du bloc communiste avant l'effondrement de 1989 (Kichim, 1992, p. 249).

2.2.3. Les régimes totalitaires

Les régimes totalitaires sont des régimes par définition éphémères. Trouvant leur légitimation dans une idéologie, ils cherchent à anéantir dans la société toute différenciation culturelle ou spirituelle. Les membres de la société qui s'opposent à cette idéologie sont marginalisés et même éliminés. Les caractéristiques de ces régimes tiennent à quatre éléments. Tout d'abord, il se crée un culte d'un chef considéré comme exprimant la volonté inconsciente du peuple. Ce chef devient un prophète, lui seul sait. Les foules se déchaînent à sa vue ou en entendant ses paroles (Liela et Kamil, 1979, p. 795). Ensuite ces régimes sont caractérisés par le monopole idéologique : une seule idée prévaut, celle de la vérité. Tout le reste est erroné et doit donc disparaître dans les esprits. Aucune dissidence ou même doute n'est permis, l'obéissance absolue est un devoir. Par ailleurs, le totalitarisme est basé sur le contrôle de tous les moyens de pouvoir. Ce système passe par l'abolition de tout ce qui est de nature à remettre en cause la mainmise sur la société : élimination de l'opposition, affaiblissement des syndicats, embrigadement des jeunes, contrôle rapproché de l'armée, créations de milices et développement d'un appareil de propagande très puissant. Enfin, le système totalitaire doit contrôler les esprits et y faire régner la peur. Seul un système policier établissant un régime de terreur permanente est capable de réaliser cet objectif, illustré par la pratique des dénonciations qui fait que chaque citoyen a peur de son voisin (Tenira, 1994, p. 217).

2.3. La théorie structuro-fonctionnaliste du système politique (David Easton)

La socialisation politique a des effets au niveau de l'individu et du système politique. Pour ce qui est du système politique, les effets concernent l'attitude politique de l'individu envers la Nation et l'État. Ce principe nous permet de mesurer les effets et la profondeur de la socialisation politique, en

posant les questions suivantes (Dawson, 1990, p. 31) : l'État est-il gouverné par des règles démocratiques ? Quelles sont ses relations avec les différents groupes ethniques ? Y a-t-il des troubles politiques ?

Les réponses à ces questions nous aident à mesurer l'utilité de la socialisation politique pour une Nation ou un État.

2.3.1. Approches fonctionnalistes

David Easton présente le système politique comme un ensemble structuro-fonctionnel et propose d'utiliser le cadre théorique de l'analyse systémique pour l'étude de la socialisation politique ; il s'agit d'une analyse fonctionnaliste plus souple.

L'analyse des systèmes porte essentiellement sur les transformations du système exposé à des impulsions extérieures. Tous les changements extérieurs ou intérieurs sont intégrés au système, qui s'adapte. Le changement social n'est pas analysé en termes de rupture, de révolution, mais d'évolution. La théorie générale des systèmes ne s'oppose pas seulement au structuralisme par l'accent mis sur les rapports du système avec son environnement, elle est aussi d'une utilisation plus souple (Cot et Mounier, 1974, pp. 71-199). L'analyse porte uniquement sur les relations du système avec son environnement : quelle est la nature des influences de l'environnement sur le système ? Comment le système parvient-il à maintenir son équilibre en réagissant à ces influences ?

Easton décrit les relations entre le système politique et son environnement sous la forme d'un circuit fermé. Toutes les transactions entre le système et son environnement sont incluses dans ce circuit, sans début ni fin et constamment en mouvement. Il n'y a pas d'abord une exigence, puis une décision, puis une rétroaction. L'exigence initiale est, elle-même, précédée d'une rétroaction antérieure. De cet environnement émanent des *inputs* (alimentations), qui sont de deux types (Easton et Dennis, 1969, pp. 5-25) : les exigences (demandes) et le soutien (support). L'accumulation d'exigences nombreuses et souvent contradictoires crée une surcharge (stress) pour le système. Or, tout système politique a la capacité de supporter une certaine surcharge grâce à trois moyens d'action : en satisfaisant l'exigence par des ressources du système, en réduisant la surcharge par le filtrage des exigences ou en la compensant par le développement de soutien et enfin en s'adaptant par

une modification interne à la situation créée. D'une manière générale, l'exigence affaiblit le système politique alors que le soutien le renforce. Les *outputs* (productions) comprennent les diverses décisions et actions des autorités politiques en réponse aux *inputs* sous forme de législation, propagande, etc. La rétroaction comprend les effets des *outputs* sur l'environnement, effets qui donnent naissance à de nouvelles exigences et à de nouveaux soutiens (Cot et Mounier, 1974, pp. 198-201).

Easton insiste sur l'importance de l'expression des exigences. Si tout besoin social est automatiquement converti en exigence politique, le système sera rapidement submergé par la surcharge des exigences. Pour cela, il faut donc limiter le flux des exigences (Easton et Dennis, 1969, pp. 25-29).

Deux mécanismes de régulation de la conversion des besoins sociaux en exigences politiques peuvent être observés : la régulation structurale (qui peut convertir un besoin en exigence) et la régulation culturelle. L'institution culturelle supporte l'essentiel du poids de la régulation. La culture politique limite le recours à la violence pour exprimer une exigence politique. Mais « *l'accumulation des exigences non satisfaites peut très bien provoquer une explosion de mécontentement* » (Cot et Mounier, 1969, p. 208).

Easton s'attache surtout à la notion de *soutien*, qu'il considère comme la variable essentielle qui lie le système politique à son environnement. Sans soutien, le système s'effondre devant la moindre surcharge. L'auteur distingue trois objets de soutien dans le système politique : la communauté, le régime et les autorités. La socialisation politique développe, dès l'enfance, l'attachement à la patrie (*communauté nationale*) pour une intégration culturelle. Elle entretient et développe la légitimité (Duverger, 1979, p. 245). D'autre part, « *en inculquant l'idéologie dominante et le respect des structures légitimes* », la socialisation politique intériorise le soutien au système politique (Cot et Mounier, 1969, p. 217). Selon David Easton, la question principale qui doit dominer toute recherche sur la socialisation politique pourrait se formuler ainsi : dans quelle mesure cette socialisation contribue-t-elle au maintien du système face au stress auquel il est exposé ? Dans quelle mesure atténue-t-elle la surcharge créée par ce stress ? Easton propose d'étudier la socialisation en tant que soutien au système et à ses autorités puisque c'est surtout au niveau de ces soutiens que la socialisation politique conforte le système et les éléments déjà mentionnés : communauté, régime, autorité (Easton et Dennis, 1974, p. 26).

2.3.2. L'apport de David Apter

Dans son analyse systémique du système politique, David Apter met en exergue la relation entre communication et coercition. Il considère que chaque système politique a deux impératifs importants : celui d'établir la communication entre lui et son environnement, et celui du monopole de la coercition. Le système doit établir un certain équilibre entre ces deux éléments qui sont contradictoires. En effet, un système politique extrêmement coercitif va induire une rupture de communication entre le milieu et lui-même ; il y aura blocage de la communication à tous les niveaux, le milieu dans lequel baigne le système n'osant plus, à cause de la coercition, transmettre des informations et des opinions au système. Mais un système doit également être capable d'encourager la communication. Cette faculté dont profite l'environnement permet au système de sonder les attentes du milieu et de mieux se préparer à y répondre. Mais la limite à ne pas dépasser est celle de la surcharge du système, due à une trop grande liberté de communication et qui conduit à la réception d'une trop grande masse d'information que le système est incapable de gérer. Pour éviter ces deux extrêmes, les systèmes politiques modernes doivent établir un équilibre entre les impératifs de communication et de coercition.

2.3.3. L'influence de l'environnement sur le système

Comme cela a été développé par Easton, chaque système politique est ouvert et non fermé à son environnement, ce qui le met en relation constante d'échange avec son milieu. Deux systèmes participent à l'influence de l'environnement sur le système politique : le système économique et le système culturel.

2.3.3.1. L'influence du système économique

Marx et Engels développent la théorie selon laquelle l'infrastructure économique détermine la superstructure sociale où se situe l'État. Ainsi le système politique a pour seule mission de garantir la stabilité et la viabilité du système économique. Par cette analyse, Marx et Engels aboutissent à cette théorie importante du communisme qui considère l'État comme un facteur de domination des classes. Ce qu'il faut retenir de la théorie marxiste à notre niveau est la dépendance du politique par rapport à

l'instance économique. Ainsi et d'une manière générale, les performances du système politique sont en interaction constante avec celle du système économique en place.

2.3.3.2. L'influence du système culturel

Émile Durkheim a mis en évidence l'influence des facteurs culturels sur l'instance politique. Le système politique est incompréhensible quand il est étudié en dissociation avec le système de croyance établi dans une société. C'est donc, d'après Durkheim, dans ce système social où s'affrontent les convictions culturelles que le pouvoir politique puise une légitimité ou au contraire y développe un mouvement d'hostilité. Durkheim considère ainsi que « *tout ce qui est social est religieux, les deux mots sont synonymes* » (Durkheim, 1967, p. 143). Cette constatation s'applique à l'aube de l'humanité, mais progressivement, les sociétés vont s'affranchir de cette fonction religieuse. Le système politique s'est ainsi peu à peu différencié du système religieux. Ainsi les gouvernants exercent leur pouvoir sur la base du « *pouvoir moral que leur prête l'opinion* » (Durkheim, 1968, p. 305). Il apparaît aujourd'hui clairement que le système politique a subi ce mouvement et s'appuie désormais sur la coercition mais aussi sur l'élaboration de principes culturels qui lui permettent de communiquer et de mobiliser les soutiens de légitimité de la société.

2.4. Approches de la théorie de la domination et du contrôle

Il existe une deuxième approche du système politique, appelée « la théorie de domination et de contrôle », selon laquelle les régimes politiques non démocratiques imposent à leur peuple une socialisation politique adaptée à leur régime propre en utilisant la propagande et le contrôle. Cette méthode est exercée dans la plupart des pays qui ont subi la colonisation, dans lesquels le colonisateur a formé des élus locaux porteurs de valeurs, de cultures et d'attitudes issues des sociétés capitalistes industrielles qui conduisaient le mouvement colonial, élus locaux qui ont ensuite hérité du pouvoir (Oumar, 1974, p. 7).

La plupart du temps, la socialisation politique est directement liée au régime en vigueur au sein de la société et s'imprègne de son idéologie. Par exemple, cette socialisation en Union Soviétique a été consacrée à l'implantation des principes communistes de Lénine (Ali Saad Ismail, 1992, p. 286) : les élèves étaient formés à respecter l'ordre scolaire, l'ordre de la société et du parti,

dans le but de lui obéir et de ne pas s'opposer à ses projets ni à ses programmes (Kairi, 1990, p. 276). En revanche, les processus de la socialisation politique dans les sociétés capitalistes occidentales visent au développement propre de l'individu ; de ce fait, les programmes scolaires sont établis en fonction des sociétés locales et de leur environnement (*ibid.*, p. 278). Dans les sociétés du tiers monde en général, et plus particulièrement celles d'Afrique, la socialisation politique ne s'établit pas selon un rythme unique, malgré l'existence dans un seul État de différentes ethnies, culturelles, linguistiques, et religieuses qui imposent, normalement, une forte socialisation pour mieux cohabiter (Aljouhari, 1986, p. 305). C'est d'ailleurs ce que nous démontrera l'analyse des manuels scolaires réalisée dans les quatrième et cinquième chapitres. Quoi qu'il en soit, la responsabilité historique des pays colonisateurs dans cette situation est grande car, pour établir des conditions favorables à leur présence, ces pays ont créé des différences sociales, économiques et culturelles entre des groupes en déformant la réalité dans les programmes scolaires et en l'adaptant selon leurs intérêts coloniaux. « *Les éditeurs de livres scolaires donnent ainsi un aspect humain et noble aux campagnes coloniales* » (Radouane, 1976, p. 72.) Cette réalité est mentionnée dans de nombreuses études occidentales, « *Les changements dans le contexte éducatif, survenus dans le cadre d'un processus de modernisation ont provoqué un sentiment de supériorité chez les fils des nouveaux élus vis-à-vis des autres catégories de la société* » (Abdelmoti, 1983, p. 36.) Il est nécessaire d'y remédier, afin de redécouvrir un sentiment général d'identité commune et un engagement d'appartenance au pouvoir national. La socialisation politique constitue un moyen efficace pour atteindre ce but.

3. L'école comme plaque tournante de la socialisation politique

Le système éducatif formel se caractérise par ses finalités, ses méthodes et son organisation. La plupart des fonctions de l'éducation dans toutes les sociétés semblent standardisées : transmission culturelle, socialisation, préparation professionnelle, etc. Cependant, la question est de savoir quelle est cette culture transmise, dont l'idéologie est le noyau, et par quelles méthodes et techniques elle est transmise, dans quelle direction dans quel but. De ce point de vue, le problème se pose sur l'ensemble des relations entre l'éducation et la société. Il existe plusieurs travaux scientifiques en ce sens, comme par exemple : « L'école et production ou reproduction sociale », « L'école comme appareil idéologique d'État », « L'école et les inégalités scolaires et sociales », « L'école et la liberté scolaire et sociale », « L'école ou la guerre civile ».

Plusieurs agents interviennent pour socialiser, dont les plus influents sont la famille, l'école, les médias, les lieux de culte... On peut toutefois se demander si la méthode d'enseignement, la situation socio-économique de la famille ou la formation du corps enseignant, jouent un rôle majeur dans la production culturelle à des fins de transmission. Autrement dit, quel est l'impact du degré d'homogénéité des choix entre ces différents agents de la socialisation politique ? On peut effectivement imaginer des désaccords entre le choix des parents et celui des enseignants, et il en va de même entre le programme scolaire et les lieux de culte. Dans la plupart des cas, l'avantage est donné à l'influence des préférences idéologiques des enseignants, à condition que celui des parents aille dans le même sens. Mais il faut souligner que pour garantir une bonne transmission d'une génération à l'autre, il faut une homogénéité des messages émis par les différents agents de socialisation (Percheron, 1974, p. 147).

Cette problématique est notamment vécue par les pays qui ont un enseignement bilingue, comme c'est le cas du Tchad avec, d'un côté, un enseignement français officiel et, de l'autre, un enseignement arabe populaire. Il s'agit d'une situation dont l'organisation est complexe : certains élèves sont ainsi soumis à des programmes scolaires multiples. Citons, à titre d'exemple, l'enseignement arabe volontariste et l'enseignement arabe religieux, largement répandus dans plusieurs régions du pays et caractérisés par la souplesse d'organisation en ce qui concerne les horaires des cours, ce qui conforte l'adhésion à ce genre d'enseignement. Les élèves qui y sont soumis poursuivent, en parallèle, leur enseignement obligatoire dans les écoles françaises. Nous voulons ici attirer l'attention sur l'importance de l'harmonie dans le contenu des programmes destinés aux élèves au sein d'un même pays, point sur lequel nous reviendrons de manière plus détaillée dans le troisième chapitre lorsque nous aborderons le système éducatif du Tchad.

L'objet de notre recherche repose sur les effets les plus directs de l'école sur les enfants en vue d'une socialisation politique au sens étroit du terme. Socialiser par l'école présente, d'une certaine manière, l'immense mérite de faire échapper une société aux découpages institutionnels et d'être ensemble au monde³⁰. Pour ce faire, l'école dispose de mécanismes concrets à l'image du processus de sélection des élèves, de l'unification des programmes au niveau national et de l'organisation de l'école. De plus, elle remplit, en tant qu'institution, des fonctions essentielles. Ces dernières concernent la socialisation politique des élèves, leur sélection puisque l'école choisit « les meilleurs », ceux qui accéderont aux universités et détiendront les postes les plus élevés dans la

³⁰ Pour un bilan de la sociologie de l'éducation (colloque de Toulouse 16 et 17 mai 1983), actes publiés dans les *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, n° 2, 1984, p. 62.

société, et enfin l'intégration sociale des élèves, la formation de leur identité nationale, le succès ou l'échec scolaire, et, par conséquent, leur orientation professionnelle. L'éducation est donc l'un des instruments qui peut permettre de maintenir le peuple dans l'acceptation de l'ordre établi, ce qui ne signifie pas que le résultat sera toujours conforme aux vœux des gouvernants (Le Thanh, 1978, p. 155).

L'influence du système scolaire sur l'enfant se cristallise dans trois domaines : tout d'abord, le domaine *cognitif*, par la transmission des connaissances, informations concernant la vie sociale, les institutions, le système social ; puis le volet *affectif*, par le développement des attitudes chez les élèves face aux valeurs sociales, aux symboles, et le développement de leur capacité à réfléchir, à développer un esprit critique, à évaluer leur milieu ; et enfin la dimension *coopérative* par le développement de la participation à la prise de décisions, de l'expression des idées, des opinions et activités (Bloom, 1956, p. 37).

Les sujets scolaires permettent à l'enfant d'évoluer intellectuellement et d'améliorer son comportement selon les idées proposées dans les manuels. Selon Durkheim, un certain nombre d'idées, de sentiments, de pratiques doivent être inculquées indistinctement à tous les enfants, afin de garantir la cohésion de la société. Tout porte à croire que c'est d'abord l'enseignement primaire, par une diffusion généralisée, qui se donne consciemment pour mission de les transmettre. De ce fait, l'analyse du contenu de l'enseignement primaire à différentes périodes doit permettre de retrouver cet ensemble d'idées, de sentiments et de pratiques, et de constater s'il a évolué (Dandurand, 1962, p. 93).

L'école intervient dans la socialisation politique, sous la forme de trois registres différents qui s'imbriquent étroitement (Percheron, 1993, p. 148) : le contenu de l'enseignement, l'initiation à certaines formes de participation et l'apprentissage de certains types de relations sociales. Ici, on peut percevoir la prééminence du rôle de l'école dans le processus de socialisation politique, et en particulier dans son attitude envers le pouvoir des autorités publiques par rapport à celui du professeur. Mais, dans le même temps, l'influence des enseignants, par leurs attitudes et leurs jugements, est très forte dans le système éducatif (Ferréol, 2004, p. 42).

Un autre facteur déterminant de l'importance du rôle de l'école, est le temps que l'enfant y passe, soit cinq heures par jour sur une période de 180 jours par an. C'est là un élément essentiel pour acquérir de nouveaux modes de comportement et de nouvelles attitudes (Allmahi O., 1992, p. 308).

Après avoir exposé ce cadre théorique de la socialisation politique ainsi que les points essentiels abordés par les auteurs, en mettant l'accent sur le rôle de l'école dans ce phénomène, nous pouvons effectuer un certain nombre de constats. En premier lieu, la socialisation politique est partie prenante de la socialisation à travers laquelle sont transmises aux enfants les valeurs, la culture et les connaissances sociales. Elle est l'action par le biais de laquelle sont transmises aux générations futures les valeurs et la culture politique auxquelles croit l'individu ou le régime politique. Plusieurs canaux y contribuent, dont les principaux restent la famille, les moyens d'information, la rue et les amis. Toutefois, il convient de ne pas exclure le rôle des lieux de cultes, du sport et de l'école. Il est donc possible d'agir sur l'action de l'enseignement selon la forme qui convient et qui concorde avec les buts de l'éducateur. L'éducation, dès le plus jeune âge, est importante et efficace car c'est sur la base de ces expériences acquises tout petit que se forge la personnalité de l'individu en général.

Force est donc de constater l'importance de la socialisation des individus sur des bases, des valeurs et une culture adéquate. C'est en effet la condition *sine qua non* d'un comportement responsable à l'âge adulte. Il s'agit d'un point nodal dans le processus de construction d'un individu civilisé, qui accepte les différences, respecte la loi et œuvre avec l'autre au développement de la société ; un individu libre et affranchi des concepts et des idées rétrogrades qui entravent la possibilité d'une vie commune en société.

Chapitre III : Structure socioculturelle, vie politique et scolarisation au Tchad

Le chapitre précédent nous a permis d'affirmer que toute société doit être fondée sur des bases solides structurelles et systémiques de sorte que chaque rôle social soit complémentaire avec les autres rôles. La plupart des sociologues en confirment la nécessité pour que les communautés humaines adaptent le principe d'intégration fonctionnelle, en créant des institutions sociales et culturelles par le biais des procédures de la socialisation qui sont garantes du bon fonctionnement du pouvoir politique, lui-même appuyé sur une identité nationale qui comprend toutes les sous différences socioculturelles.

Par conséquent, nous allons chercher, dans ce troisième chapitre, à identifier les diverses étapes vécues par le pouvoir et l'État tchadien. Pour cela, nous parcourrons l'histoire de cette communauté pour dégager les principaux déterminants historiques de l'identité tchadienne à travers son passé socioculturel, ce qui nous permettra de dresser le tableau de cette communauté, y compris sur les plans économiques et religieux, pris en tant que partie intégrante de cette identité. Nous étudierons également le rôle du pouvoir dans chaque étape. Puis nous nous pencherons sur les grandes lignes de la Constitution de l'État du Tchad, pour déterminer les valeurs et les principes auxquels adhèrent les Tchadiens. Nous tenterons ensuite de cerner les orientations générales de la politique du Tchad par l'étude d'un discours prononcé en 1993 par le président actuel. Ces différents éclairages faciliteront le processus d'analyse et de comparaison entre le contenu des manuels et les aspirations de la population tchadienne, analyse que nous mènerons dans les deux chapitres suivants. Pour finir ce troisième chapitre, nous étudierons le rôle socialisateur du système éducatif du Tchad.

Le Tchad, avant d'être un État aux frontières politiques telles qu'elles existent actuellement, a connu une vie politique, économique et sociale fondée sur des motifs religieux qui ont contribué d'une certaine manière à forger son statut actuel. Ainsi, il peut être intéressant d'étudier les notions de pouvoir et d'identité tchadienne dans les états tchadiens précoloniaux. À cette époque, les groupes humains qui habitaient la région étaient liés par une sorte de contrat sociopolitique et religieux avec les « *dieux de la terre* » qui permettaient l'établissement du village. L'effet de ce contrat était que les dieux donnaient de l'énergie et de l'eau en contrepartie du respect de leurs ordres et de leurs commandements. Ainsi, le pouvoir appartenait à ceux qui avaient, les premiers, initié ou conclu le contrat avec les dieux de la terre, d'où leur nom ultérieur de « *Chefs de terre* » (Tubiana, Arditi et Pairault, 1994, p. 33). Sur cette base, les dispositifs et caractéristiques du pouvoir étaient clairs et s'appliquaient à tous ceux qui venaient sur cette terre et devaient alors renoncer à tout ou partie de leur propre pouvoir pour être en conformité avec les autorités locales religieuses, renonciation en

contrepartie de laquelle leur identité culturelle privée (les coutumes, les symboles et les rituels de leurs ancêtres) était respectée par ce pouvoir central. Il se produisait, dans certains cas, que les nouveaux arrivants, connus sous le nom de « *Grand couteau de Jet* » commettent des coups d'État. Dans ce cas, les rapports de force changeaient, ainsi que les titres honorifiques « Chef de terre » à intercesseurs auprès des dieux « *pour que les rites du Mbang ou du Gar Marga aient toute leur efficacité et pour que la force du grand Couteau de Jet ou des lances puisse s'installer et protéger le pays* » (Magnant, 1994, p. 36).

Cependant, avec le temps, l'extension de la superficie des terres sous leur contrôle et la prospérité du commerce extérieur ont rendu nécessaire l'existence d'une autorité administrative et politique adaptée à la gestion de ce territoire ; ainsi, la perception des impôts dans les villages a par exemple nécessité l'envoi d'émissaires et de représentants de l'autorité centrale. « *Cette pratique renforça le pouvoir central et donna plus de cohésion à l'État naissant* » (*ibid.*, p. 40.) Toutefois, l'émergence d'une identité collective sous une autorité centrale n'a pas été clairement définie en raison de la profondeur de l'attachement local de chaque groupe. « *Ce renforcement d'appareil d'État passait par une pression fiscale accrue sur les campagnes soumises à la chefferie* » (*ibid.*, p. 44).

L'État tchadien a été divisé en trois cercles variant selon des critères historiques et géographiques. Le premier comprend le site de la capitale avec la cour, le conseil royal et les communautés locales alliées à la chefferie depuis les origines. La deuxième zone est celle constituée des communautés soumises à la tribu lorsque les ancêtres du souverain furent reconnus comme prêtres supérieurs de région, et le troisième cercle ainsi défini ne fut jamais intégré comme tel à la société étatique (*ibid.*, p. 45).

Ainsi, le pouvoir politique a évolué au rythme des changements locaux, en fonction de l'expansion de l'espace contrôlé, de l'augmentation de la population et des groupes et de l'organisation des relations. Tous ces facteurs ont contribué à la forme du pouvoir politique. L'identité est également liée à ces changements. Elle est la résultante des sous-identités ou de la formation de nouvelles identités : « *Le problème du sentiment d'identité ne se pose donc que pour les deux premiers cercles. Il se posera avec plus d'acuité lorsque, rompant avec les religions ancestrales, la chefferie se convertira à l'islam* » (*ibid.*, p. 45.)

Au fil du temps, l'identité a dépendu de l'évolution du pouvoir politique qui, à son tour, a dépendu des événements sociaux et des guerres religieuses, des forces d'occupation ayant conquis des territoires militairement ou économiquement et imposant leur propre identité. En 1900, à l'arrivée de la puissance coloniale, « *une nouvelle identité allait être imposée aux hommes de la région : l'identité tchadienne au sein de l'identité française* » (ibid., p. 54).

1. Les éléments socioculturels composant l'identité tchadienne

Nous allons étudier ces éléments sous les trois angles suivants : les différentes ethnies composant la société tchadienne, leurs activités économiques et leurs références spirituelles.

Avant d'entamer l'exposé, nous voulons souligner que nous ne cherchons pas à procéder à une analyse détaillée de cette structure sociale, mais plutôt à cerner les composantes formant la société tchadienne. Notre approche s'appuiera sur les témoignages et les données anthropologiques établis à cet effet. Pour éviter le débat et la critique sur les interprétations, nous nous sommes limités au strict nécessaire pouvant éclairer le thème de notre étude.

1.1 Les différentes ethnies

À l'origine, se sont réunies autour des Lacs du Tchad 150 tribus venues d'endroits différents, avec plus de 100 dialectes locaux. Ces tribus se distinguaient par leurs mœurs, leurs traditions et leurs usages. Parmi ces tribus, se trouvaient l'élément nègre, le *hamî*, le *sâmî* et d'autres éléments aux origines jusque-là inconnues (Allmahi O., 1982, p. 7).

Les découvertes archéologiques nous renseignent sur la vie de ces peuples dans cette région. Ils avaient pour activités l'agriculture, la poterie et le traitement du fer destiné à la fabrication d'armes et d'outils. Des statues en argile cuite, d'un style artistique hautement distingué, témoins de civilisations antiques, ont également été retrouvées (Ayoup, 1991, p. 2). Ces communautés se sont mêlées entre elles au gré de facteurs économiques et politiques, « *ce qui a conduit à une complémentarité dans ce qu'il y a de plus différent* » (Le Roueur, 1989, p. 53).

Le peuple Sao est considéré comme le premier à avoir investi les Lacs du Tchad. Des vestiges dans la région des montagnes de Tibesti et Ennedi en témoignent. L'histoire de ces vestiges remonte à 4000 avant J.-C. (Arabi, 1989, p. 38). Le peuple Sao présentait une organisation tribale très élaborée. Les tribus les plus importantes étaient Omdah, les Ngam ou Ngann, les Dougouti, les Ngafata et les Talala (Palmer) ; il faut également citer d'autres tribus liées ou appartenant à Sao, qui portent le nom des terres qu'elles ont occupées, telles Massougou, Afadé.

Les groupes et tribus actuels du Tchad manifestent leur rattachement au peuple de Sao. De fait, il est très probable que la communauté Kotoko soit descendante de Sao, comme le confirment des éléments historiques et sociaux. Les Sao sont à l'origine de plusieurs communautés, allant des Moubeur, localisés sur les rives de la Komadougou Yoobé, aux Ngouma de la vallée du Yadséram. Des communautés comme les Nguissim et les Nguizim descendent également des Sao ; leur territoire se trouve le long des marigots du Cameroun Britannique. Ces communautés sont métissées de divers peuples, comme les Kanouri, les Kanembou, les Kotoko, et se proclament descendantes des Sao. De même, sur la Bénoué moyenne, au sud, les Guéwé, ainsi que les Njeigne, se disent originaires des Sao. Il en est de même pour les Gmergou, localisés non loin du Mandara. (Lebeuf et Detourbet, 1971, p. 75-80).

D'autres communautés ont des liens de parenté avec les Kotoko, comme les Boulala, selon une légende qui en est la seule référence. Suite à un mouvement de migration des populations vers l'ouest, les Boulala réussirent à chasser les Kouka des environs du Lac Fitri. Ils découvrirent des montagnes abandonnées au nord du Baro. Ils s'installèrent dans les villages vides, Arada, Asséni, Aouni, Débébé, Falé, Ganzouz et N'Goura et prirent ces localités comme territoire. Un jour, un chien ramena un poisson. Un habitant suivit le chien et découvrit alors un hameau de pêcheurs Sao, au sud de Baro. En guise d'apaisement et afin d'éviter la guerre, le roi des Boulala donna sa fille comme épouse au chef des Sao. Ces derniers, étant les premiers occupants, avaient un droit sur ce territoire. Les Sao ne tardèrent pas à émigrer vers Chari. Plus tard, un groupe de Boulala marchant vers l'Est s'imposa à Goulfeil, mais les Boulala, à leur tour, furent détrônés par un Arabe, au début du XX^e siècle. En admettant que 43 souverains se sont succédé à cette date, on peut estimer l'arrivée des Boulala à Goulfeil à la fin du XVI^e siècle, ce qui semble plausible puisque cette époque correspond à l'islamisation de la ville. C'est aussi une date que la tradition la plus courante ne contredit pas. Il faut, cependant, se garder de croire que l'arrivée des Boulala sur les rives du Baro est la cause directe et principale du départ des Kotoko. Les Kotoko vivaient essentiellement de pêche. La sécheresse, de

plus en plus accentuée, mit leur principale ressource en péril et ils furent contraints de quitter cette zone. On peut donc constater que la raison économique est aussi une cause fondamentale dans le déplacement des communautés et dans leur histoire (*ibid.*, p. 87).

Certains groupes, comme les Boudouma, habitant les îles, considèrent n'avoir plus aucun lien avec la population disparue. Ils se donnent comme propre nom Yedina. L'étymologie de ce nom montre qu'ils sont originaires de la ville de Yedi, qui se situe sur la rive sud-ouest du Lac du Tchad, où un groupe de Sao aurait trouvé refuge en fuyant les troupes du Bornou. Une autre probabilité est qu'ils soient venus de Yédi, qui signifie « Est » en dialecte Kanouri. Les Boudouma sont constitués de douze tribus et peuplent le côté nord-est du Lac du Tchad. Ce sont donc les habitants du groupe central d'îles.

Ce sont des Goulfeildiens qui ont fondé Sao puis un groupe d'entre eux émigra et fonda, à son tour, Gofa. Houlouf donna naissance à Logone-Birni. À partir de cette ville, des groupes émigrèrent vers Gofa et Semade. Gamazou est peuplée par les Gmazou. D'autres fractions, qui n'étaient pas en état de fonder leurs propres villes, s'installèrent à proximité de cette localité, comme Kabé ou Milézi.

Ces migrations, bien que petites, étaient grandement contraignantes puisqu'elles se faisaient à pied, faute d'embarcations. Les causes de ces mouvements migratoires sont multiples : raisons économiques, luttes entre villes, malentendu entre villageois ou despotisme d'un chef. À un moment donné, les communautés ne se permettaient pas de construire des maisons sur un territoire ayant appartenu aux Sao. Ce mouvement migratoire ne s'estompe point. Il semble être le symbole même de la vie de ces communautés. C'est ainsi que des populations récentes ont investi le Kotoko. On y retrouve des Arabes dans la brousse qui environne les cités. Ces Arabes sont très métissés. Ce sont les Choa à la peau très foncée, virant parfois au noir. Ils descendent des tribus Salamat, Assala, Ben Isset et Koualmé. Parmi ces populations récentes, se trouvent aussi des éleveurs Kanouri, venus du Nigeria et qui, en temps de sécheresse, recherchent des pâturages pour leurs troupeaux. Des groupes de Bororo pratiquant l'élevage de bovins vivent à l'Est du fleuve. Ces groupes ne sont pas sédentaires car leurs déplacements sont plutôt conditionnés par les variations climatiques, surtout en rapport avec la pluviométrie.

Ces groupements humains étaient caractérisés par la diversité de leurs habitudes, leurs traditions, ainsi que par leurs langues et dialectes multiples. Leur population a diminué progressivement et, malgré leurs différences, ils se sont assimilés à trois entités organisées sous forme de royaumes :

- Kanem-Bornou, à l'ouest du Lac Tchad (800-1894) ;
- Baguirmi, au sud-est de Kanem-Bornou (1513-1897) ;
- Ouaddaï, à l'ouest de Kanem-Bornou (1615-1909).

Chacun de ces royaumes disposait d'institutions et de systèmes de lois précis, ce qui constitue un héritage qui, actuellement, a un certain poids dans la société tchadienne. Cet héritage fut l'objet de destruction de la part du colonisateur. L'une des empreintes les plus remarquables de ces royaumes, à ce jour, est que certains groupes importants portent encore leurs noms. Il y a, par exemple, des communautés dont les noms sont soit dérivés de ces sources anciennes, soit du nom même de la zone géographique qu'ils habitent. Il en va ainsi des communautés Kanimbou, dans la région de Kanim, des communautés Baguirmi, dans le territoire de Baguirmi, et des communautés Waddaï, dans le territoire Waddaï. Ces communautés se sont, par la suite, assimilées aux Nègres du sud Sara qui, à leur tour, se sont rattachées à des communautés du Teda, du Toubou, de Fulani et aux Arabes³¹.

1.2 Les activités économiques

Sous l'angle des activités économiques, on peut concevoir le peuple tchadien actuel en trois grands ensembles : les communautés paysannes nomades vivant d'élevage et situées dans la partie nord et nord-est du Tchad, ainsi que dans la majeure partie de la ceinture centrale ; les communautés du Sahel à caractère sédentaire, qui ne se déplacent que très rarement et sont concentrées dans la partie sud et sud-ouest des Lacs du Tchad et sur les rives du fleuve Chari, et dont les activités principales sont la pêche et l'élevage ; les communautés du sud, qui sont sédentaires et pratiquent la récolte du riz, du coton et des fèves.

³¹ M. AYOUP, *Les grandes mutations sociales et leurs influences sur la personnalité tchadienne*, Conférence internationale sur la personnalité tchadienne : l'héritage populaire et les influences étrangères, N'djamèna, Institut national des sciences humaines, 1995, p. 5.

1.3 Les références spirituelles

Sur le plan spirituel, la société tchadienne a connu trois croyances principales : la religion chrétienne, la religion musulmane et les religions traditionnelles (fétichistes).

1.3.1. La religion chrétienne

Le Tchad compte 33 % de chrétiens, surtout présents dans le sud du pays et dans la capitale, N'Djamena.

Comparativement à la situation des autres pays africains, l'implantation du catholicisme au Tchad a été tardive puisqu'elle date des années 1930. Le Tchad dépendait alors du vicariat catholique de Khartoum, au Soudan, aux mains des Italiens. En 1929, deux Pères Spiritains, venus de Bangui, s'installent à Kou, près de l'actuel Moundou. Le 22 mars 1946, un décret du Vatican crée trois juridictions pour les Jésuites, les Oblats de Marie et les Capucins, en quatre diocèses : Fort-Lamy, Fort-Archambault, Moundou et Pala. Le pays est divisé en huit entités géographiques : un archidiocèse, six diocèses et un vicariat apostolique.

Quant aux protestants, ces derniers sont arrivés dans la partie méridionale du Tchad dans des années 1920. Les baptistes américains furent les premiers, mais des missionnaires d'autres dénominations et d'autres nationalités les suivirent rapidement.

Concernant la présence d'orthodoxes, il n'y a pas d'organisation communautaire connue, ni d'activité missionnaire. Le Tchad relève de l'archidiocèse orthodoxe du Cameroun (Patriarcat orthodoxe grec d'Alexandrie et de toute l'Afrique), qui se résume en une activité missionnaire orthodoxe au Tchad, notamment en milieu Toupouri. Il s'agirait d'une extension à partir du Cameroun (huit paroisses, dont une au Tchad).

1.3.2. La religion musulmane

L'islam est la religion la plus répandue au Tchad. Il y est présent depuis l'année 666 (Allmahi O., 1992, p.79) et regroupe, aujourd'hui, un peu plus de la moitié de la population (environ 55 %). La

très grande majorité des musulmans tchadiens adhèrent à la confrérie soufie Tidjaniyya, créée en 1727 au Maghreb, par le cheikh Ahmet Tidjani. L'islam tidjane, tel qu'il est pratiqué dans le pays, intègre des éléments des religions africaines locales. Tandis que « *la majorité des musulmans tchadiens appartient à la confrérie soufie précitée, entre 5 % et 10 % de la population musulmane est fondamentaliste, ayant parfois des liens avec le wahhabisme ou le sabäisme* »³².

1.3.3. Les religions traditionnelles (fétichistes)

Elles sont présentes dans le centre et le sud du pays, particulièrement dans les régions du Mayo-Kebbi est et du Mayo-Kebbi ouest, et regroupent environ 10 % de la population³³.

Il est cependant utile de rappeler que les adeptes de ces trois religions se sont rencontrés et mêlés dans les grandes villes. Ainsi, le critère religieux n'est plus explicatif de différences entre les groupes pour différentes raisons, dont les plus importantes sont l'afflux massif vers les grandes villes et l'adoption d'habitudes, de traditions et de modes de vie nouveaux, partagés par tous ceux qui vivent dans l'espace de ces agglomérations.

Après avoir étudié la structure sociale du Tchad, nous allons présenter l'évolution de la vie politique.

2. La vie politique et le conflit sur le pouvoir

Le Tchad a connu le même destin politique que les autres pays africains, à savoir un régime colonial, dont ont découlé les règles, les lois et la culture politique, avec des périodes de protectorat, puis la proclamation de l'indépendance et la constitution de gouvernements nationaux, avec les contraintes et les difficultés politiques qui ont suivi.

Notre but est ici de comprendre les points les plus importants qui régissent la vie politique de l'État moderne du Tchad. Autrement dit, quels sont les axes fondamentaux autour desquels

³² http://fr.wikipedia.org/wiki/Religions_au_Tchad (US Department of State, *International Religious Freedom Report 2008*, Tchad).

³³ *Ibid.*

s'organisent les grandes orientations politiques ? Quelles sont les valeurs politiques qui régissent les politiques générales de l'État ? Sur quelles bases culturelles et socioculturelles s'appuient-elles ? Nous ne cherchons pas ici à analyser l'histoire politique du Tchad mais seulement à mettre en exergue les causes des événements et les changements politiques qui en ont découlé.

Pour plus de cohérence, nous répartirons cette approche en périodes marquantes de l'histoire politique du Tchad : tout d'abord, la période antérieure à l'ère coloniale ; puis, la période coloniale d'auto-gouvernance ; et, enfin, la période postcoloniale avec les gouvernements nationaux et les conflits pour accéder au pouvoir.

2.1. La période antérieure à l'ère coloniale

Nous allons relater ici exclusivement ce qui se rapporte aux trois royaumes (Royaume du Kanem, Royaume de Barguirmi et Royaume d'Ouaddaï), bien que nous ne puissions prétendre qu'ils soient représentatifs de toutes les composantes sociales se trouvant dans cette grande zone, du fait de leur origine arabe et islamique. Cependant, leur histoire est intéressante en ce qu'elle a pu laisser en termes de valeurs politiques dans le Tchad actuel. Ainsi ces royaumes se sont constitués sur la base de la répression, de l'occupation, de l'esclavage et de l'asservissement, notamment en ce qui concerne les agglomérations du sud, et, par l'usage de la force, ont soumis les habitants locaux et leur ont imposé de nouvelles règles. Ce même phénomène s'est d'ailleurs retrouvé dans les vagues de colonisation de l'Afrique.

2.1.1. Les trois Royaumes et leurs bases de pouvoir

2.1.1.1. Le Royaume du Kanem (Kanem-Bornou) (1571 – 1603)

Le royaume du Kanem a été fondé vers le VIII^e siècle par la dynastie Teda (Toubous, population noire originellement établie au Nord du Tibesti). Sa capitale était Ndjimi. Musulman à partir du règne d'Omé (vers 1085), il atteignit son apogée avec Dounama Dibalami (1220-1259), qui l'étendit vers le Fezzan et le Nil et lia des relations avec les royaumes berbères, en particulier avec les Almohades. Après la mort de Dounama, le royaume se morcela rapidement. Au XIV^e siècle, il fut menacé par les Saos et les Boulalas venus de l'est. Pour échapper à ces attaques extérieures, les

souverains du Kanem durent se réfugier sur la rive ouest du lac Tchad où ils fondèrent le royaume de Bornou en 1395. Le Bornou reconquit le Kanem et devint le Kanem-Bornou au XVI^e siècle. L'empire atteignit son apogée sous le règne d'Idriss III Alaoma (1580-1603). À la fin du XVIII^e siècle, le Bornou retrouva une certaine puissance et étendit son influence jusqu'aux peuplades de la Bénoué moyenne. Sa prospérité fut essentiellement basée sur le trafic d'esclaves. À la fin du XIX^e, la région fut ravagée par le négrier soudanais Rabah, qui s'imposa comme le dernier sultan du royaume et fut écrasé par les armées françaises en 1900.

Ce royaume est l'un des plus importants de la région : il a connu un régime politique aux lois bien établies, sur la base d'un ordre clanique héréditaire. À la tête du royaume, se trouve le Mai, un souverain héréditaire entouré d'un conseil de gouvernement composé de douze membres, dont la mission est le contrôle du respect des lois. Les membres sont désignés par le Mai. « *Le plus éminent de ces notables était Kogana et le reste de la famille royale Maina. Nommés à vie, ils exerçaient également chacun un commandement territorial. Les plus importants étaient le Kaigama, chef militaire, le Yerima et le Caladima, gouverneurs de province, le Tchiroma, héritier présomptif, et le Mestrama, chef du harem* » (Naibakoleo, 1982, p. 15.) Le territoire était réparti en plusieurs départements, dont chacun était dirigé par un membre du gouvernement central. Chaque département était doté d'une armée bien équipée en nombre et en armes. Elle représentait la force du pouvoir. À la tête de chaque tribu ou clan, se trouvait un chef, à qui incombait la mission de collecte de l'impôt sur la moisson et sur l'élevage, qu'il devait remettre à l'émissaire du Mai. Celui-ci, à son tour, déposait ce butin dans la trésorerie générale. D'autres micro-États survivaient à proximité de ce grand État. Ils avaient leurs propres organisations internes et étaient tenus de verser une caution annuelle directe (Lebeuf, 1971, p. 72).

Ainsi, ce royaume a connu une organisation administrative dotée de fonctionnaires, d'une armée et d'un gouvernement, à l'instar des institutions des États modernes. Comme nous l'avons montré, ce royaume s'est effondré avec l'arrivée des forces nouvelles dans la région, au début du XX^e siècle. Il est important de noter la disparition de cet héritage politique et culturel d'une manière quasi totale, sous le poids de la volonté du colonisateur français, soucieux d'instaurer une nouvelle civilisation. Ceci a contribué, d'une manière fondamentale, à l'effondrement, voire même à la disparition de toute une civilisation.

2.1.1.2. Le Royaume de Baguirmi (1513 – 1897)

Le royaume du Baguirmi émergea au sud-est de Kanem-Bornou au XVI^e siècle. Il adopta rapidement l'islam et devint un sultanat. Absorbé par le Kanem-Bornou, il recouvra son indépendance au cours du XVII^e siècle, pour être à nouveau annexé au milieu du XVIII^e. Il tomba en déclin au cours des années 1900 et se trouva sous la menace militaire du royaume d'Ouaddaï. Il résista, mais accepta la tutelle de son voisin, dans l'espoir de mettre fin à des dissensions internes. Lorsque sa capitale brûla, en 1893, le sultan demanda et obtint le statut de protectorat auprès des autorités françaises. Aujourd'hui, Baguirmi subsiste comme chefferie traditionnelle, en relation avec les autorités administratives tchadiennes modernes.

Ce royaume présentait une forme élaborée de gouvernance basée sur un règlement administratif et une organisation politique bien établie. Jusqu'à l'avènement du colonisateur français, il était gouverné directement par un souverain héréditaire, le Mbang ou Banga. La capitale était Massénia, à 20 km au nord-ouest du village qui porte actuellement ce nom, où le souverain vivait entouré d'un grand nombre de fonctionnaires et de courtisans. Le Mbang régnait en chef absolu et avait rompu, à son profit, l'équilibre traditionnel entre son autorité personnelle et celle des hauts fonctionnaires. S'appuyant sur une armée importante au temps de Barth, qui comptait encore 10 000 fantassins et 3 000 cavaliers, il avait presque complètement évincé les familles influentes des affaires courantes et les avait remplacées par de dociles serviteurs, ses propres eunuques. Les dignitaires les plus importants étaient le Faca, Premier ministre, quatre chefs de guerre, le Barma, le Patia, le Kerema, le Ngaramane, et quatre chefs territoriaux, le Caladima, le Ngolo, le Milma et le Nagar Berkete, représentant chacun l'une des tribus qui, à l'origine, constituèrent le royaume.

Quatre autres notables portaient le titre de Halifa Ba, chef du fleuve (Chari), de Halifa Moïto, chef de la province de Moïto, de Halifa des Miltou et de Halifa de Korbol, chef des Boa. Les chefs des quatre communautés qui se rattachèrent au royaume au XVII^e et au XVIII^e siècle portaient, comme le souverain, le titre de Mbang (Naibakoleo, 1982, p. 16).

2.1.1.3. Le Royaume d'Ouaddaï (1615 – 1909)

Le royaume d'Ouaddaï émergea du Darfour au XVI^e siècle. Au début du siècle suivant, des clans de la région se rallièrent au sultan Abd el Karim, qui renversa les Tunjur et fit de Ouaddaï un sultanat islamique. Au cours du XVIII^e siècle, le pays résista aux tentatives d'annexion du Darfour et, vers 1800, le sultan Abdelkérîm Ben Mohamed Saleh, surnommé Sabon, commença à étendre son pouvoir. Une nouvelle route commerciale vers le nord fut ouverte et Sabon se mit à frapper sa propre monnaie. Il importa des armes et fit venir des conseillers militaires d'Afrique du Nord. Ses successeurs furent moins habiles que lui et le Darfour tira parti d'une dispute successorale en 1838 pour placer son propre candidat au pouvoir, Mohammed Sharif. Ce dernier se retourna cependant contre le Darfour et instaura son propre règne, ce qui lui permit de se faire accepter par les différents clans d'Ouaddaï. Il étendit l'hégémonie du sultanat sur le royaume de Baguirmi et jusqu'au fleuve Chari et résista aux colons français jusqu'en 1912. Ouaddaï subsiste aujourd'hui comme chefferie traditionnelle en relation avec les autorités administratives tchadiennes modernes.

D'origine arabe et principalement soudanaise du fait du voisinage, ce royaume avait des frontières avec le Sultanat du Darfour soudanais, du côté est. Du côté nord, il s'étendait jusqu'à la région de Oum Chaalouba. Du côté ouest, il touchait aux Lacs du Tchad et, au sud, aux régions de Darsalamat et de Darcouti. Ce royaume s'est consacré à la promotion de la religion musulmane et de la langue arabe dans la région grâce au soutien des établissements religieux soudanais, égyptiens et libyens. Le sultan Sabon a ainsi œuvré à consolider le pouvoir, usant de la loi islamique dans la région, en la considérant comme source de valeurs et de culture.

Sur le plan des sources ethniques et tribales, ses ethnies proviennent principalement de tribus arabes et non arabes, ayant leurs propres dialectes. On en compte plus de 50, dont l'origine remonte à deux communautés : les Adnanides et les Kahtanides. Sur le plan économique, elles sont également réparties en deux groupes : « Abbalah » (chameliers), au nord, dont les principales tribus sont les Arikates, Mahamides, Rzikates, et Nouayba, et « Baqqarah » (vachers), au centre, qui comprend notamment les Salamat, les Oulad Rached, les Msiriyat, les Jeatina, les Bnouhalbah, et les Ziyoud.

À ces tribus s'ajoutent d'autres tribus, qui conservent encore leurs dialectes : les Toubou, les Kanembo, et les Zghaoua, au nord, les Maba, les Tama, les Msalit, les Dajo, les Mimi, les Flata et les Bornou, dans la plaine centrale s'étendant du lac Tchad aux contreforts de l'Ouaddaï³⁴.

Il faut noter qu'à un moment donné, ce royaume a laissé un tel impact sur les milieux des agglomérations de la zone sud et centrale du Tchad, que la religion musulmane s'est fortement répandue dans tout le pays, avec ce qu'elle véhicule comme culture et comme valeurs. Cette influence est due à la cohabitation, à la communication et aux mouvements de groupes humains, qui sont des facteurs fondamentaux dans l'émergence et la constitution de facteurs communs entre les groupes de société.

2.1.2. Les autres Royaumes du Tchad

Le Tchad a également connu d'autres royaumes, mais de moindre importance : le royaume Bilala de Yao, le royaume Kenga de Mataya, le royaume Moundang de Léré, ancien État localisé dans le sud-ouest de l'État actuel du Tchad, et enfin le royaume Toupouri de Doré, ancien État localisé dans les États actuels du Tchad (principalement) et du Cameroun. Ces deux derniers états subsistent encore, non pas en tant qu'entité politique indépendante, mais seulement comme chefferie traditionnelle, en relation avec les autorités administratives tchadiennes modernes

La fin du XIX^e-siècle et le début du XX^e sont marqués par l'arrivée de la France. Sur le plan historique, le Tchad n'est pas une découverte française. En effet, le premier rapport du Tchad avec les Européens eut lieu au début du XIX^e siècle par le biais de voyageurs britanniques qui découvrirent le nord du Tchad. Plus tard, ils arrivèrent aux Lacs du Tchad, le 4 février 1823. Ensuite, l'allemand Roland Barth traversa le désert tchadien du nord vers le sud, avant d'être relayé par son compatriote, Gustave Nachtigal, en 1869, jusqu'à son arrivée à Ouaddaï et Kanem-Bornou, dans le nord. Puis il longea le pays vers le nord, où il atteignit Toubou³⁵.

À la fin du XIX^e-siècle, le sultan Baguirmi Gaourang recourut aux forces françaises commandées par Émile Gentil, sollicitant le protectorat contre l'invasion des forces du seigneur de

³⁴ A. MUSTAPHA. « L'enseignement arabo-islamique en République du Tchad Histoire et Perspectives », *Journal de l'islam aujourd'hui*, n° 14, 1996.

³⁵ Revue *Missi*, n° 416, décembre 1978, p. 284.

guerre soudanais, Rabah³⁶. Venant de Khartoum, du Soudan, Rabah décima les royaumes d'Ouaddaï, de Baguirmi et de Bornou. Il avança vers le Sud, chassa les esclaves et s'installa dans la Vallée du Chari. La bataille décisive de Kousséri du 22 avril 1900 vit s'affronter les forces du Commandant François Joseph Amédée Lamy et celles de Rabah, où tous deux trouvèrent la mort. Au Congrès de Berlin, en 1884, qui donna lieu au partage de l'Afrique entre les grandes puissances, il fut décidé que le Tchad était officiellement français.

Comme nous l'avons déjà indiqué, dans la période précoloniale, le Tchad a connu un régime administratif, judiciaire et militaire grâce aux royaumes qui s'y sont succédé. Cette situation a permis l'instauration d'une infrastructure selon une référence culturelle et des valeurs sociales. Mais cet héritage a subi des modifications, voire même une destruction, durant la période coloniale, puisqu'il a été remplacé par la civilisation européenne, représentée par les lois de l'Administration coloniale. Parmi les conséquences les plus importantes de ces changements liés à la colonisation et en rapport avec notre recherche, nous trouvons l'abolition des lois coutumières et des régimes locaux au profit de lois écrites.

Cette évolution radicale dans l'organisation de la vie commune n'est pas propre au Tchad. Elle fut subie par nombre de pays, en vertu du Congrès Franco-africain tenu à Brazzaville, en 1944. Ce Congrès a déterminé les cadres juridiques qui organisent et renouvellent les règles de fonctionnement des chefferies traditionnelles dans toutes les régions soumises au gouvernement français en Afrique. Parmi les recommandations de ce Congrès, on peut relever la suivante : « *Il est indispensable de créer les moyens d'expression politique permettant d'obtenir un système représentatif équilibré avec des conseils de subdivision et des conseils régionaux, composés de notables indigènes, consultatifs, et des assemblées représentatives, composées, en partie, d'Européens et, en partie, d'indigènes, à compétence budgétaire délibérative et dont, sauf exception, le mode de désignation devrait être celui de l'élection et le moyen celui du suffrage universel* » ((Naibakoleo, 1982, p. 72.) Telle n'était pas la situation avant la gouvernance française puisque les lois locales étaient en vigueur, tout comme la famille était le centre du pouvoir à travers les Conseils des Grands ou des Sages, lorsque le sujet dépassait le cadre d'une seule famille. L'organisation politique concernait l'espace du village, qui englobait la grande famille, et qui pouvait s'étendre au clan ou à la tribu. La base de ces relations était le respect de l'ordre familial. Cette règle générale

³⁶ Rabah (Rabih az-Zubayr ibn Fadl Allah ou Rabih Fadlallah) (vers 1842 - 1900). Seigneur de la guerre au Soudan et trafiquant d'esclaves, il devint sultan du Bornou en Afrique centrale, jusqu'à la conquête du Tchad par les Français.

s'appliquait à tous les aspects de la vie, dans toutes les régions du Tchad. Ceci n'excluait point des variations et des spécificités dans les détails, outre le facteur religieux (*ibid.*, p. 13).

Ainsi, il faut noter que l'administration coloniale n'a donné aucun rôle important aux habitants locaux sur le plan politique. Ces derniers étaient considérés comme aides à l'Administration et étaient parfois utilisés dans la répression des rebellions et des résistances, dans la traduction et dans d'autres missions marginales. Cette situation a conduit à l'absence de conscience politique chez les citoyens et à l'inexistence de toute initiative nationale, tant sous forme d'un mouvement pacifique et culturel pour la revendication de droits que sous forme d'une rébellion armée.

Cette situation dura jusqu'à l'avènement de l'auto-gouvernance, proclamée par la Constitution de 1946.

2.2. La période d'auto-gouvernance (1946-1960) : le conflit pacifique

Après la proclamation de l'indépendance, le Tchad a connu la formation de partis politiques, à l'instar de la France, conformément à la Constitution française de 1946 qui accordait un seuil minimum de représentation politique aux anciennes colonies.

Les tendances politiques locales étaient basées sur les idéologies de la politique française et se sont traduites par un conflit politique autour de deux courants politiques principaux que sont le courant progressiste, réfutant l'idée d'intégration à la France et appelant à l'urgence d'opérations de développement économique et social, courant comparable au courant socialiste français, d'une part, et, d'autre part, le courant conservateur, favorable à l'assimilation à la France, courant gaulliste représenté par le Parti du Rassemblement Français.

Sur le plan des évolutions politiques, la période d'auto-gouvernance peut être distinguée en trois étapes :

- la période 1947-1952, qui a connu la création d'un Conseil national de droite ;
- la période 1952-1957, où les politiques et les orientations de droite sont restées telles qu'elles l'étaient, à l'exception d'une faible minorité d'orientation de gauche ;

- la période 1957-1959, qui marque un changement au profit d'une tendance de gauche auprès d'une minorité très impliquée dans la droite. Durant cette période, la tendance de gauche est restée telle qu'elle était, avec un affaiblissement des politiques des minorités de droite, ce qui explique l'audience réalisée par le Parti progressiste tchadien (PPT), qui a investi le pouvoir en 1957.

Cette dernière période est caractérisée par une instabilité politique passive, qui se manifeste par la création de quatre gouvernements en moins de quatre mois : le gouvernement Lisette (PTT)³⁷, créé le 16 décembre 1958 ; le gouvernement Sahoulba (GIRT)³⁸, le 11 décembre 1959 ; le gouvernement Koulamallah (MSA)³⁹, le 12 mars 1959 ; et le gouvernement François Tombalbaye (PTT), le 24 mars 1959. Cette succession de gouvernements est intervenue alors que se manifestaient par ailleurs des divisions géographiques, religieuses et ethniques, ce qui a contribué à la propagation du désordre politique. Cette situation a conduit le Président François Tombalbaye à mettre fin au régime du multipartisme et à instituer un régime de parti unique, le 19 janvier 1962. Cette décision fut lourde de conséquences, la plus importante étant la création d'un mouvement armé dans la ville de Nényala, au Soudan, le 22 juin 1962, en vue de combattre le gouvernement central.

Cette période, bien qu'ayant pris la forme d'une anarchie politique, présente un aspect positif, en ce qu'elle constitue la première expérience de mise en œuvre des règles de participation politique. Mais elle a connu de graves dérives politiques, produits d'une difficile harmonie et d'un milieu politique qui avait à gérer le pays dans un ensemble de contradictions et de disparités territoriales, ethniques et religieuses.

Il faut également signaler le manque de maturité idéologique des personnalités qui ont investi la bataille politique. La porte de la pratique politique a été grande ouverte aux citoyens tchadiens en 1946, après l'amendement de la Constitution qui a accordé aux colonies françaises le droit de former un conseil territorial indépendant, à savoir les Assemblées territoriales autonomes. C'est à travers ce conseil qu'ont commencé la compétition politique entre les différents groupes sociaux et l'apprentissage de la gestion des affaires de l'État, devenue effective le jour de l'indépendance en 1960. Cette période n'était pas suffisamment longue pour permettre de construire des bases solides en

³⁷ Parti progressiste tchadien.

³⁸ Groupement des indépendants et ruraux tchadiens.

³⁹ Mouvement socialiste africain.

termes de formation politique, bases qui auraient permis d'assumer la gestion du pays après le départ de l'Administration française.

L'élite tchadienne a exprimé ses choix politiques à travers plusieurs formations politiques, dont les plus grandes sont le PPT (Parti Progressiste Tchadien), l'UDT (Union Démocratique du Tchad), l'AST (Action Sociale Tchadienne), le MSA (Mouvement Socialiste Africain), le GIRT (Groupement des Indépendants et Ruraux du Tchad). Il faut souligner que ces formations politiques n'ont pas été créées sur une base idéologique claire, mais plutôt selon des intérêts personnels et des références ethniques, telles qu'Arabes, Saras, Toobou, Zaghawa, etc. Cette pratique n'est pas spécifique au Tchad, puisque les formations politiques africaines se constituent de cette manière, c'est-à-dire en fonction des composantes culturelles et socioculturelles en vigueur. À cela s'ajoutent l'aspect religieux, l'origine ethnique, ainsi que l'appartenance idéologique pour les personnes diplômées des écoles étrangères, française-chrétienne ou arabe-musulmane. Géographiquement, au Tchad, cela se traduit par un Sud chrétien, instruit et riche, et un Nord musulman, analphabète et pauvre. Le Tchad est également un lieu où se croisent les intérêts et les politiques des forces étrangères qui se battent pour maintenir leurs avantages dans ce pays, comme la France, la Libye et le Soudan.

Cette spécification culturelle, religieuse et économique est considérée comme le principal catalyseur des événements et des turbulences politiques qu'a connus le Tchad, depuis les premières formations politiques jusqu'aux dernières évolutions ayant conduit à un conflit militaire pour la conquête du pouvoir. Ce conflit a opposé les habitants du nord et nord-est du Tchad et le sud, qui représente l'ingérence européenne, en particulier française. Cependant, l'origine du conflit du Tchad fait l'objet d'une controverse. Certains y voient une opposition entre le nord et le sud du pays, le conflit ayant pour origine les différences religieuses, culturelles et ethniques. Pour d'autres analystes, la partie nord du Tchad est la source des problèmes politiques et est le nid des actions des rebellions armées ; le conflit est un conflit nord-nord contagieux, qui a empoisonné le pays dans son ensemble, l'entraînant dans une situation d'instabilité perpétuelle. Cette position est illustrée par le slogan : « *Le Tchad est otage de l'esprit campagnard du Nord.* » Ainsi, Hugot, dans son article « Le vide politique du Tchad musulman », présente la situation comme purement locale, au niveau du nord du pays, et sans dimension nationale. Selon cet auteur, l'ensemble des problèmes a pour cause des différends sur le pouvoir clanique, entre les chefferies, et des règlements de compte de nature fiscale ou foncière (Hugot, p. 38). Enfin, les modérés voient dans le conflit nombre de causes qu'ils ajoutent aux

précédentes déjà citées. Ils mentionnent le colonialisme, qui a laissé un héritage culturel et a poussé le gouvernement central de N'Djamena à imposer une solution militaire pour le problème apparu au nord et au nord-est du pays, en 1965. Cette option a contribué à l'aggravation du différend et a entraîné l'ingérence des pays voisins, tels que le Soudan et la Libye, ce qui a donné au conflit une autre dimension : conflit entre arabo-musulmans et chrétien - français.

Ces différences d'analyse montrent la multiplicité des causes du conflit au Tchad. Outre le rôle d'une culture favorisant l'usage des armes pour régler les différends, on y trouve le conflit sud-nord, où la responsabilité du colonialisme français est engagée, tout comme celle des pays voisins. Ce conflit est, en tout état de cause, le reflet d'un malaise dont les causes plus profondes doivent être recherchées. C'est la raison pour laquelle la motivation majeure de notre recherche est axée sur cette question : ne peut-on aborder la question d'un point de vue éducatif et former les générations futures sur des bases et des valeurs communes ?

2.3. La période postcoloniale (gouvernements nationaux) : le conflit armé

Nous résumerons et analyserons ici les principales étapes qu'a connues le Tchad depuis l'indépendance afin de mettre en lumière les changements politiques. Nous dégagerons les facteurs les plus importants ayant joué un rôle dans ces changements politiques et, en particulier, ceux en rapport avec l'infrastructure culturelle et socioculturelle.

2.3.1. L'indépendance : le conflit armé entre le président élu F. Tombalbaye (1960-1975) et le FROLINAT

François Tombalbaye a gouverné le pays pendant une période de conflits externes et internes. À son arrivée au pouvoir, le pays souffrait d'un isolement international ; il n'avait pas de relations avec les pays voisins et n'avait pas encore été admis comme membre de l'Organisation des Nations Unies.⁴⁰ Sur le plan intérieur, le pays subissait l'insuffisance de ses ressources économiques : le coton était la seule ressource économique et représentait 80 % des exportations. De plus, les infrastructures

⁴⁰ S. AL HANDIRI, « La situation politique au Tchad », *Revue de culture arabe*, n°11-12, 16^e année, novembre 1989, p. 6

étaient fragiles car le pays ne disposait que de 160 miles de routes, alors que la distance par rapport aux ports est de 1 200 miles⁴¹.

Le Président Tombalbaye s'est largement investi sur le plan extérieur. Cet effort s'est traduit par la signature d'accords avec les pays voisins afin de faciliter les échanges économiques. Le pays a également signé des contrats avec la France dans les domaines culturels, militaires et économiques et a intégré l'Organisation des Nations Unies le 20 septembre 1962 (Allmahi O., 1982, p. 20). Mais, sur le plan intérieur, les politiques menées par le Président ont fait l'objet d'une grande opposition et l'abolition des partis politiques a été la principale cause de la naissance du Front de libération nationale (FROLINAT), le 22 juin 1966.⁴²

2.3.1.1. Le programme en huit points du FROLINAT

Le Front a été créé à partir des célèbres revendications connues sous le nom des huit revendications, que nous tenons à exposer dans leur intégralité, pour pouvoir identifier les orientations, principes et valeurs portés par une large couche populaire de tchadiens. (Buijtenhuijs, 1978, p. 115) :

- *« Lutter par tous les moyens pour renverser le régime néocolonialiste et dictatorial que la France a imposé à notre peuple le 11 août 1960, après avoir hissé et maintenu au pouvoir une clique de marionnettes dociles à exécuter sa nouvelle forme, la plus subtile, la plus dangereuse et la plus barbare, mais qui n'en demeure pas moins la dernière : le néo-colonialisme, en vue de reconquérir l'Indépendance Nationale et totale de notre pays.*
- *Évacuer toutes les bases étrangères stationnées sur le sol de notre patrie et qui constituent, de ce fait, un grand danger permanent, non seulement pour la sécurité intérieure et extérieure de notre peuple et une aliénation de notre souveraineté, mais aussi une menace et un danger permanents pour les autres pays frères africains, comme l'a si justement montré l'envoi de ces troupes du Tchad durant les événements de Kamerun et d'ailleurs.*

⁴¹ « Chad army kills president in coup », *Time magazine*, avril 1975, p. 27.

⁴² « Que connais-tu de la révolution des musulmans au Tchad ? », *Al Raïd*, n° 749, 13^e année, décembre 1969, Tripoli (Libye), p. 2.

- *Instaurer un gouvernement de coalition nationale démocratique et populaire. Réaliser une large démocratie progressiste en promulguant la liberté de presse, de parole, de réunions, de croyances, de circulation, d'associations, etc., et amnistier tous les détenus politiques.*
- *Appliquer une politique conséquente à la campagne. Réaliser la réforme agraire radicale. Et, en se basant sur le principe, » La terre à ceux qui la travaillent », distribuer gratuitement la terre aux paysans pauvres. Aider et soutenir efficacement les paysans dans tous les domaines : politique, économique, social et culturel. Augmenter, assurer et stabiliser les prix et l'écoulement des produits agricoles.*
- *Augmenter d'un tiers les salaires des ouvriers, relever les salaires, les traitements des fonctionnaires et des soldats, supprimer toutes les taxes et amendes arbitraires, diminuer l'impôt personnel, procurer du travail aux chômeurs. Réaliser l'égalité des sexes, procurer des soins gratuits aux malades. Améliorer constamment les conditions de vie du peuple.*
- *Encourager et protéger les petits et moyens commerçants des grosses firmes étrangères, supprimer le monopole économique des pays impérialistes, notamment de la France et des autres membres de la C.E.E, nationaliser les secteurs clés de l'économie nationale. Edifier une économie nationale indépendante. Appliquer un système de fiscalité raisonnable et équitable.*
- *Edifier une culture et une éducation démocratiques, progressistes et à caractère national. Adopter l'arabe et le français comme langues officielles, lutter efficacement contre l'analphabétisme en vue de sa radiation complète.*
- *Etablir des relations diplomatiques avec tous les pays, sauf avec Israël et l'Afrique du Sud, sur la base des dix principes de la Conférence de Bandoeng et des cinq principes de la coexistence pacifique. Appliquer une politique extérieure de neutralisme positif, soutenir les mouvements de libération nationale, défendre activement la paix mondiale. »*

2.3.1.2. L'analyse du programme

L'analyse de ce programme permet de mettre en relief plusieurs points. Tout d'abord, il affirme que le gouvernement en place est un gouvernement dictatorial et autoritaire, installé et soutenu par la France. L'indépendance proclamée le 11 août 1960 n'est pas réelle, il ne s'agit que

d'une proclamation théorique et de la mise au pouvoir formelle de personnalités tchadiennes, façade cachant des forces colonisatrices qu'il faudra combattre. Ce programme met également en avant une pratique politique correcte fondée sur des bases démocratiques et sur une représentation de toutes les composantes du peuple tchadien. Il affirme la volonté d'instituer un certain nombre de valeurs comme base solide de l'action publique : liberté de la presse, d'expression, d'association, de croyance, de circulation, ainsi que d'autres éléments fondamentaux d'une vie politique tolérante. En matière d'enseignement, il recommande un programme fondé sur des bases démocratiques à caractère national. Il manifeste une tendance nationaliste certaine à travers la répétition des mots « notre pays », « notre patrie », « notre peuple » et « notre terre ». Enfin il revendique le bilinguisme (français, arabe) ; en effet, ce qui est à l'opposé d'un Front qui serait basé sur des facteurs régionaux et religieux, se trouvaient un grand nombre de citoyens instruits et d'hommes de culture du sud parmi les cadres du mouvement.

Face à cette opposition, le pouvoir central a mobilisé ses moyens, réduits au départ, afin de la combattre, jusqu'au putsch qui est venu de l'intérieur même du pouvoir et a déchu François Tombalbaye, le 13 avril 1975.

2.3.2. L'assassinat de F. Tombalbaye et le conflit entre le Conseil militaire supérieur et les factions du FROLINAT (1975-1978)

Comme nous l'avons indiqué, la présidence de Tombalbaye a engendré des contradictions et a rencontré une grande opposition sur le plan intérieur et ce de façon quotidienne. Très rapidement, des crises politiques ont surgi et ont commencé à ébranler les assises du pouvoir, déjà affectées par un ensemble de crises. Parmi les plus importantes on peut citer la situation de mécontentement général qui caractérisait les milieux sociaux depuis l'abrogation du multipartisme en 1962. Les événements de Guera du 5 Janvier 1965, survenus entre des citoyens et des membres du gouvernement et dans lesquels huit membres du gouvernement ont trouvé la mort, dont le Directeur du Cabinet du ministre de l'Intérieur, ont également constitué un facteur aggravant. L'intervention militaire de la France, pour la première fois depuis la proclamation de l'indépendance et à la demande du gouvernement central, a suscité un grand mécontentement populaire. Il faut enfin mentionner la prise en otage de ressortissants français et allemands par les révolutionnaires dans la région de Bardai du Nord, et plus précisément dans la zone des monts de Tibesti, en avril 1974.

Suite à ces crises, le Général Felix Malloum s'empare du pouvoir en 1975, après un putsch militaire qui coûte la vie au Président Tombalbaye. Cependant, le Conseil militaire supérieur ne parvient pas à apporter des solutions aux problèmes posés. Il poursuit les politiques de son prédécesseur et opte même pour l'usage de la force comme solution aux défis rencontrés. Face à cette profonde crise, le Conseil désigne Hissene Habré comme chef du gouvernement en août 1978.

Au centre de cette crise se trouvent les relations qui régissent les rapports du nord du pays avec le sud. La cassure de l'alliance politique entre le Président Felix Malloum, le sudiste, et Hissene Habré, le nordiste, est considérée comme la meilleure preuve du bien fondé de cette analyse. Ainsi, en février 1979, une guerre civile se déclenche dans la capitale N'Djamena entre les partisans du chef du gouvernement, Hissene Habré, et celles soutenant le président du Conseil militaire supérieur. Le 15 février 1979, les deux parties sont conviées à assister au Congrès initié par la France à Lagos, au Nigeria, congrès regroupant toutes les fractions militaires et politiques (Nanassoum, 1995, pp. 42-50). Ce congrès aboutit à un accord visant à constituer un gouvernement d'union nationale sous la présidence de Goukouni Weddeye, chef du Conseil de commandement des forces d'armées du nord (CCFAN), une faction du Frolinat.

2.3.3. L'Accord de Lagos et le conflit entre Goukouni Weddeye (GUNT) et Hissene Habré (FAN) (1979-1982)

Très rapidement, un différend armé oppose les partisans de Weddeye à ceux de Hissene Habré, devenu son ministre de la Défense en vertu du Congrès de Lagos. Ce conflit devient une guerre civile dans la capitale, sous le nom de « guerre des neuf mois ». L'intervention militaire libyenne du 14 décembre 1980 permet de mettre fin au conflit en faveur de Goukouni Weddeye.⁴³

Cette période n'a apporté aucune évolution, tant sur le plan des réformes politiques, sociales et institutionnelles, que sur celui des orientations idéologiques. Il s'agit d'une période stérile de stagnation générale. Les causes en sont la faible durée des gouvernements et la situation d'instabilité générale que vivait le pays, à laquelle il faut ajouter le besoin aigu de moyens matériels. Elle s'achève par le retour au pouvoir d'Hissene Habré le 7 juin 1982. En effet, ce dernier, qui a rejoint le Soudan après la victoire de Goukouni Weddeye, réunit les forces qui lui permettent de combattre le gouvernement et d'accéder ainsi à nouveau au pouvoir.

⁴³ « La Jamahiriyya et la paix au Tchad », *L'information étrangère*, Tripoli, (Libye), 1982, p. 35

2.3.4. La stabilité relative et la guerre contre la Lybie (1982-1989)

Durant cette période, Hissene Habré a engagé plusieurs actions politiques et a été confronté à de nombreux défis.

2.3.4.1. Les actions nationales vers une stabilité politique

Les actions menées en vue d'une stabilité politique ont été les suivantes : le 18 octobre 1982, Hissene Habré proclame la troisième République et en devient le Président ; le 22 juin 1984, il crée une organisation politique basée sur le parti unique, l'Union Nationale pour l'Indépendance et la Révolution (UNIR) ; le 10 décembre 1989, il établit une nouvelle Constitution, au nom de laquelle le peuple vote par référendum au profit du parti nouvellement créé.

Ces actions traduisent une volonté politique réelle de réaliser une révolution idéologique et institutionnelle sur le plan national, née de la conviction qu'il est inopportun de poursuivre les pratiques précédentes héritées du colonialisme et non conformes à la réalité politique et sociale de l'État tchadien. Cet ambitieux projet a été largement salué au début puisque fondé sur un sentiment patriotique qui a commencé à se développer, notamment à l'occasion de la guerre au nord contre la Libye, présentée comme une guerre de libération contre une invasion étrangère.

2.3.4.2. Les obstacles

Mais Hissene Habré s'est heurté à plusieurs défis qui l'ont empêché de réaliser ses ambitions : tout d'abord, l'absence d'une assise idéologique mûre sur le plan national permettant d'asseoir ses orientations politiques stratégiques nouvelles, ainsi que des conditions économiques difficiles. Par ailleurs, les combats qui se sont déroulés dans le nord du pays contre les forces libyennes et qui ont engendré des pertes humaines conséquentes et des dégâts matériels considérables, ont eu des conséquences négatives sur l'économie du pays. Enfin, les contradictions claniques, tribales, ethniques et religieuses ont participé grandement à ces difficultés.

2.3.5. Défection militaire et accession au pouvoir d'Idriss Déby (MPS) (1989-1990)

En avril 1989, des troupes de l'armée tchadienne se dressent contre le pouvoir. Après de rudes combats, ce groupe rebelle, composé majoritairement de membres des tribus de Zagawa, réussissent à rejoindre le territoire soudanais, à l'est du Tchad. Dans un premier temps, ils ont pour chefs Idriss Déby, l'actuel Président, alors chef d'état-major, et Hassan Djamouss. Après de rudes combats, avec l'appui de la Libye et du Soudan, et grâce au soutien et au silence observé par la France, les troupes conduites par Idriss Déby investissent le pouvoir à N'Djamena le 1^{er} décembre 1990.

À son tour, outre les difficultés économiques, Idriss Déby hérite des contradictions existantes, en particulier sur le plan national.

2.3.5.1. Les actions politiques notables

Malgré cette situation, Idriss Déby réussit nombre d'actions stratégiques sur le plan politique. Ainsi se tient le 15 janvier 1993 le Congrès national indépendant qui, regroupant l'ensemble des factions et des personnalités politiques, prend des décisions sur des questions stratégiques nationales, pour la première fois par voie de concertation et de démocratie, institue le multipartisme comme moyen de pratiques démocratiques, et adopte une charte transitoire en attendant l'établissement d'une nouvelle Constitution nationale. Par ailleurs, des élections générales ont lieu en 1996.

Ces actions manifestent clairement la volonté d'un changement politique ayant pour but d'instaurer la démocratie. Cependant, les événements ultérieurs n'ont pas permis le développement de cette volonté politique, puisque la période a été marquée par des rébellions militaires quasiment annuelles, ainsi que des tentatives de coups d'État, qui se sont soldés par des échecs. Toutes ces rébellions avaient un caractère tribal et concernaient plus particulièrement les tribus de la partie nord et nord-est du pays.

2.3.5.2. La naissance massive de mouvements rebelles

Notre but n'est pas d'énumérer ces oppositions armées, ni d'évaluer leur évolution, mais plutôt de déterminer l'ampleur du malaise politique et l'absence de cohésion sociale existant sur le terrain, notamment à partir des motivations qui régissent leur création. Nous ne traiterons pas dans le

détail les programmes politiques de ces mouvements, puisqu'en vérité, ces derniers ne disposent pas de programmes clairs. Ils se contentent, en général, de communiqués et d'annonces radiophoniques, presque semblables la plupart du temps : il s'agit de la revendication d'un pouvoir démocratique et l'instauration de la justice et de l'égalité entre les Tchadiens. Ce sont des slogans qui apparaissent souvent dans l'appellation même de ces mouvements. Rares sont ceux qui élaborent les bases d'un programme politique, dans lequel apparaîtraient les principales revendications que le mouvement œuvre à concrétiser par la force des armes.

L'absence de programme exprime l'ampleur de la confusion et l'absence d'un horizon idéologique clair proposant une solution au problème tchadien qui ne se réduirait pas à ces mouvements de rébellion et engloberait les différentes tendances politiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, la période actuelle est la plus vulnérable de l'histoire politique du Tchad, au regard de l'instabilité et de l'ampleur de la rébellion armée. En effet, les canaux d'expression pacifique demeurent étouffés. Les partis politiques et la société civile ne permettent pas la représentation des idées politiques et, d'ailleurs, leur espace de liberté est indéfini, ce qui conduit à recourir à d'autres moyens comme le recours à la force armée. À titre d'illustration, le tableau suivant montre l'écart important qui existe entre le nombre de partis politiques agréés et le nombre de mouvements armés, reflétant ainsi nettement la réalité du malaise politique régnant.

Une des plus importantes de ces rébellions, qui a marqué le début de ces conflits de partage du pouvoir, a été menée au sein même du pouvoir : il s'agit de la tentative de coup d'État par un ancien collaborateur d'Idriss Déby, Maldom Abbas, d'ethnie Hadjarai, en octobre 1991, un peu plus d'un an après l'installation d'Idriss Déby au pouvoir. Puis a eu lieu la prise de distance d'Abbas Koty, d'ethnie Zagawa Kobé, qui a créé le Comité national de redressement du Tchad (CNRT).

On peut également citer les factions regroupées dans les zones des Lacs, qui sont nées peu après la déchéance d'Hissene Habré, en 1990, dont la plus importante est le MDD (Mouvement pour la Démocratie et le Développement) de Moussa Medella. Ces groupes étaient, pour la plupart, issus des tribus de Gouran et de Daza, et en particulier le groupe d'Anakaza, tribu du Président déchu. L'objectif de ces factions était le retour au pouvoir dans un climat de vengeance.

Le Président Idriss Déby est parvenu à contenir cette rébellion grâce à l'appui de certains pays voisins, tels que le Niger et le Nigeria, et grâce à d'autres facteurs, comme la nature du terrain. Les chefs de cette rébellion, comme par exemple Goukouni Guet, ont été capturés et exécutés à N'Djamena. Tous les cadres de ces factions ont été exilés dans plusieurs pays du monde.

Durant la même période, Mahamat Garfa, ancien fonctionnaire de l'administration d'Hissene Habré, a fondé l'Alliance nationale pour la Résistance (ANR), en novembre 1995, qui regroupe cinq mouvements d'opposition : l'ANTD, le Front National du Tchad (FNT), les Forces Armées pour la République Fédérale (FARF), le Conseil Démocratique de la Révolution (CDR), et le FAIDT.

Parallèlement, des factions de rebelles se développaient dans la zone des monts Ennedi et Tibesti et, plus précisément, dans les zones montagneuses de Mourdi et de Tibesti, qui sont les fiefs des révolutionnaires depuis 1966, compte tenu de sa nature montagneuse. Un des plus importants mouvements qui s'y est réfugié est le mouvement mené par Youssef Togoimi, Mouvement pour la Démocratie et la Justice au Tchad (MDJT), qui a pris les monts de Tibesti comme refuge de 1998 à septembre 2003, date à laquelle la mort du chef de cette faction a été annoncée à partir de la Libye. Depuis cette date, le mouvement a connu des périodes difficiles, notamment des conflits internes pour la tête du mouvement, ce qui a conduit à sa division en plusieurs sous-sections, en fonction des liens familiaux ou clanique, et a finalement entraîné sa dissolution. En 2001, ce mouvement avait élaboré un programme politique avec des objectifs clairs : restaurer l'autorité de l'État, instaurer une vie politique démocratique qui garantit les libertés et les droits fondamentaux de l'homme et des associations, combattre, par tous les moyens, le tribalisme, le sectarisme, le régionalisme et le fanatisme religieux, et instaurer une justice équitable et impartiale, qui applique les lois dans toute leur rigueur⁴⁴.

⁴⁴*Mouvement pour la démocratie et la justice au Tchad*, statuts et règlement intérieur, le congrès, Sebha (Libye), 15 décembre 2001.

Tableau 8 : Comparaison entre partis politiques et mouvements de rébellion armés au Tchad de 1947 à nos jours⁴⁵

P	
1947	
* Parti progressiste tchadien (P)	
* Action sociale du Tchad (AS)	
* Groupement des indépendants	

⁴⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/Partis_et_mouvements_politiques_tchadiens.

On peut également citer d'autres mouvements de rébellion qui ne sont pas comparables en termes de taille et de niveau d'organisation avec le MDJT, mais dont la présence et les revendications sont apparues clairement à l'autorité centrale. Durant la période 1995-1996, ces mouvements étaient conduits par Jeki Chahaye et Taher Maïna, qui appartenaient à une faction Mourdia. D'autres mouvements de petite envergure ont également existé dans les monts Ennedi et Mourdi, entre 2000 et 2005, parmi lesquels on peut mentionner celui dirigé par Sougui Köchi en 2005. Ces mouvements ont pris fin avec les accords de paix initiés par le gouvernement.

La modification constitutionnelle, permettant au président actuel de se présenter aux élections présidentielles à vie, a augmenté considérablement le rythme des révoltes. Parmi ces mouvements, on peut citer celui de Mahamat Nour, les Forces Unies pour le Changement (FUC), créé le 28 décembre 2005, en remplacement du Rassemblement pour la Démocratie et les Libertés (RDL). Ce mouvement a failli mettre en échec le pouvoir d'Idriss Déby le 13 avril 2006. Il deviendra plus tard les Forces Unies pour le Changement et la Démocratie (FUCD). Il regroupe l'ensemble des jeunes des tribus de l'est du Tchad, en particulier les tribus de Tama, de Barti, de Messalit et de Dajou et l'ensemble de ce que l'on appelle *Awllad de Dar Oaddaï* .

Les derniers mouvements armés créés entre les années 2005 et 2007, à l'est du Soudan, se distinguent par le fait qu'ils représentent une large partie des grandes tribus de la partie nord du Tchad, comme les Toubou, en général, les Arabes, les Zagawa, les Tama, les Messalit et d'autres. Ce sont des factions qui existent toujours à l'heure actuelle. On peut également citer le Socle pour le Changement, l'Unité nationale et la Démocratie, créé en octobre 2005. Le mouvement prendra ensuite le nom de Rassemblement des Forces Démocratiques (RAFD). Le 1^{er} avril 2006, Timane Erdimi en prend la tête et regroupe deux autres mouvements d'origine Zagahwa. Nous mentionnerons enfin l'Union des Forces pour la Démocratie et le Développement (UFDD), créée le 22 octobre 2006 par le regroupement du FUC, du RND, du CDR, de l'UFPD, du RAFAT et du RPJ. Elle est dirigée par Mahamt Nouri, d'origine Gouran, branche Anakaza, et par l'UFDD fondamentale d'Abdelwahid Aboud Mackaye, d'origine arabe.

Si les mouvements de rébellion mentionnés ci-dessus concernent la partie nord du Tchad, cela ne signifie pas que la partie sud du pays soit exempte de révolte politico-militaire. Citons les Forces Armées pour la République Fédérale (F.A.R.F.) de Laokein Bardé Frison, le Comité de Sursaut National pour la Paix et la Démocratie (C.S.N.P.D.) de Moïse Ketty, le Front National du Tchad

(F.N.T.) et la CMAP (Coordination de mouvements armés et partis politiques de l'opposition) qui a regroupé le Front National du Tchad Rénové (FNTR) et l'Action Tchadienne pour l'Unité et le Socialisme (ACTUS), etc.

Il ressort de cet exposé que la rébellion armée et la division clanique nées sous le gouvernement actuel ont pris une cadence exponentielle inédite. Ce phénomène se retrouve d'ailleurs au sein même de la tribu gouvernante, suite à la révision de la Constitution en 2006 donnant droit au Président actuel d'être élu à vie. Mais cette situation n'est pas le propre du Tchad et est devenue, ces dernières années, une tradition politique dans nombre de pays africains.

Pour une majeure partie, la rébellion que connaît le Tchad est localisée dans les parties nord et nord-est du pays, ce qui suppose qu'elle est née des factions et tribus qui habitent cette région du pays. Un de ses points notables est l'absence de dimension idéologique du conflit, qui est régi par des motivations dont la plus importante est l'appartenance tribale, dans un climat de déficit total de conscience nationale et de culture de dialogue. Un autre aspect important est l'adoption par ces factions du culte du chef, par lequel les membres de la faction se laissent facilement guidés dès lors qu'ils appartiennent à la même tribu, aucun autre critère n'étant pris en compte. Enfin le recours à la violence apparaît comme le seul moyen de relation en cas de différence avec l'autre, conformément à une culture sociale bien ancrée dans ces milieux.

Ces spécificités expliquent en grande partie l'instabilité politique que connaît le Tchad. D'autres facteurs contribuent à ce déchirement, tels que les conflits d'extrémisme religieux et culturel, parfois racial, de certaines factions du sud du Tchad. De manière plus globale cette rébellion armée se déroule dans le cadre général des contradictions sociales et socioculturelles qui ont entraîné la crise politique que vit le pays depuis plus d'un demi-siècle, c'est-à-dire depuis son indépendance.

3. Les valeurs politiques dominantes

Nous allons essayer ici de dégager les valeurs politiques dominantes à travers deux angles d'analyse que sont les valeurs socioculturelles et les valeurs politiques telles qu'elles s'expriment à travers la Constitution et le discours politique.

3.1. Les valeurs socioculturelles

Sur le plan des cadres culturels et socioculturels, nous remarquons une grande harmonie au sein des familles qui peuplent la partie Nord du Tchad. Cette unité est due à des facteurs communs dont les plus importants sont la religion musulmane et la langue arabe. On constate, en outre, des facteurs de descendance ethniques desquels naissent certains aspects de ressemblances culturelles et éducatives.

Nous remarquons, par exemple, que la transmission des valeurs se fait à partir du milieu familial où les parents inculquent à l'enfant la règle de respect des anciens. C'est ainsi que chaque individu devient conscient de son rôle dans la société, ce qui lui permet de mesurer la distance à respecter tout comme les orientations qu'il doit observer dans ses relations avec autrui. C'est à l'aune de cette règle que se mesure le degré de liberté, par la réponse à des questions comme : comment doit être conçu le discours au quotidien ? Quand doit-on répondre à autrui et quand faut-il observer le silence ? De plus, dans cet apprentissage de la nécessité du respect, on inculque de ne pas regarder plus grand que soi dans les yeux et de s'incliner devant lui (Le Guérinel, Ndiagne et Ortigues, 1969, p. 16).

Ainsi, nous constatons que l'enfant dans la partie Nord, et plus précisément au Nord-Ouest du Tchad, est nettement plus influencé par l'éducation et la culture qui émanent de la religion musulmane, ainsi que par la langue arabe devenue la langue d'échange du quotidien dans ces milieux.

La partie Sud, où règne la religion chrétienne, qui intervient d'une manière très importante en plus de l'influence familiale, ne diffère pas tellement de celle du Nord. Les relations sont régies par l'influence des hommes au sein des familles, en particulier le père à qui incombe la responsabilité familiale. Son pouvoir s'étend même à la grande famille dans des groupes caractérisés par des rassemblements généalogiques. C'est ainsi que règnent des valeurs telles que le respect des plus âgés et l'application des ordres donnés par les aînés de la communauté, que ce soit le père ou les grands frères, à tel point que ces usages deviennent une règle sociale.

Dans ce sens, nous pouvons dire que nous sommes face à une concordance des valeurs, qui peut s'expliquer par le fait que les préceptes religieux rayonnent assez largement dans le pays,

notamment les religions chrétienne et musulmane. L'adhésion à ces deux religions est stimulée par le rapprochement de leur contenu du point de vue des principes et des valeurs incarnés par chacune. Il faut également mentionner la spécificité bédouine qui caractérise l'ensemble des groupements qui composent la société tchadienne et est régie par des règles d'usage, spontanées, perpétuées à travers les âges. On peut enfin noter que, malgré l'écart sur le plan de l'activité économique entre la partie Sud, où domine la récolte du coton et du riz, et la partie Nord du Tchad, connue pour son caractère pastoral, le produit idéologique dans ces deux modèles sociétaux demeure encore la culture de l'autosatisfaction et l'allégeance familiale, le règne phallique ou paternel dans le domaine de l'échange social. En effet, dans la société tchadienne en particulier et en Afrique en général, l'homme a un rôle de vecteur entre les aînés et les jeunes. Le père est aussi le centre émetteur des ordres et c'est à travers lui que se transmettent les règles du groupe, incarnées à la base par les anciens. Dans ce sens, Edmond Ortigues souligne que « *la place du père est marquée dans la vie par ce qui est d'un autre ordre que la vie, à savoir par des gages de reconnaissances, par des noms, les noms supposent une tradition, un chemin qui, par des circuits plus ou moins compliqués, va des morts aux vivants* » (Ortigues, 1973, p. 74).

Ce tissage de relations sociales éducatives dote l'enfant de la capacité à s'identifier et à reconnaître sa personnalité. Elle lui est utile dans un pôle triangulaire de relations qui s'explique verticalement (dimension phylogénétique par rapport à l'être ancestral), horizontalement (dimension socioculturelle par rapport au système des alliances et à la communauté élargie) et ontogénétiquement (par rapport à son individualité, étroitement liée à son lignage et à la famille restreinte) (Sow, 1977, p. 71). L'enfant subit ici ce que l'on appelle un « totalitarisme groupal » c'est-à-dire qu'il « *ne peut vivre qu'avec l'autre, par rapport à l'autre et en constante référence à l'autre* » (Erny, 1972, p. 107).

En ce qui concerne l'impact des facteurs religieux, il faut reconnaître ici qu'on ne peut distinguer les croyances religieuses de la constitution d'un tissu de valeurs dans toute société. Nous avons mentionné que cet impact était très présent lorsque nous avons évoqué les principales références spirituelles de la société tchadienne. Ce domaine très complexe de l'impact des facteurs religieux nécessiterait, à lui seul, une étude indépendante, qui n'est pas l'objet de la présente analyse. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes limité à souligner l'impact des croyances religieuses sur les actions socio-éducatives et socioculturelles sans nous perdre dans les détails.

3.2. Les valeurs politiques communes

L'impact des composantes sociales, éducatives et religieuses sur la formation culturelle et, par là-même, sur sa cristallisation comme valeurs en lesquelles croit l'homme, se traduit par une orientation politique qui apparaît dans la Constitution dont s'est doté le pays et le discours politique officiel. En effet, ces deux éléments présentent une synthèse des valeurs et des principes qui résume le consensus d'une nation et qui en fait ses lignes directrices principales.

Sur le plan politique, le peuple tchadien n'a pas connu d'étapes distinctes de mutation idéologique que l'on pourrait isoler, et ce pour de multiples raisons. Tout d'abord, des royaumes ont gouverné le pays avant l'avènement du colonialisme français, sans constituer un état unique ayant des institutions législatives, judiciaires et exécutives bien organisées. Ensuite, les citoyens ont été mis à l'écart de la gestion des affaires du pays durant la période coloniale. Enfin, les partis politiques créés durant la période de l'auto-gouvernance ont surtout été des ramifications des partis politiques français et n'ont pas été inspirés par l'environnement tchadien, ce qui a limité leur imprégnation par les préoccupations des sociétés locales.

Malgré cela, nous tenterons de mettre en relief les valeurs et les orientations politiques en vigueur à travers l'analyse de la constitution de l'État et le discours politique officiel. Mais avant cela, il convient de noter qu'il existe des valeurs virtuelles, disponibles, auxquelles peuvent se référer quotidiennement les Tchadiens, et qui constituent un dénominateur commun entre les peuples du Tchad, comme par exemple l'hymne national ou le drapeau, la carte d'identité personnelle, le passeport, la devise nationale. Tous ces éléments sont des symboles représentant le pays à l'école, dans les bâtiments publics, ou pendant les fêtes nationales ; ils apparaissent sur les documents officiels, de sorte qu'ils constituent des valeurs communes. Nous présentons ci-dessous une carte d'identité tchadienne qui montre les symboles principaux du pays.

Tableau 9 : Fiche d'identité du Tchad

Drapeau	Devise	Hymne national	Fêtes nationales	Langues officielles	Monnaie nationale	Capitale	Chef d'État
<p>Bleu jeune rouge</p> 	Unité- Travail- Progrès	<p>La Tchadienne :</p> <p><i>Refrain :</i> Peuple Tchadien, debout et à l'ouvrage! Tu as conquis la terre et ton droit ; Ta liberté naîtra de ton courage.</p> <p>Lève les yeux, l'avenir est à Toi.</p> <p>ô mon Pays, que Dieu te prenne en garde, Que tes voisins admirent tes enfants. Joyeux, pacifique, avance en chantant, Fidèle à tes anciens qui te regardent.</p> <p><i>Refrain</i></p>	<p>-1^{er} décembre : prise du pouvoir par MPS -1^{er} mai : fête du travail -11 août : jour de l'indépendance -28 novembre : Jour de la République -Aïd Alkabir -Aïd Alfitr -Achoura'a -Hégire (nouvel an)</p>	Arabe dialectal Français	Franc CFA	N'Ndjamena	<p>-François Tombalbaye</p> <p>-Félix Malloum</p> <p>- Lol Mahamat Choua</p> <p>- Goukouni Weddeye</p> <p>-Hissene Habré</p> <p>-Idriss Déby</p>

3.2.1. La Constitution

Il s'agit de « l'ensemble des règles et des lois qui définissent la forme de l'État et qui déterminent la manière de concevoir la politique générale en partant du pouvoir et en terminant par

le gouvernement local. C'est elle qui stipule la nature du pouvoir ainsi que les droits fondamentaux des personnes et leur garantie dans la vie pratique » (ibid.).

La société tchadienne voit naître sa première Constitution en 1959. Elle stipule le multipartisme et précise dans l'article quatre que « *le droit aux élections est général, équitable et confidentiel, il est l'expression de la souveraineté nationale* »⁴⁶. Cette Constitution subit un amendement en 1962 afin d'être conforme à la politique du parti unique. Elle précise de nouveau que « *le peuple choisit ses représentants par élections générales, équitables et confidentielles* »⁴⁷. En 1989, le peuple tchadien choisit par référendum une troisième Constitution qui institue le régime du parti unique. Dans cette constitution on peut lire les articles suivants :

- les Lacs du Tchad sont un espace de civilisation ancienne comme en témoignent les Tchadiens anciens. C'est ce qui apparaît à travers les dessins et les sculptures qui datent de la préhistoire sur les murs de rochers dans les régions d'Ennedi et Tibesti⁴⁸ ;
- le rayonnement des civilisations de Sao et de Kotoko a laissé des tours militaires, des villes archéologiques, des perles, des statues et d'autres œuvres précieuses. C'est la preuve d'un épanouissement culturel durant cette époque⁴⁹ ;
- les régimes politiques, militaires et économiques érigés par les empires de Kanimes, Bourno, Baguirmi, et Oaddhaï sont la preuve de leur haut rang en Afrique.

Cette Constitution a valorisé le combat des Tchadiens face au colonialisme et a confirmé des points importants comme l'unité, la souveraineté nationale, la coopération avec les autres peuples, le partage des valeurs et des principes de justice, d'égalité, de liberté et de paix.

En 1996, une quatrième Constitution est votée, qui est encore en vigueur à l'heure actuelle. Elle institue le multipartisme et ouvre le champ à la participation politique. Elle se caractérise par le fait qu'elle émane d'une commission nationale souveraine contrairement aux précédentes, dictées par la présidence de la République. Elle ne diffère pas beaucoup des autres constitutions quant aux principaux titres : l'État, la souveraineté, les libertés, les droits fondamentaux, puis les trois pouvoirs

⁴⁶ *Les élections, changer la société*, série politique n°4, CEFOD, N'Djamena, 1994, p. 11.

⁴⁷ *Loi constitutionnelle*, n° 2/62 (Présidence de la république), N'Djamena, 1962, p. 5.

⁴⁸ *Constitution de la République du Tchad*, éditée par la Présidence de la République du Tchad, octobre 1989, p. 5.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 5.

et les mécanismes garantissant l'indépendance de chacun. Rien de nouveau donc puisqu'il s'agit d'une copie directe des constitutions précédentes sur le plan des textes et des articles.

Cette Constitution reprend dans son contenu un ensemble de valeurs et de principes auxquels croit et aspire le peuple tchadien :

« Nous insistons à travers cette constitution sur notre volonté de vivre ensemble dans le cadre du respect des différences ethniques, religieuses, territoriales et culturelles ainsi que l'édification d'un État de droit et une nation unifiée fondée sur les libertés générales et les droits fondamentaux de l'homme et sur les valeurs de solidarité et de fraternité africaines. La constitution a confirmé son opposition à tout régime politique fondé sur la tyrannie, la dictature, l'injustice, l'altération, l'exploitation, le pillage, la complaisance, le clanisme, le tribalisme, le séparatisme et le despotisme. »⁵⁰

À la fin de la constitution, figure la déclaration du peuple en vue de son adhésion à la question de l'unité africaine et sa détermination à investir tous ses efforts en vue de réaliser la complémentarité dans la région.

Dans le chapitre « des libertés et des droits fondamentaux », la Constitution stipule dans l'article 14 que l'État est le garant de l'égalité du peuple face au droit sans distinction sociale, d'identité, de sexe, de religion, d'idéologie politique ou de position sociale. Elle ajoute, dans l'article 26, que les règles d'usage concernant la responsabilité judiciaire collective sont interdites. Elle souligne dans l'article qui suit que les « *libertés d'opinion, d'expression, de communication, de conscience, de religion, de presse, de développement d'idées, de circulation, de manifestation, de défilés sont assurés pour chacun* ». Il incombe à l'État le devoir de protéger et de développer les valeurs nationales de la civilisation selon l'article 33.

3.2.2. Le discours politique

On entend par discours politique l'affirmation de l'attachement à ce qui a été stipulé dans la Constitution en termes de principes et de valeurs ainsi que le respect des libertés et des droits. Le discours politique présente également les orientations politiques et les options idéologiques que l'orateur veut suivre.

⁵⁰ *Projet de constitution de la République du Tchad*, édité par la Commission électorale nationale indépendante, N'djamena, mars 1996.

Le discours politique dispose de plusieurs canaux permettant de faire admettre une idée à l'auditeur : il peut prendre la forme d'une publication politique, d'un prêche religieux, d'une allocution radiophonique ou audio-visuelle.

Concernant le rapport du discours à l'idéologie, nous pouvons dire que « *toute idéologie est un ensemble de textes, le texte étant un message de l'auteur. La communication entre le locuteur et l'interlocuteur se fait à travers la parole, c'est-à-dire à travers des signes sonores* » (Amal, 1990, p. 48). Le discours est « *tout ce qui est prononcé par l'individu en tenant compte des circonstances dans lesquelles il a été dit ainsi que le rapport avec son interlocuteur* » (*ibid.*).

Le rôle du discours politique au Tchad est très important car il permet de clarifier les orientations politiques générales de l'État. Il est également considéré comme une source d'idéologie politique.

Nous nous contenterons ici d'analyser le discours présidentiel qui se présente généralement comme un texte écrit adressé par le Président au peuple. La caractéristique habituelle de ces discours est d'offrir l'occasion d'exprimer le sentiment national et l'attachement de l'orateur à tout ce qui contribue à concrétiser les aspirations et les ambitions du peuple. Il révèle également les lignes de politique générale ainsi que les valeurs et les orientations qui la régissent. Pour ces raisons, nous avons choisi le discours prononcé par le Président actuel, Idriss Déby, devant le Congrès national indépendant en date du 15 janvier 1993⁵¹. L'importance de ce discours tient à l'importance du Congrès lui-même, puisque c'est la première fois dans l'histoire de l'État du Tchad que se tient un Congrès regroupant l'ensemble des chefs d'organisations et de sections politiques, des fronts militaires, des chefs de tribus, des hommes et des femmes de culture, des personnalités notables de la concorde nationale en vue de l'union, du travail et du progrès.

Les principaux points de ce discours en rapport direct avec le thème de notre recherche peuvent se résumer comme suit :

« La tenue de ce Congrès survient dans le cadre de l'engagement des enfants du pays en vue de réaliser un avenir meilleur dans un cadre administratif et politique garant de l'entente, de la paix, de l'unité, de la démocratie et du développement. »

⁵¹ *Discours du Président de la République lors de l'ouverture du Congrès National Indépendant*, 15 janvier 1993, N'djamena, Tchad.

Dans l'introduction de son discours, le Président affirme que la présence de canaux de communication, de pourparlers et de dialogue est une condition fondamentale pour un pays jeune, composé d'un peuple aux ethnies multiples. Les politiques du parti unique imposées par les régimes précédents ont étouffé l'expression du peuple afin de mettre en avant les slogans d'un chef. Le Président s'interroge ensuite sur la forme du régime à adopter en vue de garantir les libertés et les droits de l'homme.

Une autre préoccupation du Président est d'identifier les dispositions qui permettraient à chaque Tchadien d'être en sécurité dans son pays. Le Président indique que l'armée est la cause de toutes les dérives telles que le régionalisme et la dépendance. Dans le passé, l'armée a été créée pour défendre des idéologies confuses ou des intérêts de groupes, éloignant ainsi davantage la paix et empêchant l'unité.

Le Président confirme sa volonté d'ouvrir l'espace du dialogue et de la démocratie dans le cadre de la concorde nationale et de la réorganisation de l'armée. Il déclare également que l'organisation administrative héritée de la période coloniale n'est pas en mesure d'assumer ses missions, outre le faible taux de scolarisation et le désordre administratif. Il ajoute que la mauvaise planification dans la qualification et le recrutement a conduit à la multiplication des crimes comme la corruption et le détournement de fonds publics.

À la fin de son discours, il propose la création d'un cadre de réflexion qui n'est autre que la démocratie basée sur le multipartisme.

En conclusion des trois premières parties de ce chapitre, il apparaît que le Tchad est un pays où vit un peuple composé d'ethnies et de tribus différentes les unes des autres à bien des égards. Le gouvernement français a tenté de dissoudre certaines de ces différences dans une seule zone géographique dont il a délimité les frontières.

Après son indépendance, le Tchad a connu une période d'instabilité politique dont l'une des principales causes est l'absence d'un climat idéologique favorisant l'adoption d'idées politiques conformes à la nature même de la société, de même que l'absence d'institutions politiques stables. Ainsi six présidents se sont succédé en 30 ans, entre 1960 et 1990, mais l'alternance pour le pouvoir

par des voies normales n'a eu aucun espace durant cette période puisque le seul moyen d'accès au pouvoir a été la force militaire. De même, les cinquante dernières années ont été marquées par la naissance d'un grand nombre de mouvements de rébellion militaire et des guerres civiles continues, alors que parallèlement subsistaient une société civile et des partis politiques dans le cadre autorisé par la Constitution, mais de fait très marginalisés. La succession de quatre constitutions en l'espace de 50 ans est à cet égard symptomatique de l'absence d'émergence d'une option politique claire et stable pour gouverner le pays.

Ainsi, force est de constater que la référence fondamentale de ces constitutions, les sources des valeurs qu'elles incarnent et les orientations politiques générales des gouvernements successifs du Tchad se sont enfermées dans l'option d'un libéralisme français, en particulier celui de 1958, propre à la Constitution de la Cinquième République. Pourtant, l'étude des constitutions, en particulier celle de 1996, et du discours politique met en lumière une invitation à des valeurs et des principes tels que l'union nationale, la solidarité, l'égalité, la justice, le refus des propagandes territoriales ainsi que le dépassement des tendances tribales et coutumières. Le but est bien de parvenir à une seule identité nationale et à la création d'un sentiment d'appartenance à un seul État aux lois et aux institutions unifiées. Par ailleurs, le multipartisme renouvelé par la constitution de 1996 élargit la base de la pratique politique au sein des milieux sociaux.

Cette situation a fragilisé et affaibli les assises de l'État sur tous les plans : politiques, économiques, sociaux et sanitaires. Elle a également eu un impact négatif sur le système éducatif du pays comme nous allons le montrer.

4. Le système scolaire du Tchad et son évolution depuis 1900

4.1. Les obstacles généraux

À l'instar de l'Afrique, le système éducatif du Tchad rencontre de sérieuses difficultés qui freinent sa progression. Les obstacles rencontrés concernent tant les moyens matériels que la volonté politique, tous deux nécessaires à son développement.

Au niveau des moyens matériels, s'il existe des budgets nationaux alloués à l'enseignement qui s'ajoutent aux aides venant de l'étranger, le problème majeur demeure la façon dont sont utilisés ces budgets. Cette mauvaise gestion se manifeste par le vol ou encore le pillage en l'absence de mécanismes de contrôle et de suivi, voire même de comptabilité. Ainsi en octobre 2009, a été démantelé un réseau de pilleurs qui détournait le budget consacré à l'achat de livres scolaires : « *Le Gouvernement tchadien a entrepris depuis quelques mois, sous la houlette du ministère du Contrôle d'État et de la Moralisation, une lutte anticorruption qui a déjà touché de nombreuses hautes personnalités dont trois membres du gouvernement, soupçonnés d'être impliqués dans le scandale de la passation d'un marché de fourniture de matériel scolaire d'un montant de 2 milliards de FCFA.* »⁵²

La corruption et les conditions de vie difficiles influent directement sur l'ensemble de l'action de l'enseignement. Le problème du transport scolaire des villages vers les écoles en ville se pose avec acuité. La dégradation des écoles est très importante et est visible dans la détérioration sanitaire ainsi que dans la fragilité de la cantine scolaire. Les salles de classe ne répondent à aucune commodité élémentaire, telle que le banc, le tableau, la craie. Il en résulte une dévalorisation du niveau du cadre enseignant, accrue par ailleurs par l'absence de formation.

De nombreuses familles s'interdisent de scolariser leurs enfants et les utilisent, pour leurs propres besoins, dans les tâches de la vie quotidienne. Ce phénomène accentue le taux d'échec scolaire et le taux de redoublement.

Par ailleurs, on déplore l'accroissement du phénomène du travail des enfants dès leur plus jeune âge. Les enfants quittent l'école, préférant le gain facile. L'éducation perd ainsi sa qualité de valeur sociale de référence.

Par ailleurs, les pouvoirs publics n'agissent pas dans le sens de la création d'une révolution culturelle et éducative par des décisions et des recommandations politiques qui aideraient et encourageraient l'action pédagogique en faisant de l'enseignement une priorité dans le développement du pays.

⁵²<http://www.afriquejet.com/afrique-centrale/tchad/tchad:-la-corruption-est-un-probleme-structurel-2010020343460.html> (Afrique en ligne) Paris - Pana 03/02/2010.

Dans ce contexte, le Tchad n'a pas vécu de mutations notables dans le domaine de l'enseignement qui mériteraient d'être évoquées précisément. Les quelques réalisations en la matière ne peuvent être prises comme exemple. Nous aurons donc recours à l'histoire politique du Tchad pour mesurer l'évolution de ce secteur et adopterons une approche statistique sur la base des informations disponibles. À cet effet, il est nécessaire de rappeler que les chiffres que nous allons utiliser doivent être pris avec beaucoup de précaution, compte tenu des problèmes rencontrés par ce secteur et mentionnés ci-dessus, et de la difficulté d'accès à une information cohérente ou à des statistiques fiables. C'est pourquoi nous allons nous fier non seulement aux chiffres mais aussi à notre appréciation générale de la situation telle que nous avons pu l'observer au sein de la société tchadienne pendant nos visites de travail en 2005, 2008 et 2011.

Bien évidemment, nous ne sommes pas dans une analyse de l'enseignement au Tchad pris en tant que problématique à part entière, dont l'objectif serait de parvenir à des conclusions précises sur l'état du système éducatif. Nous cherchons seulement à donner une vision générale de ce système et à déterminer sa capacité d'adaptation aux grandes mutations politiques réalisées dans ce pays. Ainsi, nous organiserons notre analyse en fonction de ces principales mutations et prendrons donc comme point de départ la période des campagnes européennes d'évangélisation.

4.2. L'époque de la colonisation (1900-1960)

4.2.1. L'école publique laïque et l'école chrétienne

La partie Sud du Tchad a fait l'objet de campagnes d'évangélisation chrétienne et protestante vers la fin du XIX^e siècle. À cette époque, la zone avoisinante, tout comme les alentours du fleuve Chari, est peuplée par différents groupes qui se distinguent les uns des autres par leurs langues et leurs cultures. Ces campagnes d'évangélisation, puis la période coloniale, ont entraîné l'expansion de nouvelles structures d'enseignement administrativement bien organisées, qui se sont construites sur les bases existantes : création d'écoles, formation d'enseignants, confection de programmes où le français est imposé comme langue d'enseignement. La conséquence en a été une expansion culturelle et religieuse à caractère chrétien. Cependant, si au Sud-Ouest du Tchad, les groupes sont organisés en clans, on trouve au Nord-Est une organisation politico-militaire à caractère islamique (Khayar, 1976, p. 63). C'est ce qui a conduit certains groupes et certaines régions, notamment dans les parties Nord et Nord-Est du Tchad, à refuser et même à combattre ce phénomène d'expansion chrétienne. Il faut

souligner que cette révolte trouve également son origine dans le fait que ces régions appartenaient à des royaumes administrativement organisés (Kanem-Bornou, Baguirmi et Ouaddaï) ainsi que nous l'avons montré.

Ces situations très distinctes entre Nord et Sud ont pesé sur l'évolution de l'enseignement au Tchad durant ces périodes et continuent d'avoir une influence à l'heure actuelle. Elles ont créé un dérèglement dans les équilibres culturels et idéologiques ainsi qu'un large écart entre le Sud et le Nord sur le plan de l'enseignement et de la culture. Les statistiques révèlent ainsi que le taux d'éducation dans la partie Nord du pays, avant l'indépendance, ne dépasse pas 1.5% et qu'un seul individu obtient le diplôme de fin d'études primaires dans la région d'Edrie, au Nord du Tchad, qui compte quelques 100.000 habitants. Par contre, dans le Sud du pays, le taux dépasse 43% chez les enfants en âge d'être scolarisés (Allmahi A., 1985, pp. 74-109).

Le tableau ci-après témoigne du faible taux de scolarisation au début du siècle, mais aussi de la disparité de niveau entre le Nord et le Sud. Ainsi, en 1917-1918, des villes comme Mao comptaient une dizaine d'élèves, alors que la ville de Fort-Lamy, actuellement N'Djamena, en comptait 70. Les causes de cette faible scolarisation sont multiples (*ibid.*, pp. 75-112) : l'opposition entre l'enseignement français colonial et l'enseignement traditionnel, le recrutement obligatoire décrété par le pouvoir colonial sur place et les besoins des familles (travaux des champs, élevage des bêtes, recherche d'eau...etc.), qui nécessitent une présence quasi quotidienne des enfants aux côtés de leurs parents. Malgré ces conditions peu favorables, le nombre d'enfants inscrits à l'école est passé de 297 élèves en 1919 à 79.000 élèves pour l'année scolaire 1959-1960.

Tableau 10 : Année d'ouverture des écoles primaires au Tchad⁵³

	Année de construction d'école	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants
FORT-LAMY(actuellement N'Djamena)	1917	70 filles et garçons	2 enseignants de la langue française
FORT ARCHAMBAUT (actuellement SARH)	1917	54 garçons	1 enseignant de la langue française
ABECHE	1917	222 garçons	1 enseignant de la langue française
MAO	1917	10 garçons	1 enseignant de la langue française
ABOU—DEIA	1917	16 garçons	1 enseignant de la langue française
GOZ-BEIDA	1917	12 garçons	1 enseignant de la langue

⁵³ Source: *Ibid.*, p. 108.

			française
ATI	1918	22 garçons	1 enseignant de la langue française
MONGO	1918	11 garçons	1 enseignant de la langue française
AMSSENYA	1918	23 garçons	1 enseignant de la langue française
AM-TIMAN	1918	19 garçons	1 enseignant de la langue française
GOUNOU-GAYA	1918	08 garçons	1 enseignant de la langue française
FAYA	1919	15 garçons	1 enseignant de la langue française
NOUKOU	1919	15 garçons	1 enseignant de la langue française

En ce qui concerne l'enseignement chrétien, en 1960, le nombre d'enfants inscrits dans les institutions éducatives des missions catholiques dépasse 8 717 élèves, avec 752 enfants dans les écoles maternelles. Quant à la mission protestante, elle compte, toujours en 1960, 2 820 élèves répartis dans 57 écoles dans la ville d'Abéché, dans l'ouest du pays.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la première école ouvre ses portes en 1947-1948, et, l'année suivante, le nombre d'écoles secondaires s'élève à 4 dans 4 grandes villes, avec un effectif total de 957 garçons et filles, dont 883 collégiens et 74 lycéens.

La disparité constatée entre Nord et Sud en matière de scolarisation en 1917 ne s'est pas atténuée au fil des années. Ainsi, le tableau ci-dessous montre l'écart important entre le nombre d'enfants scolarisés dans les grandes villes du Sud telles que la capitale Fort-Lamy et Bongor, et la situation dans les villes de l'Est : le nombre d'enfants scolarisés à l'Institut national français d'Abéché n'était que de 134 durant l'année 1959 alors que le nombre d'inscrits dépassait 500 élèves à l'école Félix Eboué de la capitale.

Tableau 11 : Écart en matière de nombre d'enfants scolarisés selon les grandes villes ⁵⁴

	Date de création	1955 nombre d'élèves	1956 nombre d'élèves	1957 nombre d'élèves	1958 nombre d'élèves	1959 nombre d'élèves
École de Félix Eboué (Fort-Lamy)	1947	187	212	299	449	565

⁵⁴ Source: *ibid.*, p. 74.

École Jacques Modina (Bongor)	1947	94	96	119	192	258
Institut national français d'Abéché	1956	–	18	45	85	134
Institut Ahamed Mangie (Fort-Archambault)	1958	–	–	–	–	–
Total		281	326	463	726	957

Outre les causes que nous avons déjà évoquées, cette situation s'explique également par le développement important des systèmes d'éducation arabo-islamiques, qui peut être attribué à l'influence des pays voisins comme le Soudan et la Libye ainsi qu'au rapprochement culturel dû à la langue et à la religion. Bien que cet enseignement arabo-islamique ait prospéré, il demeure moins important que l'enseignement français en termes de méthode et d'organisation administrative.

4.2.2. L'enseignement arabo-islamique et son rôle dans la société

Les méthodes d'initiation scolaire adoptées avant l'avènement de l'administration française avaient un caractère traditionnel primitif. Elles étaient basées sur le volontariat, bien loin d'une organisation méthodique et administrative permettant l'adoption d'un programme scolaire aux repères bien définis à l'instar des écoles françaises rattachées directement à l'institution française chargée de l'enseignement. Cette situation est due à plusieurs facteurs, dont le premier tient à l'exposition des zones dominées par l'influence de l'enseignement arabo-islamique à des formes d'enseignement multiples aux programmes et aux méthodes bien différentes, comme ceux de la Libye, du Soudan ou de l'Égypte. Cela s'est traduit par l'absence d'élaboration d'un programme scolaire souverain pour l'ensemble des établissements scolaires se trouvant dans la zone de domination arabo-islamique au Tchad.

Le second facteur tient au fait que l'enseignement arabo-islamique repose fondamentalement sur le Coran. Celui-ci est en soi un programme d'enseignement cohérent sur le plan de la langue, de la rhétorique, de la grammaire et des convenances. Il englobe plusieurs disciplines comme les règles de l'adoration, la tradition du Prophète, les conventions sociales, les fondements des différentes organisations, les lois propres à la vie familiale, etc. Le Coran est, par lui-même, un programme d'enseignement entier relatif à l'ensemble des aspects de la vie. Cependant, cela n'exclut pas des différences sur la forme et la méthode du fait de la multiplicité des confréries et des écoles juridiques

orthodoxes de l'islam. Nous citerons, entre autres, le soufisme, le wahhabisme, le hanbalisme, la confrérie qadarite, outre les deux tendances essentielles que sont le sunnisme et le chiisme. Une autre différence a trait aux hadiths du prophète, authentiques ou retenus par convention. Ces tendances ont leurs espaces et leurs partisans dans la région. Ces variantes sont considérées à la fois comme causes et conséquences de l'inexistence d'un programme d'enseignement bien défini par une autorité ayant le pouvoir d'imposer ce programme.

Enfin, les enseignants jouissent d'une grande liberté leur permettant de transmettre, voire même d'imposer aux élèves leurs propres convictions idéologiques. Cette situation est confortée par l'emplacement des écoles dans des lieux isolés où se rencontrent maîtres et élèves dans une forme de volontariat loin du cadre administratif et de tout contrôle.

Le Tchad, notamment dans la partie Nord-Est, a connu dès le XVIII^e siècle des établissements d'enseignement islamiques. Ainsi, vers la fin du XVIII^e, il existait un établissement de ce type dans la région d'Ouaddaï. Il s'agissait d'une mosquée qui accueillait uniquement des hommes. Cependant, les opportunités d'un enseignement islamique organisé pour les plus jeunes étaient fort restreintes jusqu'à ce que le sultan Sabon décrète en 1805 la généralisation des écoles coraniques. L'école coranique est alors devenue obligatoire et c'est ainsi que cet enseignement s'est organisé et a été réglementé. Deux types d'établissements (Kahyar, 1976, pp. 54-58) ont été consacrés à ce type d'enseignement : il s'agit de la mosquée (*Al Masjid*) et de l'école arabe (*Al Mdrassa*).

4.2.2.1. La mosquée (*Al Masjid*)

Le premier rôle de la mosquée est religieux puisque la mosquée est un lieu public consacré à la pratique des prières, à la célébration des fêtes religieuses ainsi qu'à d'autres aspects d'adoration tels que le cantonnement. Il s'agit d'une grande construction au milieu d'un quartier, caractérisée par un minaret d'où se fait l'appel aux cinq prières de la journée (*Asan*). L'imam se tient devant les fidèles pour accomplir la prière collective avec eux à l'occasion de chacune des prières à laquelle ils se présentent. Il faut y ajouter le grand rassemblement de la prière du vendredi ainsi que les deux prières annuelles, celle de *l'Aïd al adha*, fête du Sacrifice, et la fête de la rupture du jeûne, *l'Aïd al fitr*.

L'autre rôle fondamental qu'assume la mosquée est l'enseignement et l'apprentissage de la religion. Les activités pédagogiques comme la récitation du Coran, l'étude des hadiths du prophète, l'apprentissage de la prière et de ses règles (le jeûne, l'aumône, le pèlerinage) sont réalisées au nom du principe du dieu unique, auquel rien n'est semblable :

« L'éducation islamique commence par la prédication qui est, en elle-même, un système de valeurs. Le dieu suprême Kalak, qui a établi l'ordre social, est supplanté par Allah ; l'islam tranche définitivement ainsi la question de l'unicité divine ⁵⁵ :

1. Dis : « Il est Allah, unique,
2. Allah le seul
3. Il n'a pas engendré et n'a pas été engendré
4. N'est égal à lui personne. »

En général, il y a une ou plusieurs mosquées dans chaque ville ou village, destinées à la prière et aux leçons religieuses (jurisprudence, explication, propos du prophète, sa réputation) (Ayoup, 1994, p. 71).

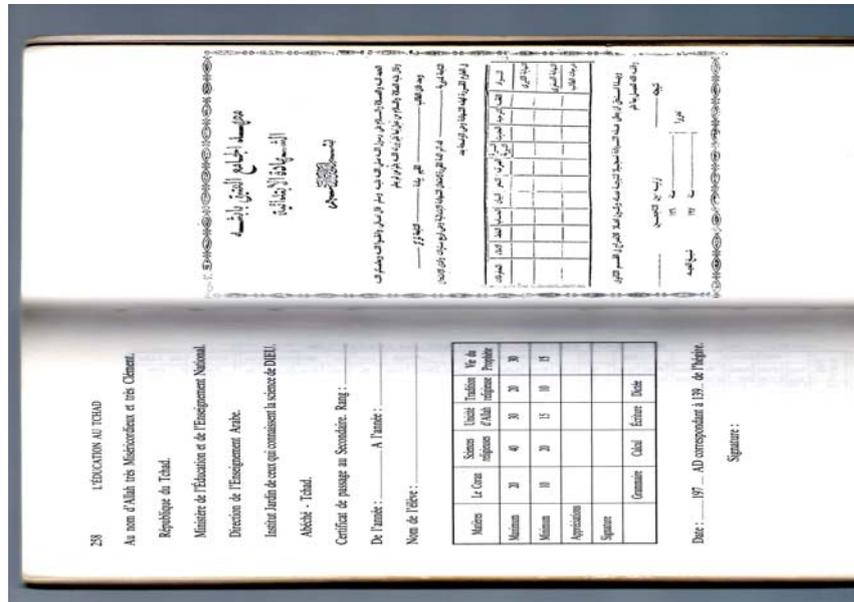
Ce qui nous intéresse ici est le contenu des enseignements sur le plan des orientations idéologiques et des courants culturels, qui sont très variables. Comme nous l'avons précédemment précisé, ce genre d'enseignement n'est régi par aucun règlement administratif qui unifie le programme. Les portes sont ouvertes aux migrants de pays musulmans voisins, ce qui favorise la multiplicité des courants idéologiques. Les immigrants issus de ces pays sont appelés « *oulémas* » c'est-à-dire « savants », et jouissent d'une liberté absolue en s'imposant au sein du peuple, pour peu qu'ils se proclament Imam ou juriconsulte « *fekih* » ou « *sédina* », ou bien « *marabout* », un titre honorifique reconnaissant à la personne une distinction due à son savoir. Cette reconnaissance ne fait l'objet d'aucun contrôle du niveau titulaire, ni même de l'institution ayant dispensé ces connaissances. Toutefois, la région n'a connu aucun affrontement entre partisans de confréries différentes, ni de conflit idéologique. En règle générale, cet enseignement dispense des cours sur l'ensemble des questions sociales allant de l'organisation des relations familiales aux règles régissant les échanges sociaux, le commerce, la justice, la politique.

Durant les dernières années, ces établissements ont connu une grande évolution et ont pris une autre dimension sur le plan de l'organisation administrative et technique dans quelques régions du pays. D'autres formes d'enseignement ont été adoptées telles que le « *Koroj* », ce qui signifie « sortie » : les prêcheurs et les savants se rendent dans les villages et dans les contrées lointaines. Ce sont ces prêcheurs, répartis en groupes volontaires, qui assurent un enseignement religieux à des familles qui n'en ont pas reçu. Ces volontaires nomades campent pour des durées allant d'une

⁵⁵ *Ibid.*, p. 61.

semaine à quatre mois dans les différents villages et campagnes. Ils sont parfois accompagnés par des apprenants afin de les initier au Koroj. Ce procédé d'enseignement veut que les enseignants se prennent en charge eux-mêmes en termes de dépenses pour la nourriture et la location du logement et assument la pénibilité du voyage qui se fait généralement à pied dans des lieux difficiles d'accès. Tout ce sacrifice s'effectue au nom de Dieu.

**Illustration n°1 : Diplôme de fin d'étude primaire en arabe (Institut Jardin d'Abéché)
(Mbaiosso, 1990, p. 258)**



Les écoles d'enseignement religieux arabe s'appliquent à dispenser des leçons coraniques, la calligraphie arabe, ou encore l'apprentissage par cœur du Coran. On utilise, pour cela, des planches et des plumes. La dictée, l'écriture et la présentation sont les principales méthodes éducatives utilisées, et dès que l'élève atteint un niveau élevé, il a le choix de poursuivre ses études sur place ou de partir dans un pays musulman.

Les élèves sont tenus de suivre un mode d'enseignement et d'apprentissage régis par un règlement auquel ils doivent obéir : « À neuf ans, l'enfant commence la lecture des isipes plus difficiles que les sourates. Le marabout met à sa disposition 7 à 8 isipes par an. La connaissance et la maîtrise de 60 isipes confèrent à l'élève un grade scolaire. Un examen de passage est organisé par le marabout pour tester le niveau de ses élèves ; les bons élèves sont choisis et présentés à d'autres marabouts de la localité qui vérifient leurs connaissances. Une nouvelle sélection s'opère à ce niveau pour retenir les meilleurs qui subiront une cérémonie d'intronisation » (Mbaiosso, 1990, p. 81.) L'élève recevra ensuite un diplôme manuscrit délivré par le *Cheik*, remis lors d'une cérémonie en présence des savants religieux, les *Ulémas*, de sa famille, ainsi que des élus de la ville, et sera désormais surnommé « *Goni* » c'est-à-dire « savant » dans le Coran (Ayoup, 1994, p. 71).

4.2.2.2. L'école arabe (*Al Mdrassa*)

Elle s'installe au Tchad dans les années 1950 pour renforcer les programmes de diffusion des enseignements religieux arabo-islamiques.

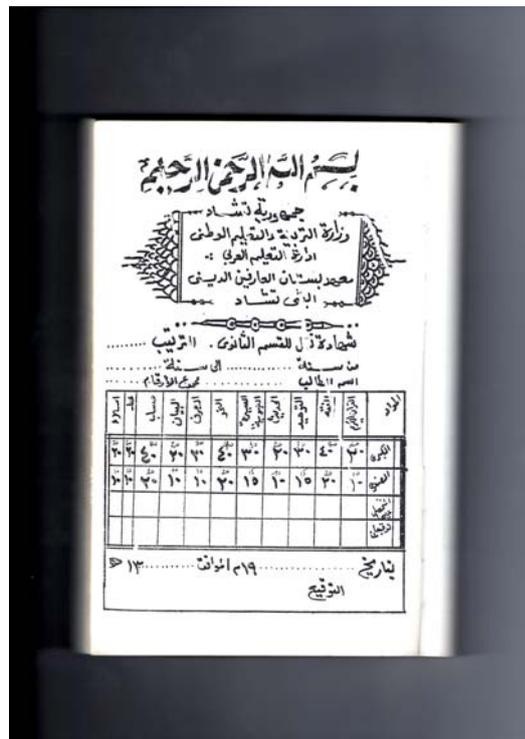
Précisons qu'elle jouit d'une reconnaissance officielle de l'État comme le montre le décret présidentiel 62-117 1962-06-01 PG-EN dont le premier article stipule : « *Dans l'enseignement public, qui se donne en langue française, une place particulière est faite à la langue arabe. Cet enseignement est laïc.* » En 1950, l'école arabe enseigne également l'histoire, la syntaxe et la base de la jurisprudence islamique. Plus tard, elle s'emparera de la transmission des matières scientifiques comme les mathématiques, l'écriture arabe, la chimie ou l'astrologie.

Le développement de l'école est en quelque sorte un complément à la mission de la mosquée et à l'amélioration du programme scolaire qui commence à englober des disciplines et des spécialités élaborées. L'école est née au sein même des institutions nationales centrales tchadiennes responsables de l'enseignement. Bien qu'elle ne jouisse pas de la même importance que l'école française, de grands pas ont été franchis durant les dernières années. Cet élan a été très visible notamment après les dispositions prises au congrès national de 1993 consacré à l'enseignement, et en particulier, à l'enseignement de l'arabe.

Historiquement, la région d'Ouaddaï est considérée comme pionnière car elle a abrité le premier institut scientifique dispensant l'enseignement en langue arabe. Parmi les plus grandes institutions de cette époque, on trouve l'Institut scientifique d'Abéché, créé en 1946, l'Institut de Renseignement islamique, créé en 1956, et l'Institut de Renaissance arabe, créé en 1958.

L'augmentation du nombre d'inscriptions dans les institutions arabo-islamiques a fini par inquiéter l'administration française. Ainsi, 50 étudiants étaient inscrits à l'Institut scientifique d'Abéché peu de temps après son ouverture, ce qui a poussé l'administration française à fermer ses portes en 1953. La plupart de ces étudiants ont fui dans les pays voisins pour poursuivre leurs études dans de grands instituts religieux au Soudan, à Albeida et Jagboub en Libye ou bien à Azhar, au Caire où le nombre d'étudiants tchadiens est passé de 15 en 1946 à 150 en 1956 (Mbaïosso, 1990, p. 78).

Illustration n°2 : Diplôme d'étude secondaire en arabe (lycée d'Abéché)⁵⁶



Les causes du développement de l'enseignement arabo-islamique pendant cette période peuvent être attribuées tout d'abord à l'intérêt considérable qu'il suscitait, les arrivants des pays voisins bénéficiant d'un poids financier conséquent ainsi que d'un grand privilège commercial. Une autre cause est la nature de la religion elle-même qui promet le paradis et une vie meilleure dans l'au-delà pour celui qui consacre sa vie et son argent à Dieu. Les gens y trouvent donc un refuge qui les préserve des malheurs et des difficultés de la vie. Cette religion fait naître en eux l'espoir et la promesse que Dieu leur réserve mieux dans l'au-delà :

Quiconque désire labourer (le champ) de la vie future, nous augmenterons pour lui son labour. Quiconque désire labourer (le champ) de la présente vie, nous lui en accorderons de (ses jouissances) ; mais il n'aura pas de part dans l'au-delà⁵⁷.

Et quant à ceux qui ont cru et fait de bonnes œuvres, nous les ferons entrer bientôt aux jardins sous lesquels coulent les ruisseaux, pour y demeurer éternellement. Promesse d'Allah en vérité. Et qui est plus véridique qu'Allah en parole ?⁵⁸

Par ailleurs, il n'existe pas de caractère obligatoire à cet enseignement islamique et donc de sanction pour ceux qui refusent de le suivre ; seuls les besoins de la vie sociale supposent

⁵⁶ Mbaïosso, 1990, p. 254.

⁵⁷ As-Sûrâ (La Consultation).

⁵⁸ An-Nisâ (Les Femmes).

l'apprentissage des bases élémentaires de la religion. Ces dernières concernent la purification, la prière, la distinction entre le permis et l'illicite, l'obligation et la sunna, ainsi que d'autres règles de la charia que la personne est tenue de connaître dans son milieu social.

D'autre part, les familles perçoivent cet enseignement islamique comme un guide pour le comportement des jeunes. Elles considèrent qu'il les préserve de l'alcool, de l'adultère, des jeux de hasard, ainsi que d'autres comportements menant à la délinquance et à la décadence morale. Ces orientations paraissent dans le Coran sous forme d'obligations ou d'interdits que le musulman doit appliquer :

إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون أية 90 سورة النحل
Certes, Allah commande l'équité, la bienfaisance et l'assistance aux proches. Et Il interdit la turpitude, l'acte répréhensible et la rébellion. Il vous exhorte afin que vous vous souveniez⁵⁹

ولا تقربوا الزنى انه كان فاحشة وساء سبيلا
Et n'approchez point la fornication. En vérité, c'est une turpitude et que mauvais chemin⁶⁰

ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق
Et sauf en droit, ne tuez point la vie qu'Allah a rendu sacrée...⁶¹

ولا تقربوا مال اليتيم إلا بالتي هي أحسن حتى يبلغ أشده
Et n'approchez les biens de l'orphelin que de la façon la meilleure, jusqu'à ce qu'il atteigne sa majorité⁶²

وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسئولا
Et remplissez l'engagement, car on sera interrogé au sujet des engagements⁶³

وأوفوا الكيل إذا كلتم وزنوا بالقسطاس المستقيم ذلك خير وأحسن تأويلا
Et donnez la pleine mesure quand vous mesurez, et pesez avec une balance exacte. C'est mieux pour vous et le résultat en sera meilleur⁶⁴

وآت ذا حقه والمسكين وابن السبيل ولا تبذر تبذيرا ان المبذرين كانوا إخوان الشياطين وكان الشيطان لربه كفورا القربى
Et donne au proche parent ce qui lui est dû ainsi qu'au pauvre et au voyageur (en détresse). Et ne gaspille pas indûment, car les gaspilleurs sont les frères des diables ; et le Diable est très ingrat envers son Seigneur⁶⁵

ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا
Et ne poursuis pas ce dont tu n'as aucune connaissance. L'ouïe, la vue et le cœur : sur tout cela, en vérité, on sera interrogé⁶⁶.

ولا تمش في الأرض مرحا انك لن تخرق الأرض ولن تبلغ الجبال طولا كل ذلك كان سيئة عند ربك مكروها
Et ne foule pas la terre avec orgueil : tu ne sauras jamais fendre la terre tu ne pourras jamais

⁵⁹ An-Nahl, (*Les Abeilles*).

⁶⁰ Al-Isra (*Le Voyage nocturne*).

⁶¹ Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

⁶² Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

⁶³ Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

⁶⁴ Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

⁶⁵ Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

⁶⁶ Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

atteindre la hauteur des montagnes ! Ce qui est mauvais en tout cela est détesté de ton seigneur ⁶⁷.

وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل لهما قل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا

Et seigneur a décrété : « N'adorez que lui ; et (marquez) de la bonté envers les père et mère : si l'un d'eux ou tous deux doivent atteindre la vieillesse auprès de toi, alors ne leur dis point « fi ! » et ne les brusque pas, mais adresse-leur des paroles respectueuses » 23, « et par miséricorde, abaisse pour eux l'aile de l'humilité, et dis : « Ô mon seigneur, fais-leur, à tous deux, miséricorde comme ils m'ont élevé tout petit » .⁶⁸

Une autre raison du développement de l'enseignement arabo-islamique est la concordance des horaires des cours avec le mode de vie quotidien des familles. En effet, les lieux d'enseignement demeurent ouverts à des heures tardives, la nuit, ce qui convient aux petits tout comme aux grands. C'est tout le contraire des écoles françaises aux horaires strictement organisés. L'école française de ce fait impose de lourdes contraintes aux familles habituées à sortir tôt pour assumer différentes tâches. Ces dernières concernent généralement le départ vers les champs pour des travaux agricoles, vers les pâturages pour entretenir le bétail ou encore pour rejoindre le marché ou le puits et sont d'une nature qui exige qu'elles soient assumées entre l'aube et tard dans la nuit.

Enfin, un grand nombre de familles des parties Nord et Nord-Est du Tchad considèrent que l'enseignement français signifie la pratique de la religion chrétienne, qui est perçue comme une forme d'athéisme. De ce fait, elles prônent l'éloignement de cet enseignement. Ce facteur a été d'un grand poids dans le refus de l'école française et le recours aux écoles arabes dans les pays voisins.

4.3. Après l'indépendance (1960-1980)

Après l'indépendance, le système éducatif du Tchad a connu plusieurs étapes de développement et d'adaptation à des composantes sociales autres que celles héritées du colonialisme. En effet, ce dernier a seulement permis la mise en place d'un cadre d'enseignement afin de combler le vide existant mais n'a pas été le reflet de la réalité sociale. Ainsi, après l'indépendance, ont été initiées des réformes, concrétisées sous forme de lois et de décrets présidentiels.

⁶⁷ Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

⁶⁸ Al-Isrâ, (*Le Voyage nocturne*).

Ces réformes⁶⁹ se développent de 1962 à 1966 et sont désignées par les termes de « tchadisation » et de « ruralisation » du contenu des enseignements. Il s'agit du remplacement des concepts coloniaux par des concepts nationaux pour adapter la formation aux exigences du développement socio-économique et culturel de la nation : cela se traduit, entre autres, par l'introduction, à forte dose, de l'agriculture et du civisme dans les programmes scolaires.

En 1972, est engagée une autre réforme, d'un genre nouveau, destinée à réaliser des améliorations du système éducatif et à réunir des moyens en vue d'une formation intelligente des enfants. Elle vise à faire acquérir aux individus et aux collectivités nationales et locales des savoirs, des comportements, des compétences et des valeurs pouvant les rendre capables d'assurer leur développement et leur bien-être, compte tenu de l'orientation politique et sociale du pays. Pour cela, il est prévu d'édifier des écoles pilotes chargées de la mise en application de la réforme et d'intégrer l'école à son milieu. Un Institut national des Sciences de l'éducation est créé en 1975 pour la mise en œuvre de cette réforme.

Concernant les lois et ordonnances présidentielles consacrées à l'amélioration et au développement de l'enseignement, les principaux textes ont été l'ordonnance n°21/66/PR/EN du 17 mai 1966 portant réforme de l'enseignement et l'ordonnance n°005/PR/CSM/SGG/du 28 février 1978 portant institution d'un nouveau système d'éducation au Tchad.

Cette tentative d'institution d'un nouveau système d'éducation au Tchad a échoué avec le déclenchement de la guerre en 1979 et a dû être reprise au début de l'année 1982, pour n'être finalement réalisé qu'en 1989, comme nous le verrons plus loin. On peut donc noter une certaine volonté politique envers ce secteur vital de l'éducation.

Cependant, il existe un grand écart entre la théorie et la pratique. Sur le terrain, le pays est divisé en deux parties. La partie Sud se trouve dépourvue de services éducatifs centraux pour les raisons que nous avons déjà citées, alors que ce n'est pas le cas des grandes villes du Nord et du Nord-Est comme Abéché, Ati, Faya et d'autres agglomérations importantes : celles-ci disposent d'écoles publiques où le nombre d'inscrits n'a cessé de croître.

⁶⁹ *Rapport national sur le développement de l'éducation au Tchad*, ministère de l'Éducation nationale, présenté à la 45^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 30 septembre-5 octobre 1996.

L'enseignement est divisé en trois cursus : l'enseignement élémentaire, d'une durée de 6 ans, avec une entrée à l'âge de 6 à 7 ans ; l'enseignement secondaire, d'une durée de 7 ans, l'entrée se faisant entre 12 et 15 ans ; l'enseignement supérieur, d'une durée de 2 à 3 ans, avec un recrutement sans limite d'âge. La durée officielle de l'année académique pour les différents niveaux est de 9 mois, d'octobre à juin, l'année scolaire étant répartie pour le primaire en trimestre et pour le secondaire et le supérieur en semestre.

Le pays s'affranchit à peine de l'administration française. Il faut préciser qu'à cela s'ajoutent le manque de moyens, le manque d'enseignants tant en effectif qu'en qualification, leur difficulté à accéder aux villages, villes et campagnes à cause du déficit en moyens de communication, et enfin la situation politique très délicate entre le gouvernement central et la révolution armée au Nord. L'ensemble de ces facteurs a empêché durant cette période le succès des tentatives menées par l'État pour améliorer le secteur de l'enseignement.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons détailler la situation dans les enseignements primaire, secondaire et supérieur.

4.3.1. L'enseignement primaire

Les disciplines programmées dans l'enseignement primaire durant cette période semblent diversifiées et conformes à la tradition de l'enseignement dans les pays de la région. Les matières enseignées sont la lecture, l'écriture, la dictée, la grammaire, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences, et le dessin (Allmahi A., 1985, p. 78).

Le tableau ci-dessous montre les matières obligatoires et le temps consacré pour chacune d'entre elles et plus particulièrement la lecture.

Tableau 12: Les matières obligatoires au niveau national de 1960 à 1980 ⁷⁰

Matières	Niveaux et horaires hebdomadaires			
	CP1/CP2	CE /	CE2	CM1/CM2
Instruction civique et morale	1h	1h	1 h	45mn
Lecture	8h	7h	6h	4h
Écriture	3h	1h20	1h	30mn
Géographie	-	-	1h	1h
Histoire	-	-	30mn	30mn
Langue	6h	-	-	-
Langue française		5h30	5h20	5h
Langue arabe	4h	6h	6 h	6h
Hygiène et sc. d'obs.	-	1h	1 h	1h
Calcul	3h	4h	4 h	5h
Agriculture	-	-	-	2h
Elevage	-	-	-	-
Dessin et travaux manuels	1h30	40mn	45 mn	45mn
Chant	30mn	30 mn	30 mn	30mn
Récitation	30mn	-	-	-
Exercices physiques	30 mn	30mn	30 mn	30mn

Si le secteur n'a pas évolué qualitativement après l'indépendance faute de budget⁷¹, le nombre d'élèves est néanmoins passé de 74 en 1960-1961 à 200.000 en 1968-1969, dont 20.000 dans le secteur privé⁷². On peut également mentionner qu'en 1976-1977 le redoublement de classes a fortement augmenté. Il y avait alors 2 824 surveillants pour 211 000 élèves, soit 77 élèves pour un professeur (Allmahi A., 1985, p. 78).

Cependant, on observe des disparités et des inégalités régionales en matière d'instruction publique, liées aux structures politiques. Ainsi, un rapport de mission daté de 1961 montre que la situation de l'enseignement au Tchad s'est considérablement aggravée par l'attitude radicalement différente adoptée par les populations de part et d'autre du Chari. Les départements du Mayo-Kebbi,

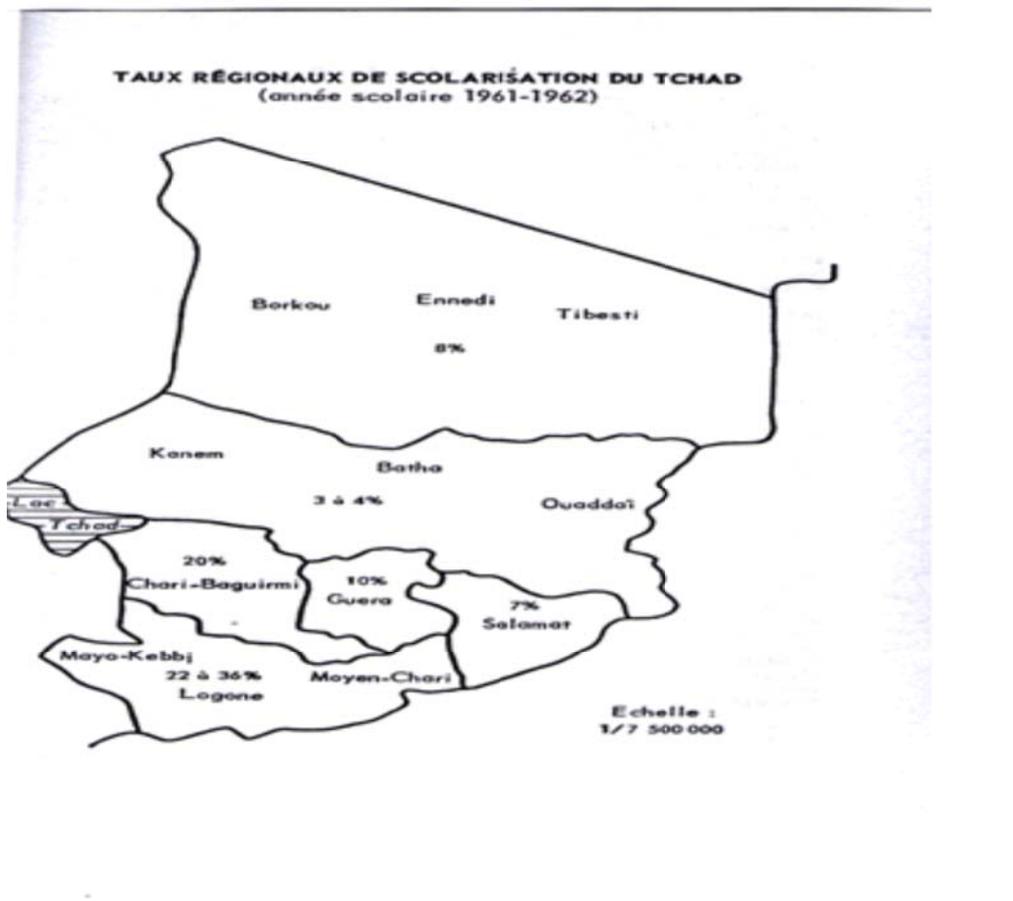
⁷⁰ Source : *Rapport national sur le développement et éducation au Tchad*, 1996.

⁷¹ *Rapport d'éducation et formation au Tchad*, Recueil thématique, *op. cit.*, p. 211.

⁷² *Tchad, son vrai visage*, Boulogne, Delroisse, 1978, p. 89.

du Logone et du Moyen-Chari ont des taux de scolarisation notablement supérieurs à la moyenne : 22,36% et 36%. Il en va tout autrement dans le reste du pays comme le montre la carte suivante :

Carte 3 : Les disparités et les inégalités régionales en matière d'instruction publique⁷³



Pendant cette période, l'éducation primaire connaît plusieurs problèmes (*ibid.*, p. 78) dont celui de l'abandon de l'école, comme le montre le tableau suivant :

⁷³ Archives de la Préfecture de l'Ouaddaï (Abéché), Rapport de Mission mars-mai 1961.

Tableau 13 : Le taux d'abandon dans l'éducation primaire ⁷⁴

Année scolaire	Nombre d'élèves en première classe	Année scolaire	Nombre d'élèves en deuxième classe	Taux d'abandon
1951/52	5035	1952/53	2069	58.9%
1959/60	27052	1960/61	13873	51.2%
1962/63	54865	1963/64	24225	44.1%
1963/64	64404	1964/65	27482	57.3%

On remarque dans ce tableau que les taux d'abandon augmentent les deux premières années, baissent la troisième année, puis augmentent de nouveau, ce qui traduit un manque de régularité et de continuité pourtant indispensables. Dans le même sens, une étude faite en 1964 montre que sur 1000 élèves entrant en primaire, seulement 380 parviennent en classe de CM1 (*ibid.*, pp. 78-79).

Une autre difficulté rencontrée est le manque de concentration en classe et l'augmentation du taux de redoublement, c'est-à-dire l'échec scolaire. Une étude réalisée en 1960-1961 montre également que la majorité des classes, et surtout celles du cours moyen deuxième année (CM2), bloquent les élèves au niveau atteint, en raison du décalage entre l'âge de l'élève et son niveau scolaire.

D'autres problèmes viennent s'ajouter (*ibid.*, p. 79), comme le financement. Ainsi il n'existe pas d'internat pour héberger les élèves qui viennent de loin. De même, la formation des professeurs est défailante : la plupart ont un niveau très bas parce qu'ils ne bénéficient ni de formation, ni de stage pour améliorer leurs connaissances. Enfin, le manque d'établissements scolaires par rapport à l'augmentation du nombre d'élèves contribue à rendre la situation encore plus difficile.

4.3.2. L'enseignement secondaire

Dans l'enseignement secondaire public, le nombre d'élèves est passé, entre 1959 et 1970, de 957 à 8 000⁷⁵, ce qui a nécessité la construction de nouveaux établissements scolaires dont 2 instituts, 18 écoles secondaires et 14 centres de formation professionnelle⁷⁶. En 1976, le nombre d'élèves a

⁷⁴ Allmahi, *op. cit.* (1985), p. 20.

⁷⁵ *Le Tchad, son vrai visage, op. cit.*, p. 89.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 89.

doublé, avec 19 850 élèves ; il faut cependant préciser que le nombre de filles ne dépasse pas 8% (Allmahi A., 1985, p. 82).

Quant à l'éducation secondaire privée, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles des missions catholiques pour l'année scolaire 1985 est de 321 répartis dans 3 instituts (*ibid.*, p. 89) : l'institut de garçons de Sarh, l'institut de filles de Sarh, l'institut mixte de N'Djamena.

4.3.3. L'enseignement supérieur

Il n'y a pas d'institutions supérieures suffisantes pour satisfaire les titulaires du Bac, qui sont passés de 38 étudiants en 1965-1966 à 800 au début des années 1970 (*ibid.*). C'est pourquoi ils sont obligés d'aller poursuivre leurs études dans des pays étrangers comme la Libye, le Soudan, l'Égypte, la République du Congo, le Sénégal, la France ou encore la Belgique. La plupart d'entre eux se spécialisent dans les arts et la littérature, l'agriculture et la médecine. On compte un taux de 19 étudiants pour 100.000 citoyens⁷⁷.

Les écoles d'enseignement supérieur sont : l'institut d'Enseignement Zootechnique et Vétérinaire, en matière d'enseignement scientifique ; l'École Nationale d'Administration, l'École Nationale des Travaux Publics, l'École Nationale des Télécommunications, l'École Nationale des Infirmiers et Infirmières de l'État, l'École Nationale des Infirmiers Vétérinaires, l'École Nationale des Aides Sociales et de l'Enseignement Ménager, le Centre de Formation des Techniciens Agricoles et le Centre Pédagogique⁷⁸, en matière d'enseignement professionnel.

La première université du Tchad a été inaugurée en 1971 avec 1 000 inscriptions⁷⁹. Le nombre d'étudiants inscrits est passé à 1988 pour l'année universitaire 1977-1978, répartis dans 3 facultés (Mbaïosso, 1990, p. 262) : la Faculté des Sciences appliquées (188 étudiants), la Faculté de Droit et Sciences économiques (1045 étudiants), la Faculté des Lettres et Sciences humaines (645 étudiants).

4.4. La période 1980-1992

⁷⁷ *Ibid.*, p. 89.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 89.

⁷⁹ *La Stratégie d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi* (E.F.E), États généraux de l'éducation nationale du 19 au 29 octobre 1994, N'Djamena, p. 4.

Cette période est particulière puisqu'elle marque l'entrée du pays dans une nouvelle ère politique, avec l'arrivée au pouvoir du Front national de Libération (FROLINAT), qui a lutté contre le régime d'élus néo-colonialistes. Dans son programme politique, l'amélioration de l'éducation est d'ailleurs l'une de ses priorités (Buijtenhuijs, 1978, p. 124).

Cette période est celle de l'échec des efforts, des projets et des programmes des années passées. Cette situation est confirmée par l'absence de chiffres rappelant des réalisations ou un quelconque progrès notable. Le début de la période correspond à l'arrivée d'Hissene Habré au pouvoir en 1980 et représente également les premières années du règne d'Idriss Déby, à partir de 1990. Nous voulons montrer ici les répercussions négatives engendrées par la tension politique que vit le pays sur le secteur de l'enseignement, tout comme d'ailleurs sur les autres secteurs de l'État. En effet, cette tension a causé l'avortement des plans mis en place entre 1960 et 1979.

Cependant, des initiatives ont été prises et des efforts politiques ont été consentis, qui se sont traduits en lois, décisions et décrets présidentiels. Les deux réformes les plus importantes sont celles menées en 1982 et 1989. La première avait pour objectif de réparer ce qu'avait détruit la guerre de 1979, qui avait empêché l'aboutissement de la réforme précédente ; la seconde, en 1989, a mis l'accent sur les points faibles du système éducatif du Tchad. Dans le cadre de cette réforme, un Service d'Évaluation et de Suivi de la Formation (SESEF) a été créé, dont la mission était le suivi des actions de formation, l'évaluation des compétences des maîtres dans leur classe après les stages de formation, la localisation des dysfonctionnements dans la formation et l'introduction de mesures correctives visant à améliorer le fonctionnement et le rendement de l'éducation. Enfin ce service avait pour mission de réaliser des études portant aussi bien sur le système de formation actuel que sur ses transformations éventuelles. Cet organe, initialement placé sous la tutelle de la Direction de l'Enseignement élémentaire (actuelle Direction de l'Enseignement primaire – DEP), connaîtra des fortunes diverses : de sa création à 1997, date à laquelle il ne figura plus dans aucune des structures accompagnant la réorganisation du ministère, ce service a connu des relocalisations, des mutations et des transformations qui ont fini par le vider de sa substance. L'incessant ballet de modifications imposé à ce jeune service traduit, en fait, un profond malaise dans un milieu généralement peu réceptif aux innovations pédagogiques.⁸⁰

⁸⁰ Séminaire international (2-6 juin 2008), « Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir. L'exemple du Tchad »

4.4.1. L'enseignement primaire

Selon le rapport des Nations-Unies pour le développement humain de 1986 à 1988, le taux d'inscription atteint 38% pour les enfants en âge d'être scolarisés, alors que, la même année, le taux d'échec est de 32 % dans l'enseignement primaire. En revanche, le taux d'abandon est particulièrement élevé, atteignant 71% entre 1985 et 1987. Les raisons de cet abandon sont multiples. Les plus évidentes sont le besoin familial, l'éloignement, le manque d'enseignants ainsi que l'insuffisance générale en équipements scolaires. Il faut y ajouter l'inadaptation de l'âge de l'élève au niveau scolaire, ce qui le contraint à fuir l'école.

Selon le rapport sur l'éducation, la culture, la jeunesse et le sport, transmis à la conférence nationale indépendante qui s'est tenue à N'Djamena le 15 janvier 1993, le nombre d'écoles primaires en 1991 est de 2 073, pour 525 165 élèves, dont 162 857 filles soit 31% des effectifs. Le nombre de professeurs atteint 7 969. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation nationale, on compte en 1994-1995 : 2 447 écoles primaires dont 1 753 écoles publiques, 155 écoles privées et 539 par correspondance, pour un total de 547 696 élèves.

Les tableaux des pages suivantes montrent le nombre d'élèves dans les écoles publiques, privées et par correspondance, pour chaque niveau, selon le sexe et les régions.

Tableau 14 : Répartition des élèves de primaire dans les écoles publiques selon le sexe et les préfectures ⁸¹

Préfectures	CP1		CP2		CE1		CE2		CM1		CM2		Ensemble		Total
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
PATHA	2480	1233	1398	601	862	231	646	158	404	68	403	74	6193	2365	8558
P.E.T	928	414	534	277	448	140	349	101	232	60	243	34	2734	1026	3760
PILTINE	1197	301	819	170	465	116	327	80	238	53	203	38	3249	758	4007
CHARI-pag	13288	8856	8739	5866	8066	5210	6231	3877	5566	2998	5010	2272	46900	29079	75999
GUERA	6238	3278	2960	1232	2209	798	1357	422	955	240	886	195	14605	6165	20770
KANEM	5353	3041	2408	1206	1205	555	621	240	465	122	373	92	10425	5256	15681
LAC	1601	925	907	418	641	216	597	196	401	60	318	49	4435	1863	6298
LOG-occi	8119	4931	6474	3709	5839	2926	5159	2534	3641	1368	4516	1230	33748	16698	50446
LOG-ori	10127	5561	6372	3066	5738	2316	4493	1515	3665	829	3858	534	34253	13812	48074
MAYO-kep	14680	7565	10248	5105	10056	4528	7917	3040	7555	2148	8576	1603	59032	23989	83021
MOYEN-ch	12827	8160	8633	5362	8639	4844	6295	2705	5257	1850	5233	1233	46884	24164	71048
OUADDĀI	3599	1296	1914	519	1367	397	831	220	481	106	325	53	8517	2591	11108
SALAMAT	3330	1105	1410	426	784	191	453	116	236	58	132	21	6345	1917	8262
TANDJILE	7453	4234	5409	2513	5421	2024	4040	1292	3319	852	3023	462	28665	11377	40042
Total	91220	50899	58225	30470	51740	24502	39286	16496	32415	10812	33099	7890	305985	141069	447054

Tableau 15 : Répartition des élèves de primaire dans les écoles privées selon le sexe et les préfectures ⁸²

Préfectures	CP1		CP2		CE1		CE2		CM1		CM2		Ensemble		Total	Filles	%
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F			
PATHA	215	193	140	152	115	97	81	45	79	39	54	33	684	568	1252	45.36	
P.E.T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PILTINE	46	175	50	121	33	57	1	23	1	4	-	3	131	383	514	74.51	
CHARI-P	2560	2199	2088	1802	1783	1522	1493	1261	1221	1029	976	790	10121	8603	18724	45.94	
GUERA	248	309	197	218	166	188	111	70	113	63	102	28	937	876	1813	48.31	
KANEM	266	103	249	75	137	28	120	20	-	-	-	-	772	226	998	22.64	
LAC	122	108	107	124	81	96	105	70	101	41	17	5	532	444	977	45.44	
LOGOCCI	502	493	344	322	269	287	250	186	168	181	175	130	1708	1599	3307	48.35	
LOG-ORI	212	237	201	206	219	169	210	156	160	124	196	131	1198	1023	2221	46.06	
MAYON-K	689	376	415	248	542	229	313	139	315	86	311	68	2585	1146	3731	30.71	
MOYEN-C	566	557	457	474	336	427	246	316	254	269	342	336	2201	2379	4580	51.94	
OUADDĀI	776	798	530	599	463	495	286	297	191	222	183	189	2429	2600	5029	51.70	
SALAMAT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TANDJILE	74	237	65	174	68	161	43	147	59	119	61	97	370	935	1305	71.64	
Total	6276	5785	4843	4515	2412	3756	3259	2739	2662	2177	2417	1810	23669	20782	44451	46.75	

* G = garçons, F = filles

⁸¹ Source : *Annuaire statistique, année scolaire 1994-1995*, p. 6.

⁸² Source : *ibid.*, p. 7.

Tableau 16 : Répartition des élèves de primaire dans les écoles par correspondance selon le sexe et les préfectures ⁸³

Préfectures	CP1													
	G	F												
PATHA	847													
P.E.T	-													
PILTINE	662													
CHARI-P	2020													

Le taux de réussite total dans les six classes est de 43,7%, pour un taux d'échec de 34,8% et un taux d'abandon de 21,5%, soit 23,6% pour les filles et 17,1% pour les garçons, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 17 : Taux de réussite, d'échec et d'abandon ⁸⁴

Classes	Taux de réussite			Taux d'échec			Taux d'abandon		
	G	F	total	G	F	total	G	F	total
CP1	45.7%	42.0%	44.4%	37.0%	36.0%	36.6%	17.3%	22.0%	19.0%
CP2	55.8%	49.2%	53.5%	33.7%	34.6%	34.0%	10.6%	16.2%	12.5%
CE1	47.6%	41.9%	45.7%	32.6%	35.8%	33.7%	19.8%	22.3%	20.6%
CE2	52.0%	42.8%	49.2%	32.9%	34.7%	33.4%	15.2%	22.5%	17.4%
CM1	55.2%	45.5%	52.6%	29.9%	31.7%	30.4%	14.9%	22.8%	17.0%
CM2	41.3%	40.4%	41.1%	40.5%	35.0%	39.3%	18.2%	24.5%	19.5%
Total	48.1%	41.2%	43.7%	34.7%	35.1%	34.8%	17.1%	23.6%	21.5%

⁸³ Source : *ibid.*, p. 8.

⁸⁴ Source : *ibid.*, p. 19.

4.4.2. L'enseignement secondaire

La situation de l'enseignement secondaire ne diffère pas réellement de l'enseignement fondamental en termes de conditions et de moyens. Mais ce niveau d'enseignement se distingue, en général, par la fuite des élèves et leur absence. Ceci est dû au fait que l'élève atteint l'âge où il devient plus utile à la vie familiale pour l'accomplissement des tâches quotidiennes. Les écoles, dans ce niveau scolaire, sont plus éloignées du domicile. La comparaison de ces chiffres avec ceux des inscrits en enseignement fondamental illustre bien cette différence, comme le souligne le rapport pour le développement humain, avec seulement 6 % des élèves sortant de l'école primaire et accédant à l'enseignement secondaire de 1986-1988.⁸⁵ Ce taux est passé à 7 % en 1988-1990, mais avec une augmentation du taux d'échec de 20%.⁸⁶

En 1990/1991, on comptait 59 595 élèves, dont 9 392 filles, pour 68 établissements, dont 7 privés, et 1 422 professeurs.⁸⁷ Le nombre d'élèves a connu une augmentation pour 1994-1995 puisqu'il est passé à 22 964, dont 87,4 % étaient en écoles privées.⁸⁸

En ce qui concerne l'enseignement secondaire arabe, on comptait 23 écoles, dont 15 collèges et 8 lycées (Ayoup, 1994, p. 78).

4.4.3. L'enseignement professionnel technique

L'enseignement professionnel technique comptait 18 établissements, dont 14 instituts pour la formation des professeurs, et 2 990 élèves⁸⁹. Il a perdu 882 élèves en 1994-1995⁹⁰ pour les raisons suivantes⁹¹ : manque de professeurs qualifiés, d'établissements et d'équipement, absence de liaisons entre les écoles de formations et les entreprises et inadéquation des programmes enseignés avec les besoins des entreprises.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 199.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 199.

⁸⁷ Rapport de la Commission Éducation, *op. cit.*, p. 3.

⁸⁸ Annuaire statistique, 1995, *op. cit.*, p. 44.

⁸⁹ Rapport de la Commission éducative, *op. cit.*, p. 4.

⁹⁰ Annuaire statistique, *op. cit.*, p. 69.

⁹¹ Rapport de statistique, *op. cit.*, p. 4.

4.4.4. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur était basé à l'université de N'Djamena et regroupait 4 facultés, un Institut supérieur des sciences et de l'éducation, 6 écoles spécialisées et 8 centres de formation des fonctionnaires.⁹²

Par ailleurs, l'enseignement supérieur arabe, à ses débuts en 1992, a procédé, lors de l'ouverture de l'université du Roi Fayçal (Arabie - Saoudite), à la création d'un département arabe à l'université de N'Djamena, ainsi que d'un institut supérieur pour formation de professeurs. Le nombre d'étudiants inscrits à l'université de N'Djamena est passé de 2 272 en 1988-1989 (Ayoup, 1994, p. 78) à 3 500 en 1990/1991, pour 100 professeurs (Mbaïosso, 1990, p. 262).

4.5. La période 1992-2007

4.5.1. Une volonté politique

Cette période est celle de l'application pratique des projets, des travaux et des programmes introduits dans ce secteur suite à la réforme de 1990 et aux États généraux de 1994. En effet, en 1990, une nouvelle stratégie dite « Stratégie Éducation Formation en liaison avec l'Emploi (EFE) », est adoptée, ce qui donne lieu à un Décret présidentiel créant des organes de pilotages de ladite stratégie (Décret n° 765/PR/MPC/93 du 31 décembre 1993 portant création d'un Comité national pour l'Education et la Formation en liaison avec l'Emploi). Cette nouvelle stratégie est confirmée par les États généraux de l'Éducation tenus en octobre 1994 et identifie les réformes nécessaires pour l'ensemble du système éducatif tchadien. Ces dernières ont pour objectif d'adapter le système éducatif national aux exigences du développement socio-économique et culturel du Tchad. Elles se caractérisent par leur pertinence par rapport aux réalités du pays, à l'évolution générale du monde et, notamment, à l'adoption par le Tchad, depuis 1990, des principes de démocratie et de liberté. On note ainsi trois types de réformes : générale, institutionnelle, pédagogique et méthodologique.

La réforme générale consiste à affirmer le bilinguisme à l'école : il s'agit d'introduire l'arabe comme langue obligatoire, avec le français.

⁹² *La Stratégie d'éducation, op. cit.*, p. 4.

La réforme institutionnelle concerne la décentralisation du ministère de l'Éducation nationale, avec la création de Délégations préfectorales de l'Éducation nationale (DPEN) dans les 14 préfectures du Tchad. Ces délégations ont pour missions de veiller à la bonne application de la politique éducative du gouvernement dans la région relevant de leur compétence, d'assurer la coordination, l'animation, la gestion et le contrôle de l'ensemble des structures et des activités administratives et pédagogiques, de participer à l'évaluation des actions entreprises en matière de mise en œuvre de la politique éducative, de proposer au ministère des mesures susceptibles de contribuer à l'amélioration des structures de l'éducation et de la stratégie éducative en vigueur, et enfin d'assurer la gestion et le suivi de la carrière du personnel de l'éducation.

Les réformes pédagogiques et méthodologiques concernent la révision des programmes d'enseignement en cours pour les adapter aux réalités culturelles et socio-économiques du pays, et l'introduction dans les programmes scolaires, d'une manière pluridisciplinaire et transdisciplinaire, d'innovations telles que l'éducation environnementale, l'éducation à la vie familiale et en matière de population, l'éducation à la santé, l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme.

En 2000, l'une des priorités de l'État est l'amélioration de l'enseignement fondamental et technique ainsi que la formation professionnelle, pour faire face aux défis et aux mutations socio-économiques⁹³. Pour cet enseignement, le budget a été évalué 54,97 milliards CFA jusqu'à l'an 2000. Ce projet prévoit la construction de nouvelles écoles, l'augmentation du nombre des élèves, ainsi que la création de nouveaux équipements.

Le tableau de la page suivante illustre les améliorations réalisées en ce qui concerne l'enseignement fondamental pour les années 1999 et 2001 :

⁹³ *Rapport national sur le développement et éducation au Tchad, 1996, op. cit.*

Tableau 18 : Évolution des indicateurs pour l'enseignement de base de 1999/2001 ⁹⁴

Indicateurs	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Enfants en âge hors l'école	1					
	2					

Pour la période 2000-2004, un autre programme est né, découlant de cette nouvelle stratégie en matière d'enseignement initiée en 1993 : le Programme d'Action de l'Éducation et de la Formation (PAFE). Parmi les buts les plus importants de ce programme, on note le développement du potentiel en ressources humaines, par le biais de l'enseignement et de la formation. L'enjeu est de créer les conditions qui permettront aux citoyens de jouer le rôle de catalyseurs dans le développement socio-économique du pays. Ce programme a réussi à élever le taux d'inscrits, qui est passé de 67,4 %, pour les années 1998-1999, à 81,32 % en 2004.

Ce programme a été complété par un autre, qui a pour horizon 2015, le Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Tchad (PARSET). Ce programme est soutenu par la Banque mondiale et a pour buts d'améliorer les ressources humaines et de garantir, à tous les citoyens, des chances équitables leur permettant de bénéficier de leurs droits fondamentaux, en les propulsant vers le savoir et la dignité. Ce programme est complété et soutenu par un autre programme, initié en 2001, le Programme d'Appui à l'Enseignement bilingue (PAEB), appuyé par la Banque islamique de

⁹⁴ Source : Direction de l'Analyse et de la Prospective, MEN.

Développement (BID). Tout comme les autres programmes, le PAEB vise le renforcement des capacités de planification et de gestion pour un enseignement bilingue (franco-arabe) de qualité. Plusieurs autres partenaires bilatéraux et multilatéraux appuient le Tchad en vue de former des enseignants de qualité dans les domaines de l'enseignement primaire, secondaire général, technique et professionnel. La mise en œuvre de tous ces programmes découle du Programme d'Action national de l'Éducation Pour Tous (PAN/EPT), qui tient lieu de cadre de référence à la politique éducative et qui a inspiré l'adoption, en 2006, de la Loi d'orientation⁹⁵. Cette loi fixe le cadre juridique et les orientations fondamentales du système éducatif. Le plus grand mérite de ce texte est l'obligation faite à tous de se soumettre aux évaluations : une nouvelle pratique, de nouvelles mœurs, une nouvelle culture à ancrer dans les habitudes d'enseignement et d'apprentissage.

Il convient de souligner que la Constitution du Tchad confirme l'engagement du gouvernement à consentir des efforts supplémentaires en vue d'offrir une éducation gratuite, universelle et de qualité à tous, en particulier aux filles et aux enfants issus des milieux défavorisés et ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les programmes susmentionnés constituent autant de mesures prises par le Tchad en vue de parvenir à cet objectif.

Pour développer et améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages, le ministère de l'Éducation nationale a mis la priorité sur la formation des personnels d'encadrement et de supervision, en créant des filières spécialisées dans les institutions universitaires, et la rénovation des programmes d'enseignement par la mise en place d'un Centre national de Curricula, à partir de 2006-2007. La vocation de ce centre est de concevoir et d'élaborer des programmes et des manuels scolaires tchadiens en français et en arabe pour le primaire et le secondaire. Cette mission nécessite un travail de collecte de données et d'informations sur le fonctionnement actuel du système éducatif. Les données collectées concernent les domaines suivants : l'enseignement en langues nationales, le Programme de Formation Information environnementale (PFIE), l'Éducation à la vie familiale en Matière de Population à l'école (EVFMP), le Savoir pour sauver, l'Éducation à la culture de la Paix et à la Citoyenneté, la petite enfance, la scolarisation des filles, et enfin la radio scolaire⁹⁶.

⁹⁵ « *Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir. L'exemple du Tchad* », Séminaire international (2-6 juin 2008)

⁹⁶ *Le Développement de l'éducation*, Rapport national du Tchad par le ministère de l'Éducation nationale, N'Djamena, août 2004.

À titre d'exemple, on peut citer les recommandations suivantes du CNC concernant la confection d'un manuel scolaire fondamental : il s'agit, tout d'abord, d'équilibrer numériquement les personnages sexués dans les illustrations et leur faire jouer des rôles équivalents dans les textes succincts et suivis. Par ailleurs, le manuel doit refléter la composition du corps social du pays et de toutes les minorités ou groupes sociaux, et la formulation doit tenir compte des deux genres, masculin et féminin⁹⁷. Il est nécessaire de promouvoir l'éducation des enfants en milieu nomade, en collaboration avec des partenaires techniques et financiers (Unicef, Unesco...). Le CNC recommande également de doter les élèves et les enseignants en matériels didactiques adéquats, avec l'appui de l'État et des partenaires techniques et financiers (Banque mondiale, Banque islamique de Développement, Adawa Islamia...), d'améliorer la qualification des enseignants, de construire et équiper des classes nouvelles, réhabiliter les infrastructures existantes en mobilisant le budget de l'État et avec l'appui des partenaires financiers (Banque mondiale, Banque islamique de développement, Banque africaine pour le Développement, Agence Française de Développement...). Le CNC préconise, enfin, l'application effective de la promotion automatique en classe supérieure, telle que mentionnée dans la Loi d'orientation (mars 2006), et la gratuité de l'école publique prévue par la Constitution de 2006.

Puisque la qualité de tout système repose sur les enseignants qualifiés, le Tchad dispose actuellement pour l'enseignement primaire de 8 Écoles normales des Instituteurs, relayées par 7 Écoles normales privées suivies, sur le plan pédagogique, par le ministère de l'Éducation nationale, de 82 Centres de Formation Continue des enseignants, de 40 Centres d'Enseignement Ménager, de 277 Inspections d'Enseignement Primaire pour encadrer 16 775 enseignants, dont 10 940 maîtres communautaires répartis dans les vingt-deux régions administratives, et de 58 Inspections d'Alphabétisation et d'Éducation non formelle, appuyées par 130 Secteurs d'Alphabétisation pour encadrer 4 000 animateurs répartis sur l'ensemble du territoire.

4.5.2. Des moyens financiers

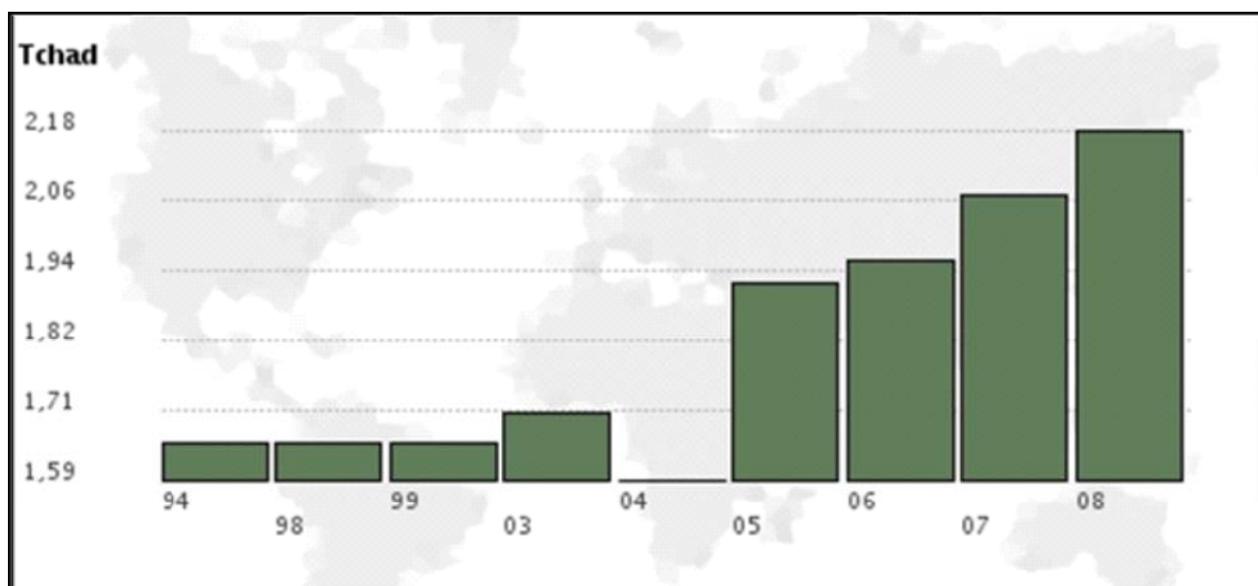
Cette période est marquée par une augmentation du budget consacré à ce secteur de l'éducation, en particulier à l'enseignement fondamental.

⁹⁷ Bureau d'études : « Les Défis du développement intégré » : *Étude sur les stéréotypes défavorables aux filles en milieu scolaire*, N'Djamena, septembre 2001.

Ainsi ce budget est passé de 8 970 678 200 F CFA en 1994, à 9 111 220 000 F CFA en 1995, puis 10 051 194 000 F CFA en 1996⁹⁸. Plus de la moitié de ce budget est réservée à l'enseignement fondamental. En 1966, sa part était moitié moindre et s'élevait à 5 114 940 400 F CFA.

Cette hausse du budget alloué au secteur de l'enseignement a été progressive dans le temps, montrant ainsi une volonté politique visant à développer le secteur éducatif. Les graphiques suivants permettent de juger du développement des moyens financiers publics consacrés au secteur de l'Education depuis que le pays à commencer à percevoir les recettes pétrolières, c'est-à-dire en 2003 :

Tableau 19 : Dépenses publiques totales dans le secteur de l'Éducation (% PIB) ⁹⁹

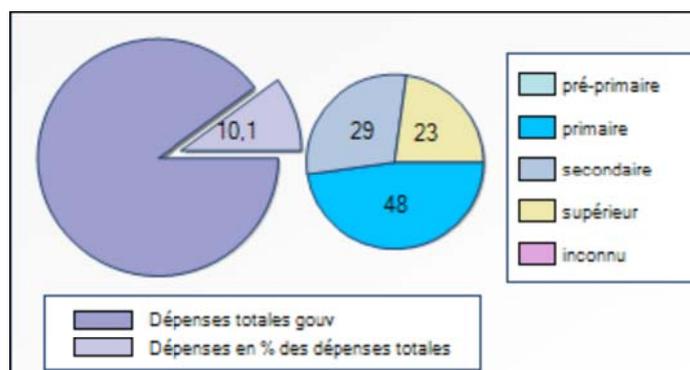


Ce graphique illustre bien la hausse des dépenses publiques dans l'Éducation de 1,59% du PIB en 1994 à 2,18% en 2008.

⁹⁸ *Stratégie d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi, 1994, op. cit.*

⁹⁹ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=TCD&codeStat=SE.TER.ENRR&codeStat2=x>.

Tableau 20 : Dépenses publiques pour l'éducation et répartition par niveau ¹⁰⁰

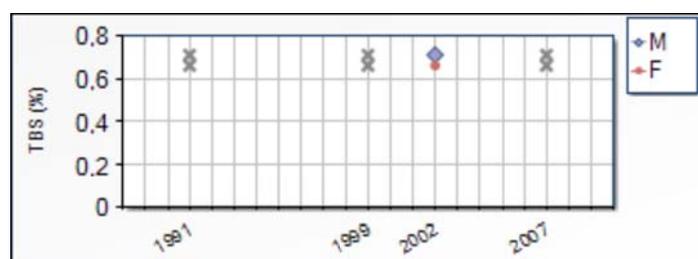


Selon le graphique ci-dessus, le gouvernement consacre un peu plus de 10 % de son budget à l'Éducation, dont presque la moitié est destiné à l'enseignement primaire et 29 % à l'enseignement secondaire.

4.5.3. L'évolution des taux de scolarisation

En ce qui concerne le pré-primaire on constate, comme le montre le graphique ci-après, que le pourcentage d'inscription des enfants en pré-primaire entre 1991 et 2007 est stable et se situe autour de 0,7 %. Ces statistiques ne donnent toutefois pas le pourcentage de filles inscrites par rapport aux garçons.

Tableau 21 : Taux bruts de scolarisation en pré-primaire (%), 1991-2007 ¹⁰¹

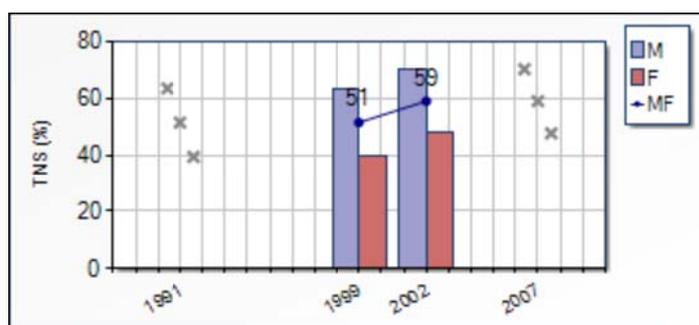


¹⁰⁰http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fra&BR_Country=1480

¹⁰¹ *Ibid.*

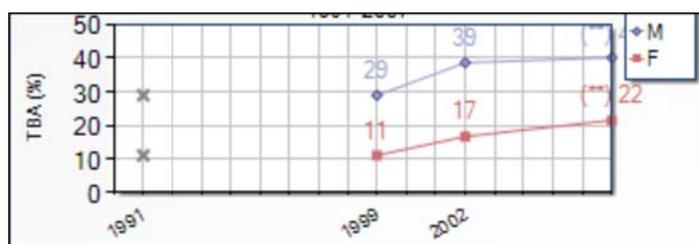
Pour le primaire, le taux net de scolarisation a augmenté entre 1991 et 2007 comme le montre le graphique ci-dessous, et ce aussi bien pour les filles que pour les garçons. Cependant, on note que le taux de scolarisation des filles est inférieur à celui des garçons.

Tableau 22 : Taux nets de scolarisation au primaire par sexe (%), 1991-2007 ^{102*}



Le graphique ci-dessous montre une hausse du taux brut d'accès à la dernière année du primaire des garçons, de 29% en 1999 à 39% en 2002, taux qui se stabilise ensuite au niveau atteint en 2002. Quant aux filles, on constate une hausse de 6% du taux brut d'accès à la dernière année du primaire, de 11% en 1999 à 17% en 2002, hausse qui se poursuit pour atteindre 22% en 2007.

Tableau 23 : Taux bruts d'accès à la dernière année du primaire (%), 1991-2007 ¹⁰³

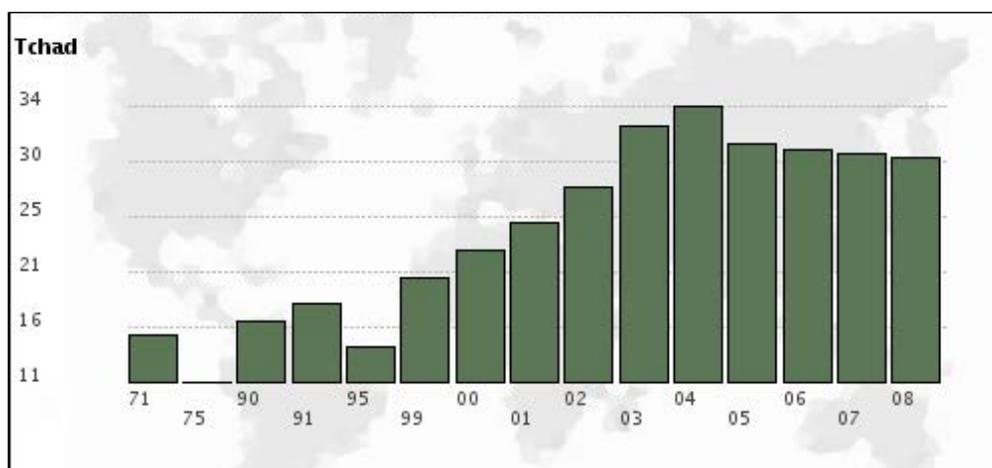


¹⁰² *Ibid.* Les pourcentages d'enfants scolarisés sont représentés par le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux net de scolarisation (TNS). Pour un niveau d'éducation donné, le TBS représente le nombre d'enfants scolarisés, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage du groupe d'âges pour ce niveau. Le TNS est le nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné exprimé comme un pourcentage de cette même population.

¹⁰³ *Ibid.*

Le graphique ci-après montre que, depuis 1971, le nombre d'enfants ayant complété leurs études primaires n'a cessé de croître jusqu'en 2004, malgré une chute sensible en 1975 et une autre en 1995. Ainsi, seuls 11 % des enfants avaient suivi l'intégralité du cursus 1975, alors qu'ils étaient 34% en 2004. D'autres statistiques, non reproduites ici, indiquent que le taux de garçons ayant terminé leurs études primaires en 2002 a augmenté par rapport à 1999, passant ainsi de 51 % à 59 % ; ces statistiques ne donnent malheureusement pas de pourcentage pour les filles.

Tableau 24 : Études primaires complétées (% du groupe d'âge correspondant) ¹⁰⁴



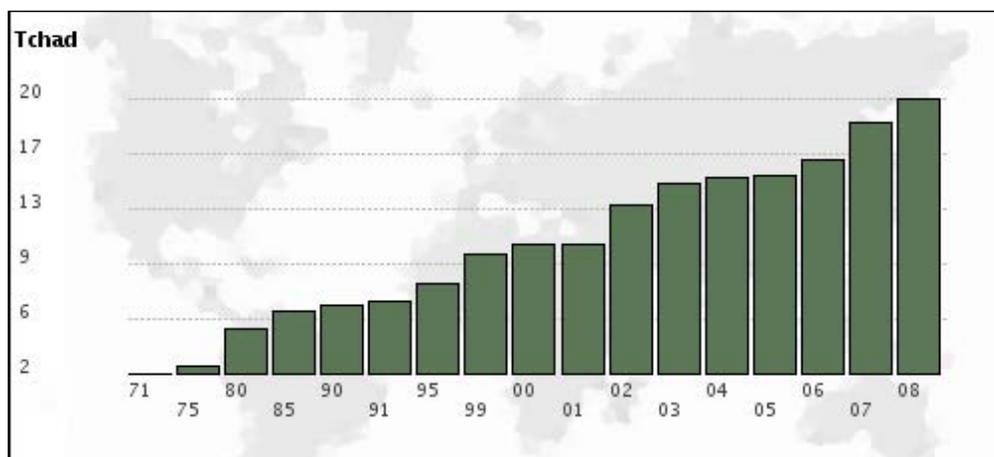
Cette hausse s'explique par la politique menée par le gouvernement dans le domaine de l'Éducation. Cependant, le nombre d'enfants inscrits à l'école primaire reste faible du fait des coutumes de la cellule familiale qui font que les enfants continuent d'aider leurs parents dans leurs tâches quotidiennes. Depuis 2004, le pourcentage d'enfants ayant fini leurs études primaires n'a cessé de décroître, bien que cette baisse soit légère puisque ce taux était encore de 30 % en 2008, ce qui est en contradiction avec l'objectif du gouvernement d'un pourcentage d'inscrits dans les écoles primaires de 72,4% au début de l'année 2000, contre 46,2 % en 1991. Par ailleurs, les statistiques effectuées par des organisations internationales montrent que, si plus de 60 % des enfants en âge d'être scolarisés sont inscrits, la proportion de présence réelle n'est que de 20 %, ce qui signifie qu'une large part des inscrits n'est de fait pas scolarisée.

En ce qui concerne les études secondaires, le nombre d'inscriptions n'a cessé de croître depuis 1971, ainsi que l'indique le graphique suivant, puisqu'il était de 2 % en 1971 pour atteindre 20 % en

¹⁰⁴<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=TCD&codeStat=SE.TER.ENRR&codeStat2=x>.

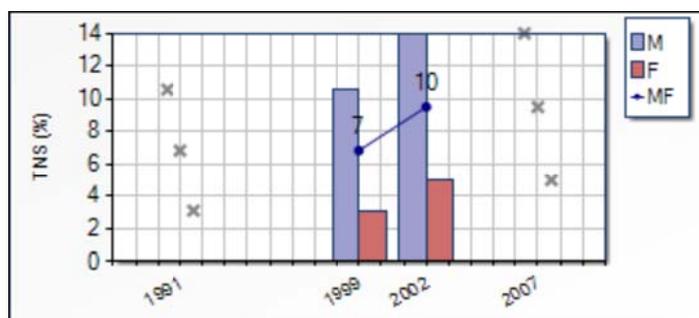
2008. Cette hausse a surtout commencé à partir de 1980. Là encore, le rôle du gouvernement pour soutenir le secteur éducatif a été le fer de lance.

Tableau 25 : Taux d'inscription aux études secondaires (taux brut en % de la population).¹⁰⁵



Bien que le pourcentage de scolarisation dans le secondaire ait augmenté entre 1991 et 2002, aussi bien pour les filles que pour les garçons, de nombreux élèves ont arrêté leurs études après le cursus primaire. En effet, seuls 14 % des garçons et 5 % des filles soit 64% des inscrits en primaire se sont inscrits en secondaire, parmi lesquels seulement 10 % des garçons ont achevé leur cursus (absence de statistiques pour les filles) :

Tableau 26 : Taux nets de scolarisation au secondaire par sexe (%), 1991-2007 ¹⁰⁶

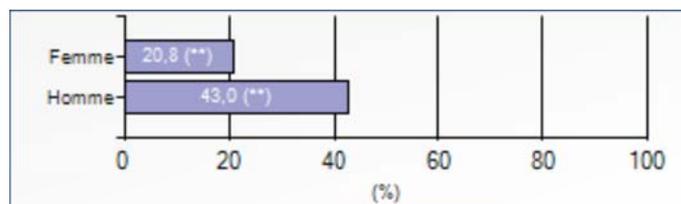


¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Ibid.*

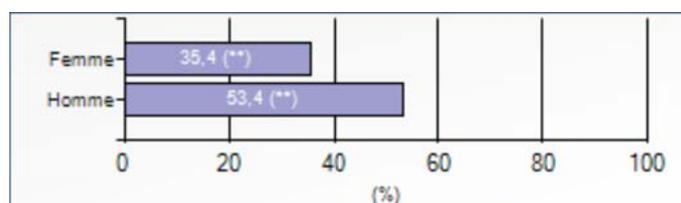
Le faible taux de scolarisation, couplé au fait que de nombreux enfants ne terminent pas leurs études primaires, provoque un taux d'analphabètes relativement élevé, surtout chez les femmes. En effet, 57 % des hommes et un peu plus de 79 % des femmes le sont :

Tableau 27 : Taux d'alphabétisme, 15 ans et plus (hommes et femmes)



Si nous portons notre attention sur la tranche d'âge 15-24 ans (graphique suivant), nous constatons que, malgré la politique menée par le gouvernement dans le secteur éducatif, presque 65% des femmes et 57% de hommes de cette tranche d'âge sont analphabètes, ce qui reste important.

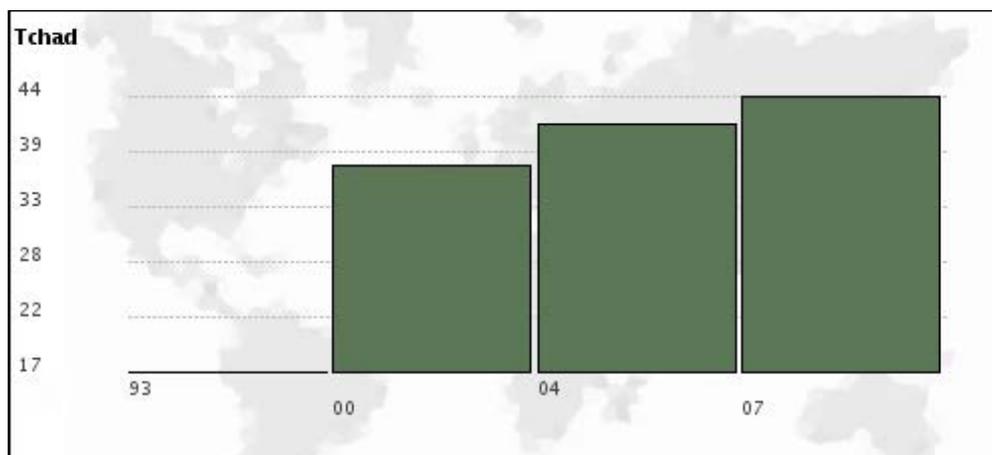
Tableau 28 : Taux d'alphabétisation, 15 à 24 ans (hommes et femmes) ¹⁰⁷



Pourtant, en termes d'évolution depuis 2000, le nombre de personnes analphabètes âgées de 15 à 24 ans n'a cessé de décroître puisqu'il est passé de 83% en 1993, à 62 % en 2000, 58% en 2004 et 56 % en 2007 :

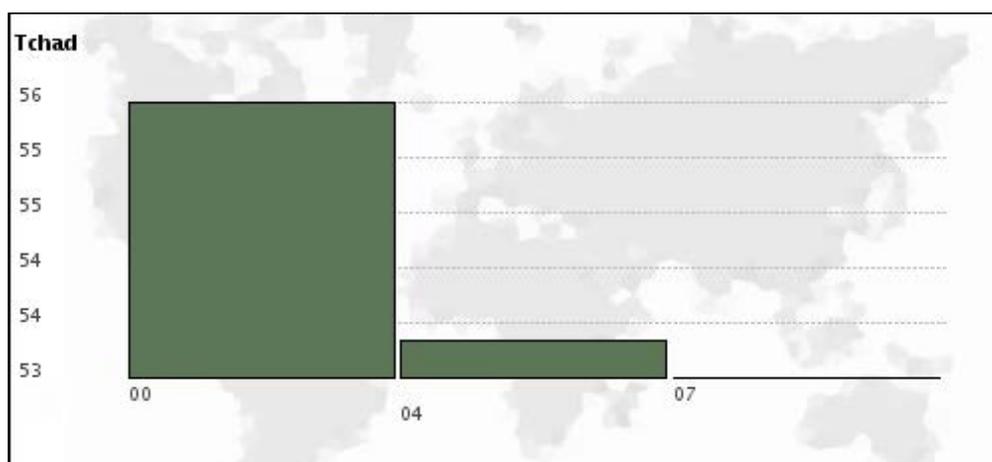
¹⁰⁷http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fra&BR_Country=1480.

Tableau 29 : Degré d'alphabétisation, personnes entre 15 et 24 ans (% des personnes âgées entre 15 et 24 ans) ¹⁰⁸



Cependant, cette décroissance recouvre une situation différente pour les hommes et les femmes. Ainsi, le nombre d'hommes analphabètes a augmenté depuis 2000, bien que cette hausse soit très légère, de 54% entre 2000 à 57% en 2007, alors que le pourcentage de femmes analphabètes n'a cessé de décroître depuis 2000, de 77 % en 2000 à 65 % en 2007. Ce taux reste néanmoins plus élevé que celui des hommes.

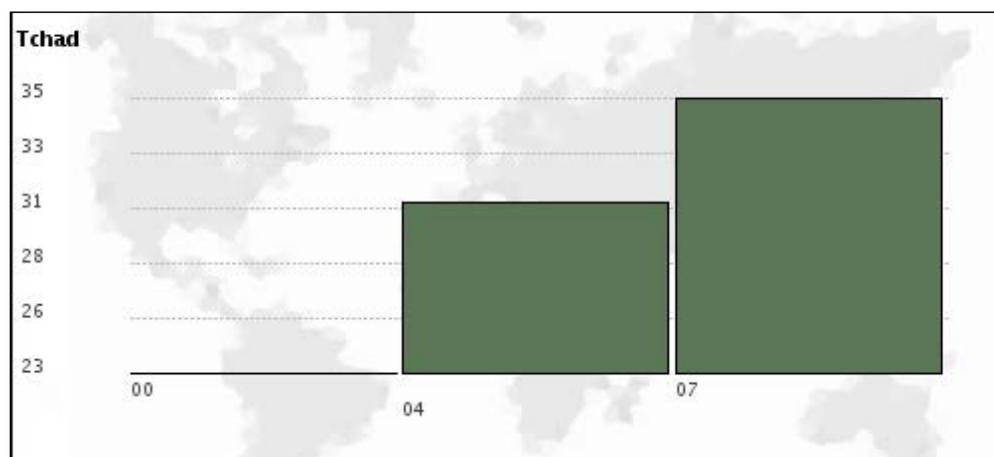
Tableau 30 : Degré d'alphabétisation, hommes, entre 15 et 24 ans (% des hommes âgés entre 15 et 24 ans).¹⁰⁹



¹⁰⁸<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=TCD&codeStat=SE.TER.ENRR&codeStat2=x>

¹⁰⁹ *Ibid.*

Tableau 31 : Degré d'alphabétisation, femmes, entre 15 et 24 ans (% des femmes âgées entre 15 et 24 ans) ¹¹⁰



4.5.4. L'enseignement supérieur

Nous aborderons brièvement la situation générale du secteur de l'enseignement supérieur et tenterons de mettre en lumière son évolution quantitative quant à la réalisation d'universités, de facultés, de centres et d'instituts ainsi que le nombre d'étudiants fréquentant ces établissements. Pour cela, nous nous référerons essentiellement au rapport établi par l'Ambassade de France au Tchad, vu le rôle et l'importance qu'accorde la France à cet enseignement en matière de financement, de soutien et de suivi. Les évaluations et les appréciations de cette Ambassade sont, d'une certaine manière, plus neutres et réalistes que celles établies par les autorités tchadiennes, qui sont, le plus souvent, surestimées ou erronées.

Dans cette synthèse sur l'état de l'enseignement au Tchad, l'Ambassade de France a accordé une importance capitale à l'enseignement supérieur. Cette synthèse comprend un exposé, une analyse, une évaluation et propose des recommandations¹¹¹. Avant d'examiner cette synthèse, nous tenons à attirer l'attention sur le fait que nous ne sommes pas dans un contexte d'analyse, ni d'évaluation. Nous tentons de mettre la lumière sur ce secteur dans le sens où il prépare les étudiants à la vie active. Ces derniers reçoivent une connaissance théorique qui a un impact sur la détermination et la formation de leurs personnalités. Autrement dit, les données de l'enseignement

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ Fiche Tchad, ministère des Affaires étrangères et européennes, Ambassade de France au Tchad, juin 2009.

supérieur sont la résultante et l'aboutissement de ce qui a été réalisé dans les précédentes étapes de la scolarisation.

Les principaux établissements d'enseignement supérieur gérés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRSFP) sont tout d'abord des Universités. Ainsi l'Université de N'Djamena (UNDJ) est la composante essentielle de l'enseignement supérieur tchadien. Créée en 1971, laminée par les années de guerre civile, elle a connu un nouveau départ en 1994. Ses nouveaux statuts consacrent l'existence de quatre facultés et d'un institut : la Faculté de Droit et des Sciences Économiques (FDSE), la Faculté des Lettres et Sciences humaines (FLSH), la Faculté des Sciences Exactes et Appliquées (FSEA), la Faculté des Sciences de la Santé (FACSS) et l'Institut national des Sciences Humaines, organisme de recherche sans vocation pédagogique directe. L'université est administrée par un conseil, présidé par le ministre de l'Enseignement Supérieur. Chaque faculté est placée sous l'autorité d'un Doyen élu. Un Rectorat regroupe la direction de l'université et ses services administratifs centraux.

L'Université Cheikh Adam Barka d'Abéché (UNABA) fonctionne depuis décembre 2003 dans la troisième ville du pays, à 800 km à l'est de la capitale. Elle est divisée en trois facultés : la Faculté des Sciences et Techniques (FST), la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) et la Faculté de Droit et Sciences économiques (FDSE).

L'Institut universitaire des Techniques d'Entreprise de Moundou (IUTEM), créé le 2 septembre 2002, a fait place à l'Université de Moundou le 6 mars 2008. Moundou se trouve à 499 km de la capitale, N'Djamena, et compte plus de 300 000 habitants. Cette université comporte à l'heure actuelle deux facultés : la Faculté des sciences et des techniques d'entreprise avec 4 départements fonctionnels (informatique, gestion, techniques commerciales et management) et 5 filières opérationnelles (comptabilité de gestion, techniques commerciales, gestion des petites et moyennes organisations, gestion du personnel et informatique appliquée à la gestion), et la Faculté de droit et des sciences sociales avec 2 filières (droit et économie monétaire et bancaire, d'une part, et techniques commerciales, d'autre part). La Faculté des lettres, art et sciences humaines, ainsi que la faculté des sciences exactes et appliquées ne sont pas encore ouvertes.

L'Université des Sciences et de Technologie d'Ati (USTA) a été créée le 5 avril 2008. La ville d'Ati, située à 450 km au nord-est de N'Djamena, est le chef-lieu de la région du Batha. L'Université, située à 2 km à l'est de la ville, comprend 3 facultés : la Faculté des sciences agropastorales et agro-alimentaires, la Faculté de technologie, la Faculté des sciences de la terre, de la vie et de l'aménagement du territoire. La première rentrée académique a eu lieu le 15 octobre 2009.

Outre ces universités, il existe des instituts universitaires des sciences et techniques. Implantés en province, les instituts ont aussi vocation à désengorger l'université de la capitale, tout en offrant aux étudiants des études courtes dans des filières porteuses d'emplois et nécessaires au développement du pays. Ils se distinguaient jusqu'à présent par une sélection à l'entrée (concours) et un *numerus clausus* respecté, qui conférait aux étudiants de meilleures conditions d'études (salles de cours, laboratoires, ratio nombre d'enseignants / nombre d'étudiants), mais ils risquent de perdre ces avantages en raison de la volonté du MESRSFP d'accroître très fortement, de 200 à 300 %, les effectifs de 1ère année. On distingue l'IUSTA (Institut universitaire des Sciences et Techniques d'Abéché), l'IUSAES (Institut universitaire des Sciences Agronomiques et de l'Environnement de Sarh) et l'IUPM (Institut universitaire polytechnique de Mongo). Deux nouveaux instituts ont été ouverts à la rentrée 2009 : un Institut des sciences de la santé à Biltine et un Institut des sciences parapétrolières à Mao. D'autre part, une nouvelle université est prévue à Doba (Université des Sciences et Techniques de Doba – USTED), dont la date d'ouverture est inconnue.

Enfin, en matière d'enseignement supérieur, il existe des centres spécialisés, comme l'Institut supérieur des Sciences de l'Éducation (ISSED) et l'École supérieure des Sciences exactes et appliquées de Bongor. Implanté à N'Djamena et rattaché directement au ministère de l'Enseignement Supérieur, l'ISSED prépare aux certificats nécessaires à l'exercice de fonctions pédagogiques ou d'inspection, dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire général ou technologique. Le rôle et le statut de cet établissement sont régulièrement mis en cause. La première réforme visible a consisté en un retrait des formations de professeurs scientifiques, qui ont été confiées à l'École Supérieure de Bongor. L'institut est en cours de réorganisation après un changement de direction. Quant à l'École Supérieure des Sciences Exactes et Appliquées de Bongor, elle prépare ses étudiants en trois années à l'issue du baccalauréat aux métiers de l'enseignement secondaire dans les disciplines scientifiques.

Il faut signaler qu'il existe par ailleurs des établissements publics qui dépendent d'autres ministères comme l'École nationale d'Administration et de la Magistrature (ENAM), qui dépend directement de la Primature, et l'ENTP (École nationale de Travaux Publics), qui est sous la tutelle directe du ministère des infrastructures.

Selon le rapport établi en 2009 par l'ambassade de France au Tchad, rapport qui confirme d'ailleurs ce que nous avons mentionné précédemment quant à l'incertitude qui pèse sur la fiabilité des chiffres, le nombre d'inscrits en enseignement supérieur varie entre 13 000 et 14 000, répartis comme suit :

- Université de N'Djamena : 6 589 inscrits ;
- Université de Moundou : 1 982 inscrits ;
- Université Adam Barka (Abéché) : 2 179 inscrits ;
- Instituts Universitaires : plus de 3 000 inscrits.

Il faut noter que le nombre d'élèves ayant réussi leur cursus secondaire augmentant, les universités manquent de places. Ainsi, nombre d'étudiants se tournent vers des établissements privés qui, à leur tour, n'ont plus assez de places et manquent d'enseignants et de matériels. Certains de ces établissements ne sont d'ailleurs pas reconnus officiellement. Un des objectifs actuels du ministère est de réorganiser ce secteur de l'enseignement supérieur privé, qui se trouve aujourd'hui dans une situation de désorganisation importante, afin d'accueillir de plus en plus d'étudiants.

En conclusion de cette partie consacrée au système éducatif du Tchad, nous pouvons affirmer que l'enseignement au Tchad souffre de problèmes cruciaux, dont le plus important, outre les problèmes techniques et pédagogiques, est l'instabilité politique, qui fait avorter les programmes et les politiques d'enseignement. Il n'existe par ailleurs pas encore de volonté politique réelle soutenue par la conscience du rôle primordial de l'enseignement dans le développement du pays ; cette absence de volonté se manifeste à travers le manque de mécanismes de suivi et de contrôle du système éducatif. L'enseignement est également victime des problèmes sociaux liés à la situation matérielle des familles, qui expliquent l'insuffisance du taux de scolarisation et les phénomènes d'abandon et d'échec scolaire. Enfin, il est marqué par l'éparpillement des élèves entre l'école officielle française et celle, arabe, populaire dans plusieurs parties du pays.

Chapitre IV : Analyse des thèmes du pouvoir et de l'identité dans les manuels de CP1, CP2 et CE1

1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé la situation du Tchad, notamment à travers son histoire politique, qui montre clairement les crises politiques et les guerres civiles dont ce pays a été, et est encore victime. Selon notre hypothèse de recherche, les questions de l'instabilité politique et du conflit pour le pouvoir résultent à la fois d'un manque de valeurs partagées, d'une absence d'identité nationale, de pratiques erronées du pouvoir politique et du manque de compréhension du sens, de la source et du but de ce pouvoir dans la société.

Dans le présent chapitre ainsi que dans le suivant, nous allons analyser le contenu des manuels scolaires sous l'angle de nos thèmes de recherche, en examinant comment les informations politiques, et en particulier le concept de pouvoir politique et d'identité nationale, sont présentés aux écoliers. La première lecture du contenu des six manuels nous a révélé des différences bien nettes quant à l'information et son importance. Les trois premiers manuels (CP1, CP2, CE1), qui feront l'objet de ce chapitre, ne renferment que de maigres informations, comparés aux trois derniers manuels (CE2, CM1, CM2) qui seront traités dans le chapitre suivant. Ceci nous paraît naturel à plus d'un titre, en particulier la prise en compte de la capacité d'assimilation de l'élève. Dans la première série, les termes employés sont simples, les phrases courtes, le sens spontané. Cet écart apparaît également dans le volume de l'information traité dans les deux séries de manuels.

Comme nous l'avons exposé précédemment, l'éducation est une partie indissociable de la réalité socio-économique et politico-culturelle de toute société. L'éducation se distingue, du reste, des secteurs en ce qu'elle est le promoteur et le fournisseur principal en cadres et éléments dans la construction et le développement. Son rôle est basé sur les orientations et l'idéologie politique dominante de la société : *« L'éducation est directement concernée par la question de libération, puisqu'elle enseigne les idées de patriotisme et de communautarisme. En ce sens, les programmes scolaires ne peuvent pas se dissocier de la transaction de socialisation politique des individus et leur appartenance au régime politique »* (Salahadin, 1989, p. 192.)

Ainsi, la conférence des ministres africains de l'Éducation qui s'est tenue en février 1976 à Lagos a insisté sur la nécessité de se préoccuper de socialisation politique dans les programmes

scolaires. Plusieurs recommandations ont ainsi été retenues en ce sens, comme celles visant à privilégier le développement des valeurs de travail et de progrès, à rappeler aux enfants les vertus culturelles qu'incarne leur civilisation, ou recommandant d'initier au patriotisme et à la fidélité au pays.

À l'instar des pays en voie de développement, les États africains ont connu différentes phases dans la réforme de l'enseignement, la première et la plus importante étant celle de l'après-indépendance, lorsque la souveraineté nationale a pris l'ascendant sur le contenu des programmes scolaires. Dans la seconde phase, au milieu des années 1970, est apparue l'idée de la lutte contre le sous-développement. Avant cela, et donc durant la période coloniale, l'heure était à la légitimation et à l'approbation de la présence coloniale européenne à travers la formation d'un cadre administratif local au service de l'administration coloniale. Ainsi, l'action pédagogique, tout comme les programmes scolaires, a concouru à conforter cette option : l'école, à travers des plans et des projets pédagogiques, œuvrait à éradiquer toute idée glorifiant ou mettant en relief l'image d'héros africains afin de taire tout sentiment de fierté et d'orgueil national et d'empêcher le déclenchement de révolutions (Soultan, 1988, p. 68).

Notre étude des manuels retenus s'articulera donc autour de deux thèmes : le pouvoir et ses relations avec le peuple, d'une part ; l'identité nationale (tchadienne) et continentale (africaine), de l'autre.

Par ailleurs, notre analyse des manuels portant sur les idées enseignées à des élèves d'écoles primaires, nous devons prendre en compte les étapes de leur développement intellectuel, sujet abordé en détail dans le premier chapitre, afin de pouvoir prédire les effets que pourraient laisser ces idées sur leur comportement futur. Pour étudier le développement de ces idées, les auteurs ont déterminé trois catégories en fonction de l'âge : la période de l'enfance anticipée, entre 5 et 9 ans ; la période de l'enfance tardive, entre 9 et 13 ans ; et la période de l'adolescence, entre 13 et 18 ans. Ce classement est judicieux pour au moins la raison de la variation des impacts sociaux d'une société à l'autre (Dawson, 1977, p. 75).

La plupart des enfants acquièrent des tendances et des formes de comportements clairs à un âge relativement précoce. Alors que certaines de ces tendances vont être amenées à évoluer, d'autres

vont demeurer constantes dans l'esprit politique de l'individu tout au long de sa vie. Cet esprit politique se compose d'un ensemble de sentiments présents dans des proportions variables. Au niveau le plus profond, se trouvent les appartenances et les croyances générales telles que le nationalisme et les conceptions ethniques et claniques, ainsi que les engagements religieux et idéologiques, outre les notions relatives aux devoirs et aux droits de l'individu dans la société (*ibid.*, p. 75). À un autre niveau, se trouvent les engagements et les connaissances relatifs aux institutions politiques et gouvernementales telles que le régime électoral, la structure du pouvoir législatif, l'organisation des tribunaux et la force du pouvoir exécutif. Viennent ensuite des points de vue momentanés par rapport aux événements, aux politiques, aux affaires en cours et aux personnalités politiques. Toutes ces tendances sont sujettes à des mutations sauf celles du premier niveau, généralement acquises dans une phase précoce de la vie d'un individu. Celles-ci se caractérisent par la continuité et la pérennité (Almond et Bingham, 1978, p. 87).

Les trois premiers manuels scolaires étudiés sont destinés aux enfants âgés entre 6 et 9 ans. L'enfant, dans cette période, perçoit les pouvoirs politiques d'une façon très émotionnelle, mais son attachement à l'État et aux symboles importants comme le drapeau créent, plus tard, l'ensemble de ses sentiments politiques (*ibid.*, p. 76). Les autorités éducatives du Tchad insistent sur le fait que l'enfant acquiert à ce stade un certain nombre de compétences et la capacité mentale à développer des connaissances et acquérir des mécanismes de base qui favorisent l'aptitude à réfléchir, à s'adapter et à changer. Il s'agit donc de doter l'élève d'un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à une insertion fonctionnelle dans la société, de satisfaire les besoins d'apprentissage essentiels qui lui garantissent, en tant que futur citoyen, la capacité à exploiter ses potentialités pour comprendre son environnement. Il s'agit également de valoriser les contenus éducatifs dont il a besoin pour développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité, améliorer la qualité de son existence, de transmettre et enrichir les valeurs culturelles et morales communément partagées par la société tchadienne, et, enfin, de contribuer à l'édification nationale¹¹².

Au début de chaque manuel, les concepteurs du programme fournissent une large explication sur la méthode adoptée. Nous avons remarqué que les trois premiers manuels sont régis par une même méthode. Il en va de même pour les trois derniers ouvrages scolaires. La méthode adoptée par les concepteurs du programme est importante puisqu'elle nous permet de comprendre la pédagogie à

¹¹² Programmes réactualisés de l'enseignement primaire, Centre national des Curricula, ministère de l'Éducation nationale, N'Ndjamena, septembre 2004, p. 13.

laquelle ils ont recouru pour transmettre des connaissances à l'élève. C'est pourquoi nous allons exposer les textes présentant cette pédagogie dans leur intégralité pour les trois premiers manuels ¹¹³ :

« Ce livre comporte deux parties : acquisition du langage oral et acquisition de la lecture et de l'écriture.

L'unité du manuel est réalisée par la présence à chaque leçon des deux enfants Mariam et Hamidou et des vignettes qui guident les élèves sur la signification des consignes dans les différentes activités proposées.

Première PARTIE :

Elle se répartit sur 6 leçons :

- 1. Bonjour, comment tu t'appelles ? Je m'appelle Hamidou. Je m'appelle Mariam.*
- 2. Qu'est-ce que c'est ? C'est un livre (une ardoise, une table).*
- 3. Qu'est-ce que tu fais ? Moi, j'écris...je lis...j'écoute...je regarde...*
- 4. Qu'est-ce que fait le maître ? Il prend...il ouvre...il ferme...il range... (le/un livre).*

Qu'est-ce que tu fais ? Que fais-tu ?

- 5. Que fait la maîtresse ? Elle compte et classe les enfants.*

Qu'est-ce que fait Mariam ? Elle cherche un livre dans son cartable/ dessine sur son ardoise.

- 6. Où est le livre ? Il est sur/sous la table. Il est dans le cartable.*

Où est la balle ? Elle est sur/sous le banc. Elle est dans le cartable.

Au départ, l'élève observe le support image, il prend des repères et en reconnaît le contenu. Il entend les énoncés du maître, suit ses gestes et s'approprie la signification des gestes et des paroles. Les séquences sont vivantes et concrètes. Le maître doit s'efforcer de mimer et de faire mimer, par les élèves, les situations décrites dans le livre. Il est souhaitable que le lexique introduit ait une référence concrète aux yeux des élèves afin d'éviter toute ambiguïté sur la signification des mots. Pendant cette période, le maître introduit tout le lexique relatif au matériel pédagogique avec lequel l'enfant va devoir travailler (le livre, la page, l'image, les vignettes, la lecture, le regard ou encore l'ardoise/le tableau, la craie, chiffon, l'écriture, la main).

¹¹³ CP2, pp. 4 et 5.

Les vignettes sont particulièrement intéressantes puisqu'elles permettent à l'élève de comprendre la consigne d'un exercice à partir d'un dessin. Elles sécurisent et créent une certaine autonomie des élèves dans la gestion des exercices. Il faudra prendre le temps nécessaire à leur introduction et s'assurer de leur bonne compréhension. On insistera sur les exercices de réemploi des structures et du lexique pour les fixer et sur l'intonation qui aide à la compréhension du message oral.

Deuxième PARTIE :

Elle comprend 34 leçons et 9 bilans qui s'articulent toujours autour de la même structure.

Une leçon numéro 0 assure la liaison entre les deux parties (apprentissage du langage/apprentissage de la lecture).

Le livre introduit immédiatement les majuscules d'imprimerie car elles sont des indices qui aident à la compréhension (elles permettent de repérer le début de la phrase ou d'identifier aisément un nom propre). Loin d'être une difficulté supplémentaire à maîtriser, les majuscules sont une aide à la compréhension en lecture. Le maître peut utiliser le prénom de ses élèves pour les présenter et expliquer leur utilité. Il faut toujours insister sur la valeur de la ponctuation à l'écrit (. , ; ! ?).

Les majuscules apparaissent toujours avec les écritures scriptes, elles disparaissent avec les écritures cursives (trop difficiles à dessiner au CI-CPI...).

La page de gauche :

Cette page présente un texte illustré. L'image porte l'histoire et aide à sa découverte, à sa compréhension. Le maître débutera la séquence par une observation de l'image qui servira de support à une activité de langage. Il faut :

- situer l'action (l'école, la maison, la rue...)*
- nommer les personnages, les animaux ou les objets*
- décrire les actions*

Les questions situées en bas de la page et posées par le maître permettent de dégager une ou plusieurs phrases orales qui constituent une partie du sens du texte écrit placé sous l'image. L'une des phrases de ce texte est la phrase clé utilisée pour dégager collectivement le son et sa graphie correspondante. Lorsque le lexique est bien maîtrisé, les élèves essaient de lire le texte silencieusement. Le maître rappelle l'importance des éléments de ponctuation pour accéder à la

compréhension de la lecture. Après un échange oral sur l'information apportée par le texte, il est lu oralement et expliqué.

Ce texte servira donc de référence pour introduire l'étude d'un son. Après la lecture des mots dégagés dans le texte, une nouvelle séquence débute sur la discrimination auditive du son étudié.

La comptine peut être le point de départ ou le support à cet exercice de discrimination auditive.

La où les graphies dégagées sont fixées avec l'entraînement graphique qui suit.

Le petit lexique situé en bas de la page offre un double intérêt : il élargit le lexique des élèves et poursuit la discrimination auditive. Comme chaque mot possède le son étudié, il s'agira de le localiser.

La page de droite :

Elle propose un ensemble d'activités structurées qui se succèdent logiquement.

L'exploitation de cette page doit débiter par l'observation du cadre situé en haut à droite. Il présente le son étudié et le mot repère qui lui est associé (affichage souhaitable dans la classe).

La gamme de syllabes situées à coté est un entraînement systématique à la lecture automatique de syllabes. Généralement, les syllabes ou suites de syllabes sont présentées par paires pour attirer l'attention sur une difficulté particulière de notre système d'écriture.

Les mots qui suivent (dictionnaire) sont volontairement classés par catégories grammaticales.

Les élèves retrouvent les mots difficiles du texte avec quelques mots qu'ils peuvent déchiffrer, appartenant au langage courant (ils se trouvent alors sous la ligne de pointillés). Avec ces mots ainsi classés, le maître peut prévoir un moment de langage qui viserait à réutiliser ce lexique dans des phrases produites par les élèves (l'utilisation des mots outils est très fortement conseillée car ils posent de nombreuses difficultés de compréhension).

Les phrases à découvrir en dessous sont alors une illustration des réalisations possibles. Elles servent de textes complémentaires de lecture.

Les exercices proposés sont toujours organisés avec la même progression :

-discrimination visuelle

-discrimination auditive

-écriture de mots

-travail sur la phrase

Les vignettes permettent aux élèves de travailler selon leur rythme puisque les consignes peuvent être facilement interprétées.

Les derniers exercices sont plus complexes et visent à une meilleure compréhension de la langue.

Le maître peut envisager de présenter ces exercices comme une recherche collective. »

Cet exposé consacré à la méthode adoptée pour l'enseignement de cette série de manuels apporte un premier éclairage pour le chercheur. Il lui permet aussi de réaliser un aperçu général de l'action pédagogique, de l'effort fait par l'élève et le maître et de leur coopération afin de tirer le meilleur profit de l'ouvrage. Ce travail vient compléter l'exploration des manuels en expliquant les détails. Cette approche pédagogique aide et conforte le maître dans sa mission visant à transmettre l'idée à l'élève.

Conformément aux thèmes de recherche exposés plus haut, nous allons tout d'abord essayer de procéder à une analyse qualitative et quantitative sur la façon dont est introduite la notion de pouvoir dans l'esprit des élèves, en répondant aux questions suivantes : quel est le sens du pouvoir et comment a-t-il été reflété et représenté ? Qui a le droit de l'exercer et pour quel but ?

Nous procéderons ensuite à la même analyse quantitative et qualitative sur la façon dont sont introduites les concepts de peuple et d'identité nationale et continentale.

Illustration n°3 : Page de couverture du livre CP1

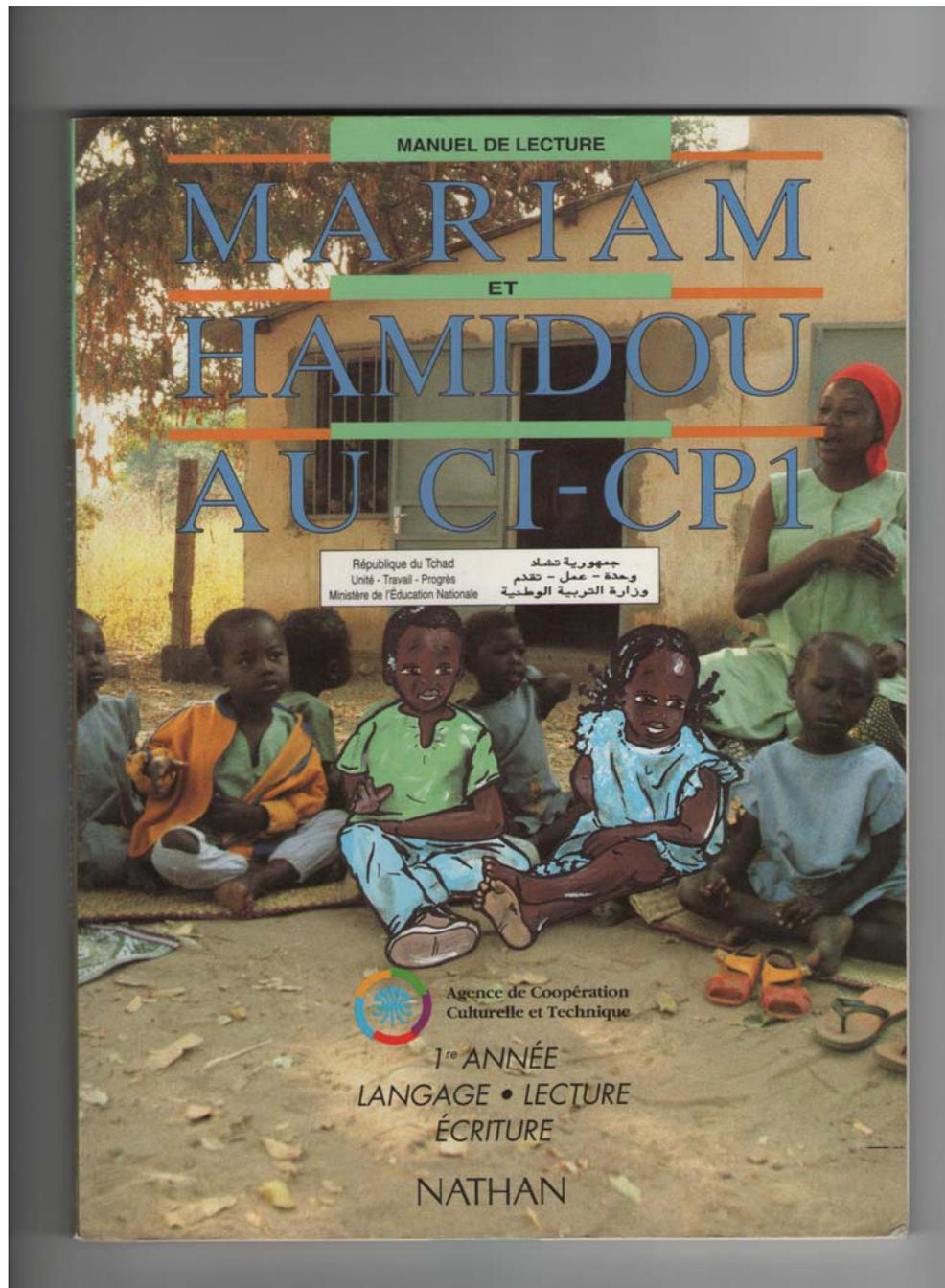


Illustration n°4 : Page de couverture du livre CP2

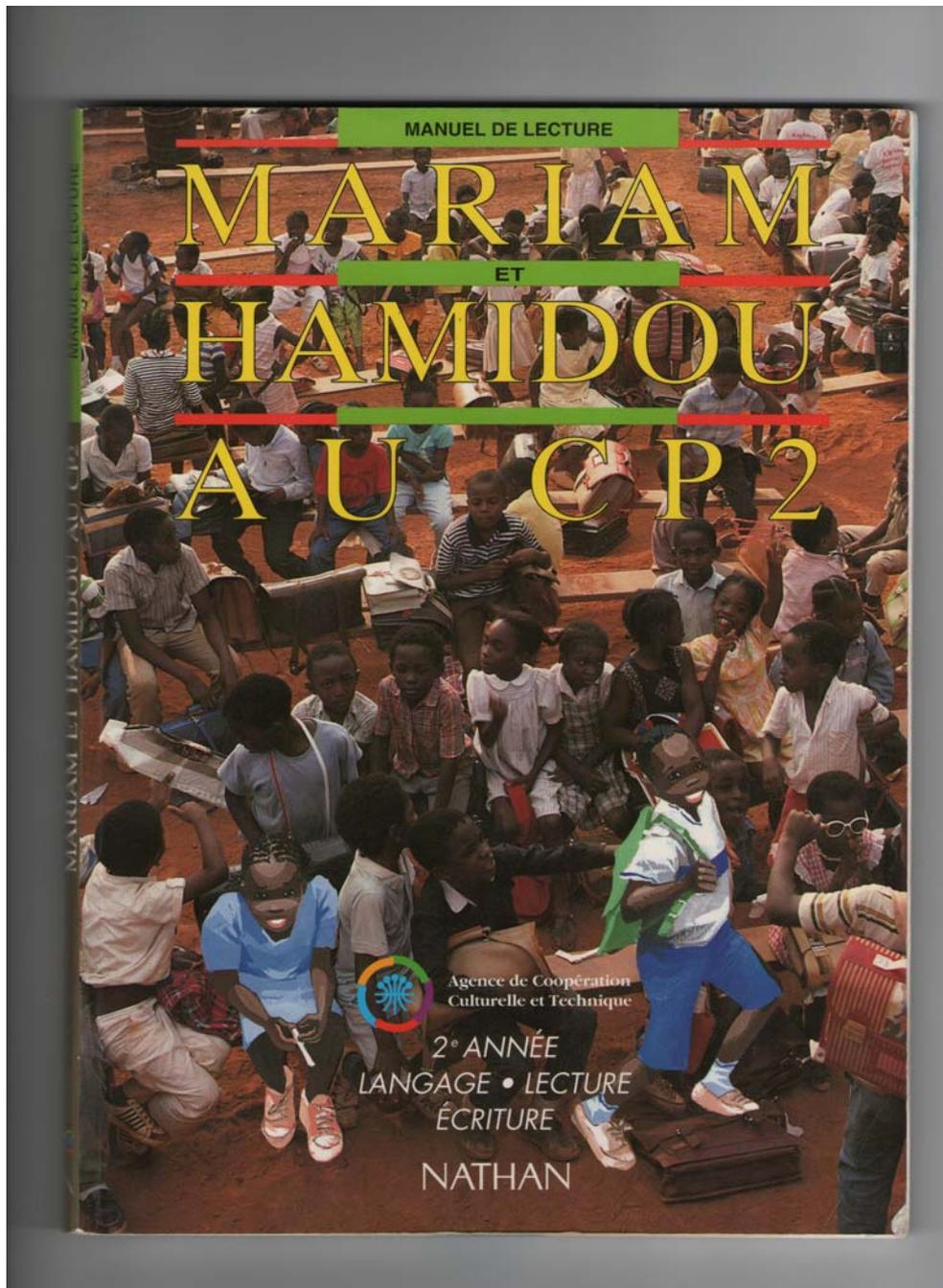
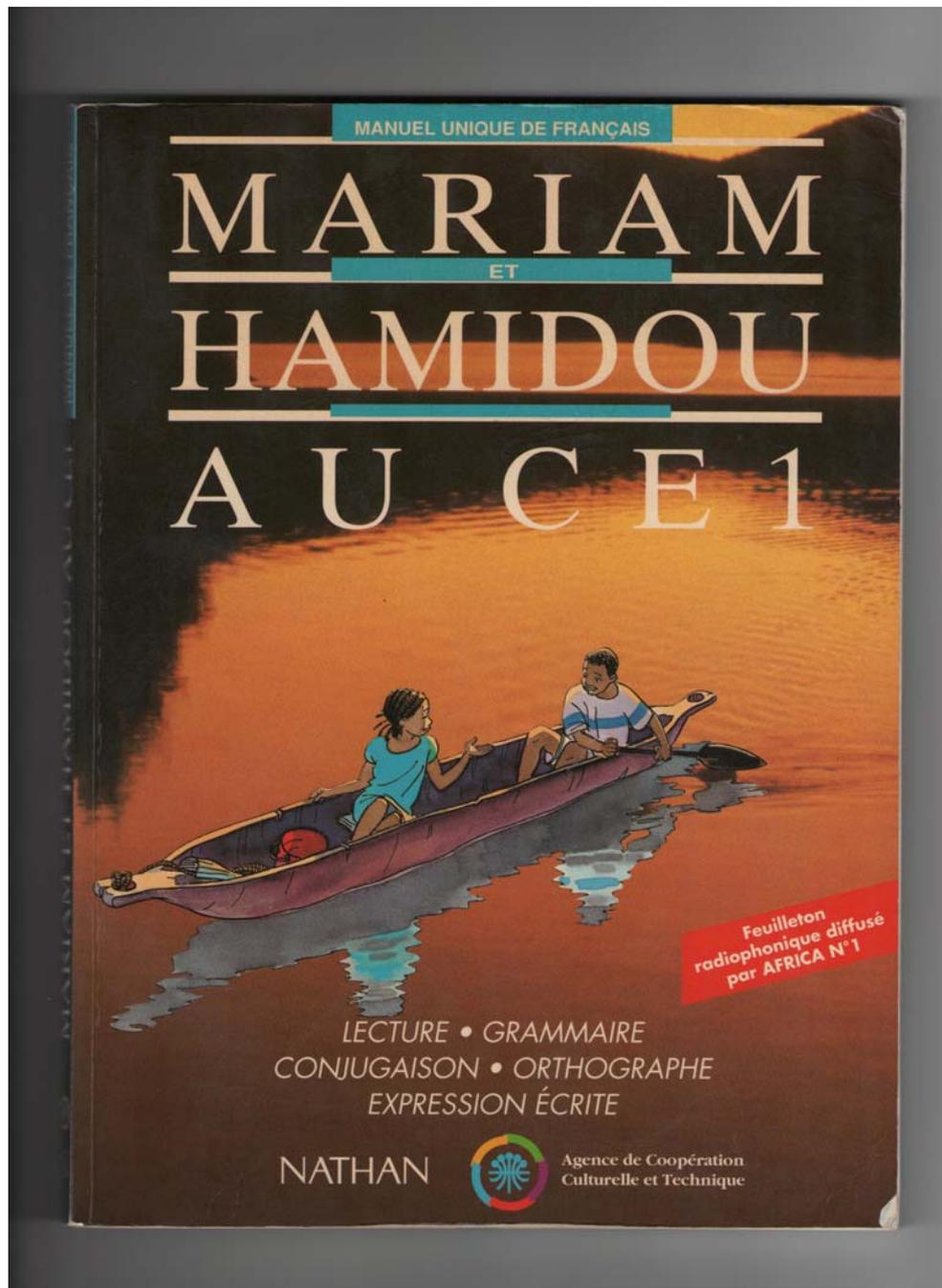


Illustration n°5 : Page de couverture du livre CE1



2. Le pouvoir

La notion de pouvoir a été exposée dans le chapitre I, p. 47.

L'enfant perçoit le pouvoir au sein de la famille à travers son père. Il considère que celui-ci est le pouvoir suprême, jusqu'à ce qu'il rencontre le pouvoir du maître de l'école. C'est à ce moment là que le concept de pouvoir prend dans son esprit une forme un peu plus élaborée. Plus tard encore, il prendra connaissance du pouvoir du chef du village. C'est sur cette base d'apprentissage que s'étayeront ses connaissances sur le pouvoir politique et le rôle du peuple dans la gestion de ses propres affaires, rôle actif, participatif ou inactif, conduit par autrui.

Nous procéderons à une analyse quantitative et qualitative selon la méthode que nous avons exposée en introduction : il s'agit de recenser les répétitions des termes exprimant un sens politique d'une manière directe ou indirecte, en indiquant le taux de ces répétitions. Puis, nous passerons en revue l'ensemble des phrases support à ces répétitions et chercherons à mettre en relief leur sens et leur portée pour en mesurer l'impact sur la pensée de l'élève dans le futur.

Le tableau suivant montre les répétitions et le pourcentage de valeurs et de concepts ayant des significations politiques dans les trois manuels CP1, CP2 et CE1.

L'analyse de ce tableau montre la fréquence importante des termes « *père, parent, oncle* », qui est de 43,80 %, par rapport à l'ensemble des termes désignant l'autorité politique et le peuple. Ensuite, viennent les termes « *maître, école* », avec un taux de 24,60 %. Les vocables de « *roi, reine, empereur* », ainsi que « *ensemble, tous, tout le monde* », représentent un taux de 6 %. On notera également que les termes de « *lion, héros* » recouvrent un taux de 4,5 %, non loin des termes « *policier et gendarme* ».

Tableau 32 : Répétitions et pourcentage de valeurs et de concepts ayant des significations politiques (manuels CP1, CP2 et CE1)

Mots	Répétitions	%
Papa, père, parent, oncle	203	43,84%
Maître, maîtresse, instituteur	114	24,62%
Directeur, directrice, patron	7	1,51%
Chef de village	10	2,16%
President, chef d'État	-	-
Maire	-	-
Gouvernement, gouverneur	1	0,22%
Préfet, sous- préfet	-	-
Police, gendarme	22	4,75%
Peuple, citoyen	-	-
Ensemble, tout le monde, rassemblé	28	6,05%
Roi, reine, princesse, royaume	28	6,05%
Tolérance	-	-
Lion, héros	23	4,97%
Loi, règle, droit	9	1,94%
Juste, justice, injuste	1	0,22%
Punition, prison	13	2,81%
Autorisation, permission	2	0,43%
Opinion, débat, dialogue, discours	-	-
Vote	-	-
Ordre	1	0,22%
Paix	-	-
Pouvoir	-	-
Guerre, rébellion	1	0,22%
Total	463	100,00%

Ces résultats illustrent la position dominante représentée par le père et son autorité dans la famille. Ils traduisent également le rôle important joué par la famille, et particulièrement les hommes, qui assument les responsabilités de la vie quotidienne, au détriment du rôle des pouvoirs publics représenté ici par « *policier et gendarme* ».

Le faible niveau d'occurrence des termes « *ensemble, tous, tout le monde* » montre que le rôle des groupes et du reste de la société semble flou et peu représentatif. Ainsi, il apparaît, au premier abord, que la domination de la famille et le rôle des individus dans la conduite de la vie quotidienne prévalent dans la vie de l'enfant, que ce soit à la maison ou dans les lieux publics comme l'école.

Nous allons étudier la façon dont la notion de pouvoir politique est introduite dans ces manuels.

Par pouvoir politique, nous entendons ici le recours à autrui dans la gestion des affaires, ainsi que la recherche de conseils. Ce recours à autrui peut être naturel, sans obligation. Mais il peut également être obligatoire, engendrant récompense ou sanction (« *pouvoir sur* » et « *pouvoir dans* »). Le pouvoir politique ne se limite pas aux chefs d'État ou aux dirigeants, et son étendue se mesure à l'influence sociale que la personne ou le groupe peut avoir, influence qui peut être exercée officiellement ou officieusement. Mais dans les deux cas, il est associé à des sanctions lorsqu'il correspond au pouvoir en tant que « *chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre* » (Ferréol, sous la dir. de, 2002, p. 157), ce qui le distingue du phénomène de l'influence.

Lorsque l'enfant est jeune, la notion de pouvoir politique s'avère simple et élémentaire. Progressivement, le sens de ce concept connaîtra une évolution tenant compte de la maturité et de la disposition mentale de l'enfant. Plus tard encore, confronté à l'autorité des institutions (école, maître), l'enfant peut assimiler la notion officielle du pouvoir, sa source, ainsi que sa légitimité.

Comme nous l'avons vu plus haut, les mots « *père, parent, oncle* » reviennent très fréquemment dans les manuels. Ces personnes sont les plus proches et les plus influentes dans la vie de l'enfant et de la famille. Elles incarnent le pouvoir dans sa notion primaire, élémentaire. Du simple au complexe, dans une évolution logique, succède à cette forme de pouvoir « *domestique* » un pouvoir public, institutionnel, représenté par l'école et toutes ses composantes, avec un taux de 24,60%.

Dans cette même évolution logique, les textes scolaires proposent ensuite des termes plus complexes pour exprimer la notion. Il s'agit du chef de village, du roi, ou encore de l'agent de police, garant de la sécurité publique et de l'ordre. Les taux de répétition sont alors de 6 % (roi, reine), de

4 % (police, gendarme) et de 2,16 % pour le chef de village. On notera le peu d'indices relatifs à un pouvoir institutionnel (peuple, citoyen, chef de village) directement élu par le peuple (débat, opinion, vote). Cependant, d'autres termes expriment la participation et la légitimité, tels que « *ensemble, tous* », avec un taux de 6%, ou « *loi, droits, devoirs, règles* », avec un taux de 1,94 %.

Le pouvoir traditionnel se lit très clairement dans des termes tels que « *roi, reine* » puisque leur taux est de 6 % par rapport à l'ensemble des termes exprimant le pouvoir.

« *Lion, héros* », avec un taux de 4,90 %, rappellent le rôle de la force et de l'héroïsme comme moyens de domination et de subordination des personnes. La fréquence des mots tels que « *loi, règle, droit, juste, justice, injuste* » est comparativement insignifiante, avec un pourcentage de 1,94 % pour les trois premiers et 0,20 % pour les trois derniers.

En matière de pouvoir, d'une manière générale, les indications et les idées contenues dans les manuels scolaires gravitent autour de trois points essentiels : l'essence du pouvoir, la fonction du pouvoir et la source du pouvoir. Nous examinerons chacun de ces trois points tels qu'ils apparaissent dans les manuels étudiés.

2.1. L'essence du pouvoir

En sciences politiques, la notion de pouvoir se définit comme le droit à exercer une activité quelconque, y compris celle d'élaborer des lois ou de mener une action de politique générale. Il est judicieux, ici, de distinguer entre pouvoir et force. L'usage de la force par celui qui détient les moyens de domination vise à asservir les personnes et à les aliéner physiquement et moralement. De la notion de pouvoir dérivent plusieurs sens : la domination, l'ingérence, la force, la puissance et la dissuasion.

2.1.1. Définition du pouvoir

Cependant, dans tous les cas, nous devons nous arrêter à la forme tripartite du pouvoir selon la définition de Weber, à savoir : la domination héroïque ou charismatique, la domination traditionnelle, la domination institutionnelle. Ces trois formes, telles que définies par Weber (chapitre

II, p. 52) reflètent l'évolution de cette notion, des formes classiques à des formes plus modernes. Nous nous attendons à une présence importante de la forme classique dans les sociétés traditionnelles.

La notion de pouvoir peut également être perçue selon une autre approche qui privilégie les considérations politiques et juridiques propres au monde occidental et les traditions de la civilisation de la Rome antique. Selon cette approche, le pouvoir est du ressort des législateurs, des juges et des responsables dans l'État, des parents, des maîtres, des experts, des hommes de culture, des religieux et des prophètes (Khachim, 1996, p. 206).

Comme nous l'avons montré, les manuels scolaires tentent d'initier à l'enfant la notion de pouvoir d'une manière progressive, en tenant compte de sa capacité d'assimilation. C'est ainsi que la première image de pouvoir proposée est celle du père et des personnages proches de son statut, dans la maison même et le milieu familial, en général. Celui-ci est considéré, par l'enfant, comme une source génératrice de sensations, de sentiments et de connaissances élémentaires se rapportant au phénomène du pouvoir (Dawson, 1977, p. 161). Cette conception élémentaire du pouvoir sera préservée jusqu'à ce que l'école et son environnement prennent le relais pour proposer une notion de pouvoir plus élaborée. Ce pouvoir se distingue par son caractère officiel. Il est régi par des règles, des ordres, des systèmes et des règlements appliqués à l'ensemble des élèves. Ensuite, la notion s'élargit pour signifier les pouvoirs conférés au chef de village ou au roi, avec ce que cela englobe de cérémonies et d'aspects pratiques divers exécutifs et judiciaires. Cette pédagogie permet à l'enfant d'acquérir progressivement la notion de pouvoir.

Le tableau ci-après présente la répétition des termes ayant trait au pouvoir politique dans les manuels scolaires étudiés.

**Tableau 33 : Répétitions et pourcentage de mots ayant la signification de pouvoir politique
(manuels CP1, CP2 et CE1)**

Classe Mots								
Papa, père, parent,								
Maître, maîtresse, ir								

Ce tableau illustre bien une fréquence accrue du terme de père et des mots avoisinants. Parmi les mots relatifs au pouvoir politique, ce mot est utilisé 203 fois, soit un taux de 49 %. Le terme « maître » et ses dérivés occupent la seconde position avec 114 répétitions, ce qui représente un taux de 27,50 %. Y succèdent les termes « roi, reine », employés 28 fois, soit un taux de 6,78 %.

Cette évolution s’explique par l’intention de transmettre à l’enfant la notion de pouvoir d’une manière pédagogique convenable. Cette méthode lui permet d’acquérir ces diverses notions de pouvoir : dans le cadre familial, dans les établissements scolaires, puis les pouvoirs officiels, que représente l’agent de police avec 22 répétitions, soit un taux de 5%. La notion la plus complexe celle conférée au chef de village ou au roi.

Cette méthode de transmission de la notion de pouvoir à l’enfant nous permet de relever un certain nombre de conclusions pédagogiques. En premier lieu, l’enfant établit un lien entre les pouvoirs conférés au chef de village et ceux vécus dans le cadre familial à travers le père, ce qui lui

permet de comprendre le fonctionnement du pouvoir dans l'une et l'autre situation. En second lieu, le caractère officiel du pouvoir que détient le chef de village étant théoriquement d'un grand rapport avec celui vécu à l'école, ce rapprochement lui permet d'élargir sa conception de la notion. Enfin, l'exercice du pouvoir à la maison, à l'école puis dans le cadre du village rappelle à l'enfant le lien organique entre le pouvoir et les hommes.

Cette conception n'est pas sans effet négatif sur l'esprit de l'enfant quant à la forme institutionnelle du pouvoir puisqu'elle crée une confusion entre les fonctions et les hommes qui les exécutent. C'est peut-être ce que l'on observe dans la plupart des pays africains où les personnalités jouent des rôles plus déterminants que les institutions officielles.

D'autre part, cette manière d'enseigner la notion de pouvoir génère une culture politique très étroite suggérant à l'enfant qu'il est permis d'assumer des rôles et des fonctions multiples sans en avoir la qualification. De ce fait, le chef local apparaît comme la personne digne de l'exercice de plusieurs fonctions politiques et religieuses, voire même judiciaires, sans avoir à détenir un quelconque savoir ou une connaissance suffisante en la matière (Houria Tewfik, 1998, p. 66).

Dans les tableaux ci-dessus, nous trouvons peu de répétitions de termes se rapportant au droit et au registre judiciaire, puisque leur taux de fréquence varie entre 2,30 % et 0,50 % seulement. Ceci s'explique par l'incapacité de l'enfant à assimiler des termes qui dépassent sa capacité mentale, mais aussi au nombre et à la complexité des pouvoirs qui sont proposés, sans qu'aucun indice aidant à les distinguer les uns des autres ne soit fourni à l'élève.

L'étude détaillée des trois manuels scolaires nous permet de constater que l'éducation politique se fait d'une manière progressive, tenant compte de l'aptitude mentale de l'enfant. Les phrases sont d'un style direct, affranchi de toute coloration politique. L'enseignement politique se lit dans un sens figuré que suggèrent les termes utilisés. L'enfant voit dans le maître l'image de son propre père et dans le chef de village l'image du maître. Ce sont des personnes qui ordonnent ou interdisent.

Nous allons maintenant étudier la façon les phrases ayant pour signification l'essence du pouvoir.

2.1.2. Phrases ayant pour signification l'essence du pouvoir

- *Qu'est-ce qu'il fait le maître ? Il prend un livre. Il ferme un livre. Il range un livre. Il ouvre un livre* (p. 20 CP1).
- *La maîtresse compte les enfants* (p. 25 CP1).
- *La maîtresse classe les enfants* (p. 25 CP1).
- *Papa a attrapé un poisson dans la rivière* (p. 68 CP1).
- *Papa fait de la moto* (p. 81 CP1).
- *Papa roule sur la moto* (p. 81 CP1).
- *Le maître dit que les élèves prêts sortent de la classe* (p. 98 CP1).
- *Un élève écoute le maître* (p. 109 CP1).
- *Le maître écrit le mot « Gazelle ». Il indique le mot avec sa grande règle et il dit : « Dessinez »* (p. 10 CP2).
- *C'est le père d'Hamidou qui arrive en courant. Il dit : « Vous faites beaucoup de bruit. Pourquoi ? »* (p. 20 CP2).
- *Le père d'Hamidou est un peu en colère* (p. 20 CP2).
- *Hamidou a bien travaillé. Alors, son père lui offre deux billets pour le match de football* (p. 94 CP2).
- *L'oncle Touré conduit tout le monde à la gare* (p. 100 CP2).
- *« Tu vas être en retard, Mariam, le maître commence toujours à l'heure. Il ne va pas être content ! »* (p. 18 CE1).
- *Mon père allumera le feu* (p. 7 CE1).
- *Le maître nous appelle* (p. 36, CE1).
- *« Quelle horreur ! À ta place », s'écrie le maître* (p. 36 CE1).
- *« Hamidou, dit le maître, tu n'écoutes pas, tu rêves, tu regardes par la fenêtre !* (p. 48, CE1).
- *« Maître, j'ai sommeil, j'ai mal dormi, j'ai été piqué par les moustiques toute la nuit ! »* (p. 48 CE1).
- *Le maître dispute les deux enfants. Yannick pleure* (p. 67 CE1).

- *Le maître leur donne une punition* (p. 67 CE1).
- « *La prochaine fois, faites attention !* » leur conseille **le maître** (p. 67 CE1).
- « *Allons voir le maître de l'école, dit Mariam. Il nous donnera de bons conseils !* » (p. 76 CE1).
- *Il ne faut pas désobéir aux parents* (p. 117 CE1).
- « *Si tu ne fais pas ton travail, tu auras une punition* » (p. 121 CE1).
- *Le maître leur dit* : « *Donnez-vous la main ! Formez une ronde !* » « *Donne-moi ta main* », dit Mariam à Hamidou. « *Et maintenant, chantons ensemble !* », dit **le maître** (p. 139 CE1).
- *C'est la fin d'année et le maître a décidé de faire une fête* (p. 144 CE1).
- *Les enfants jouent dans la cour, le maître arrive aussitôt, les enfants se mettent en rangs. Ils rentrent dans la classe, le maître fait la leçon, les enfants travaillent en silence* (p. 154 CE1).
- *Demain, je jouerai avec mes amis. Aujourd'hui, j'aide mes parents* (p. 155 CE1).
- *Notre directeur est un monsieur très élégant* (p. 165 CE1).
- *Mon oncle est un homme gentil et honnête* (p. 165 CE1).
- *La maîtresse interroge un élève* (p. 168 CE1).

Il apparaît clairement que les aspects dominants dans ces phrases relèvent du domaine de l'ordre et l'interdiction, qui émanent du père ou du maître au nom des fonctions qu'ils assument. Le père est ici symbole du courage et de la force. Il réussit souvent des missions difficiles aux yeux des élèves, c'est à ce titre qu'il mérite ce pouvoir et cette importance.

Nous notons également, l'émergence des mots « *princesse* » et « *reine* » comme personnes d'une importance capitale. Ces personnages, bien qu'ils vivent dans des châteaux, demeurent attachés au monde du merveilleux et de l'imaginaire.

- « *Hamidou, j'ai lu un beau conte. C'est l'histoire d'une belle reine qui vit dans un château, mais la pauvre reine* » (p. 104 CP1).
- « *Hamidou, j'ai trouvé un beau livre ! Il parle d'une reine qui vit dans un palais avec une vilaine sorcière* » (p. 106 CP1).
- « *Merci, les amis, ce livre me fait plaisir, j'aime les histoires de reines* » (p. 108 CP1).

- *Mais il y a aussi des animaux, car cette **reine** est retenue dans son château par les animaux de la forêt* (p. 108 CP1).
- « *Mais je ne suis pas une élève, dit Mariam, je suis une **reine*** » (p. 16 CP2).
- *Mariam met de la mousse sur sa tête. Mariam dit qu'elle est une **reine**.* (p. 17 CP2).

2.2. La fonction du pouvoir

En fait, comme nous l'avons vu, le pouvoir se manifeste chez les personnes et les institutions qui veillent à l'organisation de la société et à l'application des lois. Toutefois, cette vision de surface cache les formats et les mécanismes qui régissent le comportement humain. Ces formats dépendent des valeurs qui guident le comportement des citoyens et leurs actions quotidiennes. Ces valeurs sont construites dès le plus jeune âge dans la famille, les établissements scolaires et toutes les autres formes de culture encouragées par l'État.

Selon sa propre conception des choses, l'enfant voit en son père, l'homme idéal, le plus fort dans tous les aspects de la vie. C'est lui qui ordonne à la maison, qui approvisionne en nourriture et qui guérit les malades. Il accomplit les tâches les plus difficiles. A ce titre, l'enfant voit en lui un être indispensable. C'est ce qui se lit à travers les phrases suivantes :

2.2.1. Phrases exprimant la relation enfant-père

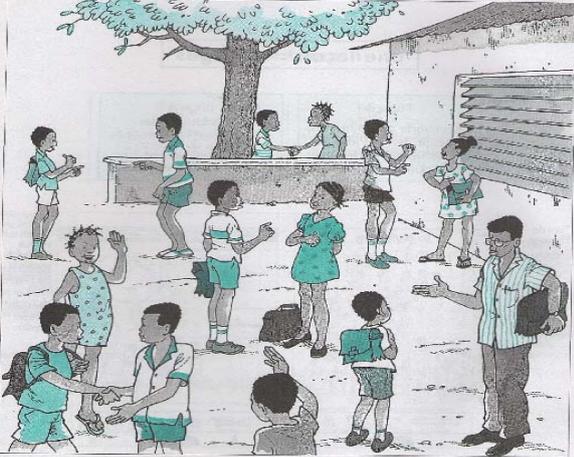
- ***Papa** répare le petit vélo et le vélo roule* (p. 83 CP1).
- ***Papa** répare la roue avec des outils* (p. 90 CP1).
- *Le dimanche, **papa** part à la chasse avec des amis* (p. 93 CP1).
- ***Papa** pourra venir avec le camion pour tout porter* (p. 96 CP1).
- *C'est le **papa** d'Hamidou qui conduit* (p. 58 CP2).
- *Je vais aller chercher mon **oncle** Karim. Il répare les maisons* (p. 76 CP2).
- *Le **père** de Mariam se lève tôt* (p. 77 CP2).
- « *Bravo! **Oncle** Karim Tu es un vrai champion* » (p. 76 CP2).
- ***Papa** fixe les bagages sur le toit de la camionnette* (p. 100 CP2).

- *Papa fixe trois valises sur le toit de la camionnette* (p. 108 CP2).

Illustration n°6 : Page 8 du manuel CP1

1

- Bonjour, comment tu t'appelles ?
Je m'appelle Hamidou. Je m'appelle Mariam.
- Présentation et explication des vignettes « regardez », « écoutez ».



• Combien de fois vois-tu la banane ?



8

Illustration n°7 : Page 20 du manuel CP2

4 Les enfants font des mathématiques (2)



C'est alors **que** le **papa** d'Hamidou arrive en courant. Il dit :
« Vous faites beaucoup de bruit. Pourquoi ?
- Parce **que** nous jouons à l'école. Tu n'es pas d'accord ?
- Non ! Tout le monde crie dans cette classe ; **quelle** drôle d'école ! »
Le père d'Hamidou est un peu en colère.
« C'est moi le maître, maintenant. Toi, Hamidou, va à la boutique et rapporte **quatre** kilos de riz. Toi, Ali, prends une calebasse et rapporte **cinq** kilos d'ignames. »
Papa rit, mais les enfants ne rient plus. Il dit :
« Allez, au travail ! Moi, je retourne jouer de la kora. »
Ali demande à Hamidou.
« C'est lourd, **cinq** kilos ?
- C'est plus lourd **que** quatre kilos ! », répond Hamidou **moqueur**.

- Pourquoi les enfants font-ils du bruit ?
- Est-ce que le père d'Hamidou est content ?
- Où doit aller Hamidou ?
- Que doit rapporter Ali ?
- Pourquoi Hamidou se moque-t-il d'Ali ?

c'est que ce 5 Cinq kilos c'est lourd

Sais-tu compter jusqu'à 20 : 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20 ?

Écris en lettres les nombres où tu entends (k).

20

Illustration n°8 : Page 34 du manuel CP1

0 Les personnages

- Présentation et explication des majuscules.
- Expliquer la présence du point sous les minuscules cursives.



C'est Mariam.
C'est Mariam.
c'est mariam.



C'est Hamidou.
C'est Hamidou.
c'est hamidou.



C'est papa.¹
C'est papa.⁴
c'est papa.⁵



C'est maman.
C'est maman.
c'est maman.

34

Illustration n°9 : Page 14 du manuel CP2

1 Le cadeau d'oncle Roger



Oncle Roger arrive chez Hamidou. Il porte un grand carton.
« Bonjour, **o**ncle Roger.
– Bonjour, Hamidou. J'ai du **s**avon pour ta maman. J'ai une **p**ompe à vélo pour **t**on papa. J'ai aussi un cadeau pour toi. »
Alors, **o**ncle Roger fait un trou dans le carton. Il **m**onte sur une chaise et il accroche le carton au mur de la maison.
« Que fais-tu ? demande Hamidou.
« Donne-moi **t**on ballon et regarde ! », répond Roger.
Oncle Roger lance le ballon dans le carton.
« Bravo, **o**ncle Roger ! J'ai **c**ompris ! À moi maintenant ! », dit Hamidou tout content.

- Qui porte le carton ?
- Pour qui est le savon ?
- La pompe à vélo est-elle pour Hamidou ?
- **O**ncle Roger monte sur une chaise : pourquoi ?
- Que fait l'oncle Roger avec le ballon ?

13

on un ballon

om une pompe

J'ai une pompe à vélo pour ton papa

14

Peu après, l'enfant perçoit que le maître ressemble à son père. Ceci se manifeste surtout lorsque le maître use de son statut afin de récompenser ou de réprimer. Il lui vient à l'esprit, d'une manière spontanée, que la récompense ou la sanction se justifie par son comportement. Cette attitude résulte du fait que l'enfant ne dispose pas d'un seuil de connaissance et d'indications l'habilitant à établir le rapport entre ce qu'il convient de faire et les félicitations (Dawson, 1977, p. 76).

- - « *C'est moi le **maître**, maintenant. toi, Hamidou, va à la boutique et rapporte quatre kilos de riz...* » (p. 20 CP2).
- *La **maîtresse** donne le signal du départ* (p. 64 CP2).
- « *Partez !* », *crie la **maîtresse*** (p. 67 CP2).
- « *Taisez-vous, dit le **maître** ; vous allez avoir une punition* » (p. 78 CP2).
- *Le **maître** m'a dit que je suis le meilleur* (p. 88 CP2).

Nous trouvons également dans ces ouvrages scolaires une confusion quant au rôle du pouvoir. Celui-ci est parfois présenté comme destiné à satisfaire des fins personnelles. D'autres phrases proposent à l'enfant la notion d'intérêt commun, comme l'illustre le rôle du policier ou du gendarme. Mais, à travers cette présentation, l'enfant continue à considérer ces derniers comme des bourreaux ou des prévôts sans cerner leur véritable mission, qui est de préserver la sécurité et l'ordre public. Dans la plupart des cas, cette incompréhension chez l'enfant nourrit, plus tard, une relation conflictuelle avec les agents de l'ordre public. Les phrases qui suivent illustrent cette attitude.

2.2.2. Phrases support à la relation enfant – pouvoir public

- *Voilà nos amis à l'aéroport. Ils sont sur le point de prendre leurs billets lorsque soudains...deux **policiers** les arrêtent !* (p. 112 CE1).
- « *Venez avec nous. La **prison** vous attend !* » (p. 112 CE1).
- *Les **policiers** tentent de les poursuivre, mais il y a trop de monde dans l'aéroport. Impossible de les retrouver !* (p. 118 CE1).
- *Dès qu'ils voient un **uniforme**, les enfants se cachent* (p. 118 CE2).
- « *Pourquoi vous cachez-vous ? De quoi avez-vous peur ?* » *Hamidou lui raconte leur incroyable histoire. L'accident d'avion, la bague, le vol, les **policiers*** (p. 118 CE1).

- *Des **policiers** arrivent... et ils arrêtent tout le monde !* (p. 142 CE1).
- *Les **policiers** sont intelligents. Ils comprennent vite qui est le vrai voleur* (p. 142 CE1).

Ces phrases révèlent une relation peu agréable entre les forces de l'ordre et les enfants, au-delà des faits décrits et du rôle des personnages dans ces situations. Les phrases manquent d'arguments utiles pour établir la confiance. Au contraire, certaines l'éloignent même de sa fonction générale :

- *Un **agent de police** règle la circulation* (p. 114 CE1).
- *Pauline donne les **règles** de la course* (p. 120 CP1).

À un autre endroit, d'autres phrases disent de la même manière :

- « *C'est interdit ! s'écrie Mariam. Si un **policier** nous attrape, nous irons en prison et nos familles auront honte de nous !* » (p. 22 CE1).
- « *Quand nous arriverons, nous irons voir monsieur Diallo. C'est le chef de la **police*** ». « *Oh non ! - s'écrie Hamidou. Je ne veux pas aller **en prison** !* » (p. 34 CE1).
- *Qui veut envoyer les enfants en **prison** ?* (p. 35 CE1).
- *On n'a pas le **droit** de les chasser* (p. 50 CE1).

Comme nous l'avons montré, le pouvoir du chef de village demeure absolu, sans aucune allusion à son cadre et à ses limites, et ce dans toutes les phrases dans lesquelles il est cité :

- *Ils arrivent dans un village. Ils vont saluer le **chef*** (p. 64 CE1).
- « *Mangez et buvez ! dit le **chef**. Dans notre village, les étrangers sont toujours bien accueillis !* » (p. 64 CE1).
- *Voici la case d'un **chef guinéen**. Ce sont les villageois qui l'ont construite* (p. 74 CE1).
- *Les enfants iront voir le frère du **chef du village*** (p. 77 CE1).
- *Tout le monde attend avec impatience l'arrivée du **chef du village*** (p. 108 CE1).
- *Mes parents sont chez le **chef du village*** (p. 151 CE1).

D'autres termes signifiant le pouvoir politique sont exprimés beaucoup plus rarement dans les manuels, comme « *ordre, politique, gouvernement* ». Ils sont utilisés dans un texte concernant les moyens d'information audiovisuels et écrits. Dans ce cas, les phrases expriment, d'une manière très explicite, le sens politique, le rapport avec le pays et le rôle du pouvoir politique comme moyen nécessaire à la concrétisation des intérêts communs. D'autre part, à travers ces phrases se manifeste une relation constante entre la politique et le gouvernement qui exécute les politiques générales. Ce sont là des moyens permettant de clarifier la notion de politique chez l'élève :

- *Le gouvernement s'est réuni hier soir* (p. 93 CE1).
- *Le Premier Ministre a proposé plusieurs mesures pour améliorer la situation économique du pays* (p. 93 CE1).
- *L'article ...parle de la politique du pays* (p. 93 CE1).
- « *La bague ! Donne-moi la bague, vite !* », *Ordonne* une méchante voix (p. 94 CE1).
- « *Rendez la bague !* » *Ordonne* l'un des policiers (p. 112 CE1).

Il apparaît, dans la seconde phrase, avec « *le Premier ministre a proposé* », une expression jusque-là méconnue par les élèves à l'école, à la maison, ou encore même dans la vie quotidienne. Dans son sens politique, ce terme désigne des choix ou des alternances politiques. Ce style révèle les indices de base d'une vie démocratique à laquelle ne sont pas habitués les pays africains dans leur vie quotidienne. De la maison à l'école, du village à la rue ou dans la vie collective, tout est régi par l'ordre et l'exécution des ordres sans droit à un quelconque commentaire. Le maître, en insistant sur l'explication des mots et leur portée, peut initier l'élève à s'imprégner de la vie démocratique.

2.3. La source du pouvoir

La question est ici de savoir qui a le droit d'exercer un pouvoir sur les autres. Quelle est la source de ce droit ? À quelles fins est-il exercé ? La réponse à ces questions clarifie et définit la problématique de la légitimité.

Nous entendons par source du pouvoir, le moyen d'aboutir à des fins. Ceci peut être atteint, de la même façon, par le biais de la punition ou de la récompense. Nous avons déjà abordé l'image du pouvoir tel que la perçoit par l'enfant. La question que peut se poser l'enfant pourrait être : d'où ces personnages détiennent-ils ce pouvoir ? Nous sommes ainsi face à la question de la légitimité de ce pouvoir ou son illégitimité. L'enfant ne parviendra pas, bien sûr, à ce niveau de réflexion, mais nous tenons à éclairer ce point dans le souci de cerner les éléments qui composent la notion de pouvoir. En effet, cette approche permettrait à l'enfant de percevoir le pouvoir comme un phénomène social régi par des règles et apte à l'évolution.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le pouvoir est une problématique. Nous l'avons exposé en tenant compte de la capacité de perception de l'enfant, comme si nous étions à sa place dans la réception de cette information politique. Le but fondamental de notre recherche est d'asseoir les bases d'une pratique politique convenable qui s'articule autour de la conception du pouvoir, de la séparation des pouvoirs et sa réglementation de façon à éviter sa concentration dans la main d'une seule personne qui pourrait en faire mauvais usage (*le pouvoir arrête le pouvoir*).

Les auteurs s'accordent sur l'existence de deux sources principales : la volonté individuelle et collective. Ainsi le philosophe Thomas Hobbes donne-t-il la primauté à la volonté de l'individu. Mais la source du pouvoir résulte aussi de la volonté collective exprimée par le peuple qui exerce son autorité à travers différents types d'élections, présidentielles, législatives et locales. Dans les deux cas, nous constatons que l'exercice du pouvoir est un moyen et non une fin en soi : le but est d'atteindre les objectifs organisationnels de l'homme, qui exigent des concessions et des sacrifices pour parvenir à la formulation d'un *contrat social* permettant l'élaboration des règlements et des institutions sociales et politiques en vue d'assurer une vie commune. Etant donné que le pouvoir nécessite la présence de deux parties, le peuple et le gouvernement, et un accord entre ces deux parties par lequel le pouvoir sera délégué au gouvernement, le peuple apparaît ainsi comme la source du pouvoir.

3. Le peuple

3.1. Le peuple comme source du pouvoir

De nombreux termes utilisés dans les manuels expriment le sens collectif : *tout le monde, ensemble, peuple, citoyens*. Ils s'opposent à d'autres expressions glorifiant l'individu et le héros et mettant en relief leurs actes de bravoure. Ainsi, à travers les contes, le rôle du héros est en général affecté au lion. Nous allons tenter de mettre en relief ces deux aspects : un premier, positif, relatif à la participation collective, et un deuxième, négatif, privilégiant l'individualisme. Ils seront examinés de manière quantitative (répétitions de mots) et qualitative (sens des phrases).

D'une manière générale, la notion de participation politique renvoie à la participation directe ou indirecte dans la prise de décisions dans le cadre du régime politique en place. Habituellement, cette participation politique s'exprime à travers des régimes démocratiques parlementaires. Il en résulte que les règles de cet exercice démocratique supposent un ensemble de droits garantissant la participation politique. Nous citerons, par exemple, le droit du citoyen au vote, ainsi que son droit à participer aux différentes décisions (Khachim, 1996, p. 365). Le rôle des citoyens et du peuple consiste aussi en la concertation et la participation dans les activités en vue d'encourager et de responsabiliser. Il s'agit là d'une des grandes missions de l'école pour asseoir, chez l'enfant, l'esprit de la participation collective comme élément nécessaire à la vie de la société. L'enseignement en Afrique est ainsi tenu d'améliorer la participation et la prise de décisions dans les grands projets de la vie collective, cette éducation permettant de mettre en lumière les vrais problèmes de la société (Salah al Zine, 1980, p. 188).

En parcourant les pages des trois ouvrages, nous ne trouvons pas d'allusion à des termes tels que « *peuple, citoyens* ». Ce sont des mots à signification politique directe avec un taux de 0 % par rapport à l'ensemble des répétitions se rapportant au rôle des citoyens, comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 34 : Répétitions et pourcentage de mots ayant une signification politique indirecte (manuels CP1, CP2 et CE1)

Classes Mots								
Peuple, citoyen								
Ensemble, tout le								

On note, dans ce tableau, que les termes comme « *ensemble, tout le monde, tous les animaux* » sont répétés 28 fois, soit 55%. À l’opposé, les termes de « *lion et héros* » sont répétés 23 fois, soit un taux de 45 %. Aucun terme ne fait allusion au citoyen ou à la participation collective, tel que « *opinion, débat, dialogue, vote* ». Les vocables de « *peuple* » et de « *citoyen* » ne sont pas utilisés. Ils sont sans doute d’un niveau trop élevé pour la compréhension de l’élève et ont été remplacés par d’autres, plus accessibles, comme « *ensemble, tout le monde, tous les animaux* ».

Dans le même esprit, nous avons recensé les phrases ayant une relation avec les actions collectives et celles ayant le sens d’actions héroïques.

3.2. Phrases ayant une relation avec les actions collectives

- *Les hommes retournent la terre avec des pelles* (p. 58 CP2).
- *Les hommes jettent de la terre dans une brouette* (p. 59 CP2).
- *Tout le monde s’élance* (p. 64 CP2).
- *Plusieurs hommes lancent l’eau sur le feu* (p. 98 CP2).
- *Tous les gens du village éteignent un incendie* (p. 99 CP2).
- *Les enfants font ensemble le jeu de mime* (p. 104 CP2).
- *Ils partent ensemble au point d’eau* (p. 107 CP2).
- *Elle a le même âge qu’elle. Aujourd’hui, elles vont à l’école ensemble* (p. 25 CE1).

- ... **tous les hommes** sont utiles aux hommes ; **les paysans** travaillent la terre, **les artisans** fabriquent des objets, **les pêcheurs** ramassent les poissons et **les ouvriers** travaillent dans de grandes usines (p. 48 CE1).
- **Les hommes** abattent les arbres de la forêt (p. 50 CE1).
- **Tout le monde** attend avec impatience l'arrivée du chef du village (p. 108 CE1).
- Nous sommes **ensemble** (p. 121 CE1).
- « et maintenant, chantons **ensemble** ! », dit le maître (p. 139 CE1).
- Des policiers arrivent... et ils arrêtent **tout le monde** ! (p. 143 CE1).

L'option collective et son importance dans la neutralisation des ruses qui veulent nuire à l'intégrité du groupe sont souvent illustrées à travers des contes d'animaux où le lion fait alliance avec l'âne en vue de déjouer les autres animaux pour s'emparer des sources d'eau. Dans les manuels étudiés, l'option collective adoptée par la majorité porte ses fruits et l'histoire se termine avec ces phrases :

- **Tous les animaux** attrapent l'âne (p. 107 CP2).
- **Ils** l'attachent à un arbre avec une corde, puis ils s'en vont (p. 107 CP2).

Concernant le rôle des personnes et des héros dans la réalisation des actions, nous notons la grande importance conférée au lion, qui représente la force, le courage, celui qui a le dernier mot dans les rapports de la vie quotidienne, comme le soulignent les phrases étudiées dans le paragraphe suivant.

3.3. Phrases ayant le sens d'actions héroïques

- *Hamidou se sent plus courageux que le **lion*** (p. 40 CE1).
- « ... maintenant, je peux manger la girafe ! », dit le **lion** (p. 106 CP2).

Illustration n°10 : Page 76 du manuel CP2

24 Le toit s'est envolé !



« C'est l'heure d'aller te coucher, dit la mère de Mariam. »
 Mariam range son livre, son cahier et sa feuille de papier.
 Toute la nuit, le vent souffle et le tonnerre gronde. Le lendemain matin, le père de Mariam entre dans la maison. Il est furieux et il s'écrie :
 « Le toit de l'étable s'est envolé ! Pendant la nuit, le vent l'a emporté. »
 Le père de Mariam ajoute : « Je vais aller chercher mon oncle Karim. Il répare les maisons. C'est son métier. »
 Cinq minutes plus tard, l'oncle Karim arrive dans son vieux camion.
 À la fin de la journée, le toit de l'étable est réparé :
 « Bravo ! Oncle Karim, s'écrie Mariam, tu as déjà fini ! Tu es un vrai champion. »
 À ce moment, on entend la maman de Mariam qui crie :
 « Mariam, Oncle Karim ! Venez manger le gombo à la viande. »

- À quel moment le vent souffle ?
- L'étable n'a plus de toit : pourquoi ?
- Le père de Mariam va chercher l'oncle Karim : pourquoi ?
- Est-ce que l'oncle Karim travaille rapidement ?
- Que vont-ils manger ?

Remplace les points par : son, son, ier, ier
 c'est ce - un cam - le nap - la televi
 la ce de - il est cur - il est fur ce

76

Illustration n°11 : Page 98 du manuel CP2

31 Au feu !



« Au feu ! au feu ! La maison du tailleur brûle ! »
 La petite sœur d'Ali a très peur. Elle se met à pleurer.
 « Ne pleure pas, Fatoumata, ce n'est pas dangereux ! »
 Ali veut montrer qu'il est courageux. Alors, il part tout seul. Il arrive devant la maison du tailleur. Il y a des flammes partout. Le bœuf s'est sauvé de l'étable. Des gens crient et courent dans tous les sens.
 Le tailleur lui dit :
 « Attention ! Ali ! Ne t'approche pas, c'est dangereux. »
 Tous les voisins sont là. À toute vitesse, des femmes remplissent des seaux d'eau. Plusieurs hommes lancent l'eau sur le feu.
 Peu après, le feu est éteint. Ali rentre chez lui. Il dit fièrement à sa sœur :
 « Tu peux arrêter de pleurer ! J'ai éteint le feu... tout seul ! »

- Où y a-t-il le feu ?
- Qui pleure ?
- Quel animal s'échappe ?
- Comment font les gens pour éteindre le feu ?
- Est-ce qu'Ali dit la vérité ?

eu le feu eu la sœur
 La petite sœur d'Ali pleure.

98

- *Un gros lion attaque une petite antilope* (p. 84 CE1).
- *Le lion s'est approché de moi, heureusement, il n'avait pas faim* (p. 101CE1)
- *Il ne faut jamais tirer la queue d'un lion* (p. 107 CE1).

Les manuels scolaires ne proposent pas d'histoires et de légendes relevant de l'imaginaire et se prêtant habituellement à mettre en valeur des rôles héroïques de personnages ou d'animaux. Les indices relatant le rôle du peuple sont également insignifiants. Ainsi, l'explication de la source du pouvoir restera confuse chez l'enfant tant le rôle du peuple et de l'ensemble des masses populaires se limite à des questions marginales. On est loin d'un rôle clair et déterminant comme le montre bien le contenu des phrases précédentes. Seules quelques phrases soulignent l'importance du travail collectif dans les tâches quotidiennes, comme l'extinction d'un incendie ou le labour, ou expriment d'une façon très explicite que les êtres humains ont besoin les uns des autres dans l'accomplissement des différentes tâches.

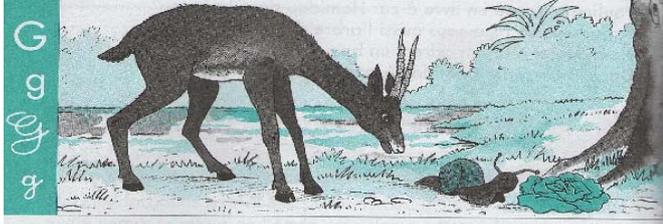
4 Identités nationale et continentale

L'une des préoccupations premières de l'enseignement en Afrique est de transmettre aux élèves les faits marquants de l'histoire de leur peuple, afin d'éveiller en eux un sentiment de fierté vis-à-vis de leur culture et de leur histoire et d'établir un lien indéfectible avec les gloires et les sacrifices des ancêtres, ce qui permet de conforter le sentiment d'appartenance au pays et à la nation¹¹⁴.

Ce qui retient l'attention, en premier lieu, dans ces manuels, c'est l'émergence de l'identité traditionnelle locale illustrée à travers le village. *A contrario*, on remarque l'absence de place de l'État, réduit à un cadre ou à un espace où cohabitent des groupes et des tribus divers, se distinguant les uns des autres par plusieurs aspects.

¹¹⁴ Al-Chibani OUMAR, *Le rôle de l'éducation dans l'authenticité culturelle africain*, Conférence : « L'éducation pour une libération en Afrique », Centre des recherches et des études africaine, Sabha (Libye), 20-25 mars 1988, p. 108.

31 La gazelle et l'escargot (1)



G
g
G
g

Un matin, une **g**azelle se promène près du marigot. Elle rencontre un **g**escargot et le trouve **g**rigolo. Plus tard, dans la journée, la **g**azelle retrouve l'**g**escargot à la même place. Elle le **g**regarde et dit : « Tu es toujours à la même place, petit **g**escargot. Tu ne marches pas vite. »
L'**g**escargot répond : « Je ne marche pas, je **g**déguste une salade. Ne te moque pas de moi, retrouve-moi ici dans six jours pour faire une course. Tu seras étonnée... ! »
« retrouve-moi ici dans six jours ! »

l'escargot la gazelle
le marigot le gâteau

un chapeau sur un gâteau
c'est vraiment bien rigolo
un gâteau dans le marigot
c'est trop beau pour
l'escargot !

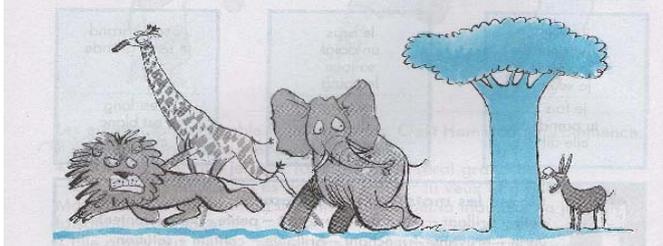
le gâteau

un garçon la gauche un gardien une gomme la gare

• Quels animaux vois-tu sur l'image : à droite ? à gauche ? • Que mange le petit escargot ?

112

35 Si l'âne avait eu des cornes...



Il y a très longtemps, l'âne était un animal sauvage. Sa voix faisait peur au lion, à la girafe, à l'éléphant et à tous les animaux. Le lion, qui était très malin, décide de devenir son ami. Il raconte à tout le monde :
« L'âne est très dangereux. Il a, sur la tête, deux longues cornes pointues. »
Un jour, le lion, la girafe, l'éléphant et tous les animaux viennent boire au point d'eau. L'âne est caché derrière un arbre. Soudain, il crie :
« Hihan ! Hihan ! Hihan ! »
Les animaux ont très peur et courent dans tous les sens. Alors, l'éléphant bouscule la girafe. Elle tombe par terre et elle est écrasée par les animaux qui se sauvent.
L'âne et le lion sont très contents.
« Maintenant, toute l'eau est à moi, dit l'âne.
- Maintenant, je peux manger la girafe », dit le lion.

106

Ceci confirme le souci de préserver l'identité locale restreinte illustrée par le village, au détriment d'une valeur nationale représentée par le pays. Ainsi le mot « *pays* » et ses termes voisins sont répétés 61 fois, soit un taux de 14,2 %.

Le terme « *ville* » et les mots de même signification sont d'un sens plus global et plus large dans l'esprit des élèves. La ville s'annonce comme un espace englobant les entreprises, les autorités, les cercles administratifs, les services publics et autres symboles officiels différents de ceux limités au village. Pour l'enfant, cette image sert d'introduction pour une meilleure compréhension de la notion de pays et d'État. Le taux de répétition du terme « *ville* » est de 9,8 %.

Les termes tels que « *drapeau, hymne national, passeport, carte d'électeur* », ou d'autres expressions qui symbolisent le pays ou l'État sont tout à fait inexistantes dans les trois manuels. La fréquence des termes comme « *ambassadeur, ministre, République, gouvernement* » varie de 1 à 2 % seulement.

Nous remarquons qu'apparaissent, avec des taux de répétitions variables, des mots relatifs à des pays essentiellement francophones et leurs capitales. Ceci s'explique naturellement par le fait que ces programmes scolaires sont destinés à des pays adoptant le français comme langue officielle et qui s'inscrivent dans des organisations politiques, économiques, culturelles et territoriales déterminées.

4.1. Identité nationale

On entend par identité nationale l'appartenance d'un individu à un lieu géographique déterminé dans lequel il vit et auquel il adhère. De cette relation et de ce qu'elle engendre comme sentiment d'appartenance et de reconnaissance naît, chez les citoyens, une disposition continue à vouloir défendre ce pays par tous les moyens, ainsi que nous l'avons développé dans le chapitre II. Le nationalisme est un ensemble de sentiments, un fort attachement que ressentent les citoyens envers l'État et la patrie, et il incombe en grande partie aux écoles élémentaires de transmettre ces sentiments aux nouvelles générations.

Dans un sens plus large, l'identité nationale a un rapport certain avec l'allégeance à une équipe politique. Elle concerne l'ensemble des personnes vivant sous un régime politique déterminé,

sur la base d'une participation à des cadres communs et des activités communes, peu importe que cette participation soit ou non active. Il n'est pas exigé des membres d'un groupe politique qu'ils répondent à un critère d'harmonie sur le plan racial et culturel tant qu'ils y vivent et participent à une action politique commune.

Un grand nombre de pays dans le monde, et notamment sur le continent africain, ont rencontré des difficultés du fait de la diversité des races et de la délimitation de frontières politiques ne reflétant pas les relations sociales établies. Il est par ailleurs évident que les citoyens, dans plusieurs pays africains, établissent leur appartenance selon des critères locaux et non nationaux. C'est ainsi que la notion d'identité nationale soulève, en réalité, un questionnement concernant la légitimité du groupe national. De ce fait, des actions séparatrices peuvent devenir inévitables comme c'est le cas du Casâmes au Sénégal, du Polisario au Maroc, du Sud du Soudan, du Darfour ou des troupes de Touaregs au Mali.

Cependant, ce phénomène n'est pas propre à l'Afrique ou aux pays en voie de développement. Des cas similaires existent à travers le monde tels que le territoire basque, la Catalogne en Espagne, la Corse en France, Scotland et Welsby en Angleterre, le Québec au Canada et le morcellement de l'ex-Union Soviétique sur des bases ethniques.

Ainsi, l'édification d'un État national exige, en premier lieu, une action de transmission et de diffusion d'éléments garantissant l'adhésion des citoyens des différentes régions au régime politique adopté par cet État. Cependant, dans la mesure où plusieurs pays africains veillent sur l'enseignement de cette série de programmes scolaires et utilisent donc les manuels étudiés, la résolution de la question d'identité nationale est problématique.

Le tableau ci-dessous montre les répétitions de termes se rapportant aux concepts d'identité et de nationalisme.

Tableau 36 : Répétitions et pourcentage de mots ayant trait aux concepts d'identité et de nationalisme (manuels CP1, CP2 et CE1)

Classe								
	Mots							
Village/villageois/pa)								
Ville/capital/pays								

Nous remarquons, dans ce tableau, une proximité entre les taux de répétitions de termes exprimant l'identité locale villageoise (village, villageois, campagne) et ceux exprimant l'identité nationale civile (pays, ville, capitale) et reflétant des éléments de l'organisation administrative qui symbolisent l'État et le gouvernement. On dénombre ainsi 109 répétitions pour l'identité locale, soit un taux de 48 %, alors que les termes signifiant l'identité nationale sont répétés 103 fois, ce qui représente un taux de 45%.

Cette situation traduit la dualité entre deux statuts : l'un traditionnel local, et l'autre moderne et civilisé.

4.1.1. L'évolution démographique en Afrique

Cette dualité est la situation caractéristique de la société africaine, qui veut adopter le moderne et se démarquer progressivement du traditionnel, en assumant ce qu'engendre cette option comme aléas politiques et économiques.

En effet, les peuples africains sont, à la base, des populations villageoises, notamment celles subsahariennes. Le phénomène de sédentarisation, d'un taux de 5 %, n'a cessé de se développer progressivement depuis 1960. Mais cette mutation demeure insignifiante au regard d'une croissance démographique démesurée, puisque le nombre d'habitants a connu un saut considérable, allant de 19,6 millions d'habitants en 1950 à 176,6 millions d'habitants en 1995. Les migrations saisonnières, les activités liées à la pluviométrie, ainsi que les problèmes dûs aux guerres civiles sont d'autres facteurs rendant la démarcation encore moins nette entre la ville et la campagne (Roche, 2005, p. 29).

L'exode rural, à partir des villages et des campagnes vers les villes, est sans doute très important. Ainsi, en 1960, seules 1 081 villes comptaient plus de 5 000 habitants en Afrique subsaharienne, alors que nous en comptons 3 484 en 1990. De même, en 1960, seule une ville abritait un million d'habitants, contre 20 en 2000. D'une manière générale, les citoyens africains, qui ne représentaient que 6% de la population urbaine mondiale, pourraient, selon les prévisions des Nations Unies, en constituer 13% vers les années 2025 (*ibid.*, p. 29).

Il serait intéressant de mesurer l'impact de cette mutation sur les sociétés africaines. En effet, cette évolution n'est pas sans conséquences matérielles. Un des défis les plus importants concerne les moyens proposés par les villes face à cette mutation, sachant que les campagnes ont été depuis longtemps privées de services communs tels qu'écoles et établissements publics, ce qui a freiné considérablement leur développement économique et social.

Au-delà de l'aspect matériel, ces facteurs ont une influence négative sur l'évolution des mentalités en général. Ainsi, un conflit de valeurs est né entre les différentes composantes d'une même société, notamment entre celle partisane des valeurs traditionnelles, et celle prônant la nécessité de la modernité et voyant dans les valeurs traditionnelles la cause du sous-développement.

Le contenu des manuels scolaires est sans doute déterminant quant aux concepts permettant d'élaborer et d'asseoir la notion d'identité nationale. Cette dernière est la pierre angulaire nécessaire et indispensable à tout projet politique collectif dans le cadre d'un État national garant des intérêts communs. Elle contribue à promouvoir des valeurs telles que l'appartenance à un pays regroupant des communautés, des ethnies diverses et partageant des projets communs. La mutation culturelle que connaissent les sociétés africaines n'est qu'un moyen naturel et un mécanisme permettant aux

citoyens de nourrir des sentiments envers l'État. Ainsi le civisme s'annonce nécessaire pour le développement global, en considérant que la campagne est un complément pour la ville et non une charge, et que l'action de développement doit profiter à l'ensemble du pays.

La tendance vers l'identité locale illustrée par le village s'explique par l'attachement de l'enfant africain à la vie ancienne et traditionnelle. Ce penchant pour la vie traditionnelle est aussi une entrave à l'adaptation aux nouvelles mutations dans les villes. L'enfant se trouve ainsi dans un carrefour entre les rouages de la vie traditionnelle et l'attrait des villes et de la modernité.

Les pays africains tentent, à travers leurs institutions, de s'adapter à cette nouvelle situation. Durant la période coloniale, les aspects de la vie sociale, tout comme les systèmes politiques, ont connu bien des changements sous la pression de la domination imposée par l'ordre colonial. Le souci des autorités coloniales, à travers les manuels, était, comme nous l'avons vu, de légitimer l'occupation étrangère en usant des procédés suivants : former des cadres administratifs locaux facilitant la gestion de l'administration coloniale, combattre toute idée visant à glorifier des héros nationaux à travers les programmes scolaires afin de faire échec à toute tentative de révolution, et enfin, utiliser le manuel scolaire comme moyen de légitimer la présence coloniale en Afrique.

De là est née la grande problématique entre la volonté du colonisateur, qui visait à aliéner la mentalité africaine, et les efforts des réformes nationales en vue de cultiver un nouvel esprit africain. Le but de cette action d'émancipation est de recouvrer les identités nationales afin d'unifier les communautés dans un cadre politique unique.

Au-delà de celui consistant à dépasser l'héritage culturel colonial et à adopter d'un esprit africain, le défi le plus pressant serait de libérer le citoyen africain de la culture restreinte du village local et de le propulser vers un horizon culturel plus vaste, où se reconnaissent tous les citoyens. Cet élargissement des perspectives permettrait l'émergence d'une culture commune, unique et plurielle à la fois, et dans laquelle s'inscrirait, à part entière, la notion d'identité nationale.

Nous retrouvons cette dualité dans le tableau n° 35, qui montre que le local et l'ancien représentent 25,5 % des termes utilisés, alors que les termes exprimant ce qui a trait à la ville et au monde urbain ont un taux de 24%.

De ces chiffres nous pouvons établir que la valeur sociale du tissu tribal est en rapport constant avec le village. Celui-ci ne se définit plus comme une simple agglomération d'habitants, mais comme un espace de vie indépendant où s'organise la vie familiale, religieuse et économique d'un groupe et où les chefs de tribus jouent le rôle d'une véritable autorité politico-religieuse. Cependant, il faut reconnaître que le village commence à perdre de son importance, notamment sur les plans démographiques et économiques. Ce déclin du village s'explique par l'exode vers les villes pour des raisons multiples, mais, en particulier, d'ordre économique, ce qui permet aux gouvernements d'inculquer plus facilement aux élèves la notion d'identité nationale par le biais du programme scolaire.

Si l'identité locale est importante quantitativement au vu de la répétition des termes s'y rapportant, l'étude des phrases montre qu'elle l'est aussi qualitativement. Les phrases et les contextes dans lesquels sont employés les mots « *village et campagne* » ne mettent que très rarement en avant de manière explicite les vertus et les bienfaits de la vie dans les villages et les campagnes. Il faut également signaler que les phrases plébiscitant ce mode de vie adoptent un style spontané dans leur présentation.

4.1.2. Phrases ayant le sens d'identité locale

- *Hamidou a vu une belle voiture dans le **village*** (p. 72 CP1).
- *La belle voiture roule trop vite dans le **village*** (p. 172 CP1).
- *Dans le **village**, Hamidou est ravi, il fait du vélo* (p. 78 CP1).
- *Mariam se promène avec un âne dans le **village*** (p. 78 CP1).
- *J'ai mis mon pagne pour la fête du **village*** (p. 74 CP1).
- *Il y a un incendie dans le **village*** (p. 99 CP2).
- *Tous les gens du **village** éteignent un incendie* (p. 99 CP2)
- *Les enfants regardent le **paysage*** (p. 102 CP2).
- *Le **paysage** est très beau* (p. 102 CP2).

Ces phrases montrent une sorte de relation naturelle entre l'enfant et le village qu'il habite, sans aucune forme de comparaison entre le village et la ville sur les plans matériels et immatériels.

Comme s'il s'agissait d'une fatalité, l'enfant se trouve dans le village, qui répond à ses besoins notamment culturels tels que le milieu social et familial. La relation au village devient une nécessité et non un choix.

Dans le manuel de CE1, nous remarquons davantage de répétitions désignant l'identité locale. Cette progression a pris la forme d'idées et de descriptions incitant davantage à l'adhésion au village, comme l'illustrent les phrases suivantes :

- *L'école du **village** est fermée* (p. 4 CE1).
- *Hamidou habite dans un **village*** (p. 6 CE1).
- *La vie au **village*** (illustration p. 8 CE1).
- « *Demain, je vais à Libreville. Je peux emmener ton fils à l'aéroport, il regardera les avions !
-Ensuite, il reviendra au **village** avec moi* » (p. 10 CE1).
- *Voici quelques habitants d'un **village*** (illustration p. 12 CE1).
- *Autour du **village*** (p. 14 CE1).
- *Je me promène dans mon **village** des enfants d'école chantent et dansent des gens parlent devant ma case des femmes travaillent dans le potager un mécanicien répare son camion comme mon village est agréable et toi est-ce que tu aimes ta ville ou ton **village** ?* (p. 30 CE1).

Nous remarquons ici une comparaison implicite, mais claire, qui offre à l'élève l'opportunité d'observer divers aspects concernant le village, un cadre géographique et culturel restreint, représenté par ses amis, sa famille, ses voisins. Il peut ainsi remarquer les limites du développement économique, de l'offre matérielle qui pourrait le satisfaire telle que voitures, lumières, rues, constructions. Il compare ces éléments à la nostalgie du passé authentique de ce village dans lequel il a grandi, avec lequel il entretient un lien si fort qu'il ne peut y renoncer face à la beauté et à la gaieté de la ville.

Illustration n°14 : Page 8 du manuel CE1

Unité 1

VOCABULAIRE-EXPRESSION ÉCRITE

1 La vie au village :

Chaque phrase fait penser à un mot du dessin. Cherche ce mot et écris-le sur ton cahier ou sur ton ardoise.

Exemple : Elle pond des œufs. → La poule.

1. On dort dedans. →	5. Il chante très souvent. →
2. Elle est posée sur la tête d'une femme. →	6. Il pousse près du village. →
3. Il s'occupe des chèvres. →	7. Elle contient de la soupe. →
4. Il contient de l'eau. →	8. C'est un outil du forgeron. →
	9. Il contient des graines. →

2 Regarde bien les mots du dessin, puis ferme ton livre.
Prends ton cahier ou ton ardoise et écris le plus grand nombre de mots possible.
Attention à ne pas faire de fautes !

Ensuite, reprends ton livre et corrige les mots que tu as écrits.
Combien de mots as-tu écrits correctement ?

Choisis cinq mots et apprends à les écrire sans fautes.

Illustration n°15 : Page 64 du manuel CE1

11

AU VILLAGE

Depuis plusieurs heures, Mariam et Hamidou marchent le long du fleuve. Ils sont épuisés, affamés et assoiffés. Hamidou a très envie de boire. Il s'approche de la berge.

« Surtout pas ! s'écrie Mariam. Rappelle-toi les paroles de notre maître d'école : "Il ne faut jamais boire d'eau sale ! On risque d'attraper des maladies terribles !" »

Hamidou ne boit pas. Mais que sa bouche est sèche !

Ils arrivent enfin dans un village. Ils vont saluer le chef.

« Mangez et buvez ! dit le chef. Dans notre village, les étrangers sont toujours bien accueillis ! »

Après le repas, Hamidou a très envie de dormir... mais les villageois sont tous autour de lui !

« Raconte ton histoire ! demande l'un d'eux.

– J'étais dans un avion, répond Hamidou. Il s'est écrasé, et c'est moi qui ai sauvé le pilote ! »

Les enfants du village regardent Hamidou avec des yeux remplis d'admiration. Si la fierté donnait des ailes, Hamidou pourrait facilement s'envoler dans les nuages !

Néanmoins, nous constatons, qu'entre les lignes, se manifeste la volonté d'extraire l'enfant de ce cadre restreint (village) pour un horizon plus grand (ville). C'est ce qu'indiquent les phrases suivantes :

- *Aujourd'hui, Mariam et Hamidou vont au **village** rendre visite à la grand-mère* (p. 36 CE1).
- *En Afrique on rencontre quatre **paysages** différents : le désert, la steppe, la savane et la forêt* (p. 44 CE1).
- *Les **paysans** travaillent la terre...* (p. 48 CE1).
- *Les **paysages** africains* (illustration p. 50 CE1).
- *« Demain, nous ferons un radeau », dit Hamidou...* (p. 52 CE1).
- *Cette famille habite le **village** depuis une dizaine d'années* (p. 57 CE1).
- *Pour aller au prochain **village**, il faut faire vingt kilomètres* (p. 57 CE1).
- *Leçon 11 : **Village** :*
- *Ils arrivent dans un **village**, ils vont saluer le chef!* (p. 64 CE1).
- *« Mangez et buvez ! » dit le chef... »* (p. 73 CE1).
- *Dans notre **village**, les étrangers sont toujours bien accueillis* (p. 64 CE1).
- *Les parents d'Oulabou ont quitté le **village*** (p. 73 CE1).
- *Voici la case d'un chef guinéen. Ce sont les **villageois** qui l'ont construite* (p. 74 CE1).

Cependant les phrases suivantes tendent, de façon implicite, à rappeler les caractéristiques naturelles et particulières de la vie au village, tant au plan social que culturel, à travers notamment l'hospitalité et le respect de l'étranger :

- *Elle voudrait se retrouver tranquillement chez elle, dans son **village** avec toute la famille autour d'elle* (p. 82 CE1).
- *Mais le bruit de la ville lui rappelle que son **village** est très loin* (p. 82 CE1).

Nous constatons donc l'adoption de ce style de comparaison entre ville et village, même s'il est involontaire. Ce recours à la comparaison est utilisé comme moyen d'expression et de transmission. Il n'est pas homogène et ne répond pas à une finalité bien précise. Ainsi la comparaison

est parfois support à la glorification du village. Mais elle cherche également, dans d'autres cas, à mettre en avant la ville et à souligner ses avantages matériels et culturels par rapport au village. C'est ce qui se dégage des phrases suivantes :

- *Tout le monde attend avec impatience l'arrivée du chef du **village**. Tous les garçons et toutes les filles ont mis leurs habits de fête* (p. 108 CE1).
- *Les **villageois** se préparent pour cette grande cérémonie toute l'année* (p. 108 CE1).
- *Certaines personnes préfèrent vivre dans une ville, d'autres préfèrent vivre dans un **village**. Et toi ? Que préférerais-tu si tu avais le choix ?* (p. 110 CE1).

4.1.3. Style de comparaison entre la ville et le village (national/local)

Une autre forme de comparaison, plus détaillée et plus claire, permet à l'élève de comprendre les spécificités du village et de la ville. Le manuel scolaire évoque ainsi une famille vivant dans un appartement en ville et dont le père est employé de banque, et, à l'opposé, une autre famille résidant dans un village et dont le père est cultivateur. Sur ce thème, le cours propose un exercice à travers plusieurs phrases sur la ville et le village. Il est demandé aux élèves de relever les différences entre la ville et le village :

Avoir un téléphone dans son bureau / s'éclairer avec une lampe à pétrole

Labourer la terre avec une charrue / puiser l'eau du puits et la transporter

Mettre un costume pour aller travailler / ouvrir un robinet pour avoir de l'eau

Acheter des légumes sur le marché / vendre des légumes sur le marché

Regarder la télévision dans le salon / s'éclairer avec des ampoules électriques

Cueillir des fruits / nourrir les poules et ramasser les œufs

Le manuel opte également pour un autre type d'exercice et propose d'épuiser toutes les possibilités de construction de mots à partir des lettres du mot « **village** » :

*On peut faire plusieurs mots avec les lettres du mot « **village** » : (p. 111 CE1)*

Avec deux lettres :

- *Un petit mot placé devant les noms masculins---LE*
- *Un petit mot placé devant les noms féminins*
- *Un pronom masculin singulier.....*

Avec trois lettres :

- *Quand elle s'en va, on est mort.....*
- *Morceau de terre entouré d'eau.....*
- *Cet adjectif signifie « heureux ».....*

Avec quatre lettres :

- *Les oiseaux en ont une à gauche et une à droite.....*

Avec cinq lettres :

- *C'est un très grand village.....*

*En ajoutant un « S » à **village**, on peut former encore plus de mots. Essaie d'en trouver quelques-uns !*

Exemple : sa, vase....

Cette méthode s'avère d'une très grande portée pédagogique. Il est toutefois possible de lui attribuer un autre but consistant à créer une relation d'appartenance entre une personne et un lieu puis d'établir un lien d'affection entre cette personne et ce lieu. La même méthode fut adoptée dans les écoles primaires de Cuba. Elle avait pour objectif de créer, chez les élèves, un sentiment de mépris à l'égard des États-Unis d'Amérique. Le support pédagogique était des opérations de calcul, comme cet exercice de mathématiques : « *En janvier, l'aviation américaine a violé notre espace aérien 3 fois, puis 6 fois au mois de mai et 5 fois en décembre. Quel est le nombre total des raids aériens de l'aviation militaire américaine dans nos cieux cette année ?* » (Al Mughairibi, 1989, p, 34).

Le manuel propose ensuite des phrases mettant en avant l'avantage du village sur la ville en tant que symbole de la beauté africaine. Mais il souligne également la relation naturelle entre la ville et l'homme africain dans tous les aspects de la vie. On retient de ces phrases ce qui suit :

- *La **ville** est beaucoup plus vaste que notre **village**. Les rues sont larges. Au milieu d'un carrefour, un agent de police règle la circulation. Les piétons attendent son signal pour traverser* (p. 114 CE1).
- *Des enseignes multicolores éclairent la grande **ville**. Mon pauvre petit **village** semble bien triste en comparaison. De longues files de voitures se forment dans les larges avenues ensoleillées. Chez moi, la plus petite automobile est un événement extraordinaire* (p. 11 CE1).

À l'opposé, d'autres phrases mettent en valeur l'importance et la place du village dans le continent africain et tout ce qu'il représente aux yeux des touristes étrangers. C'est le cas de ce qui suit :

- *Les touristes apprécient l'Afrique et ses jolis **paysages**. Parfois, ils font des safaris et ils prennent un grand nombre de photos* (p. 116 CE1).
- *Quand ils reviennent chez eux, ils gardent un très bon souvenir de l'Afrique et des Africains* (p. 116 CE1).
- Complète par « tout, tous, toute, toutes » :
*Dans le **village** les habitants attendent la pluie. Les hommes observent le ciel les matins, mais les nuages ne sont pas encore là. La terre est sèche et les cultures souffrent. Bientôt, la pluie arrivera. La terre boira cette eau venue du ciel.les hommes partiront dans les champs. Ils sèmeront des graines etdes graines donneront de beaux épis ! les familles du **village** pourront préparer de bons repas, et le monde sera content* (p. 121 CE1).
- - *Un jour, dans un **village**, ils découvrent un petit garçon très malade. Pour le sauver, il suffit de lui donner un médicament. Mais ce médicament est rare et il coûte cher. Il faut aller à Dakar pour le trouver et la famille du petit garçon est pauvre* (p. 124 CE1).
- *La semaine prochaine, les enfants de l'école chanteront une chanson pour la fête du **village*** (p. 126 CE1).
- *Notre école était belle, mais celle construite par les **villageois** est superbe* (p. 141 CE1).

- *Mes parents sont chez le chef du **village*** (p. 151 CE1).
- *Voici le nom de mon **village*** (p. 154 CE1).
- *Un petit bus arrive dans le **village*** (p. 148 CE1).
- *Un avion survole le **village*** (p. 148 CE1).
- *Un hélicoptère survole notre **village*** (p. 157 CE1).
- *Nous habitons un petit **village** Un troupeau de vaches traverse le **village*** (p. 160 CE1).
- *Les habitants de mon **village** sont tous très gentils* (p. 165 CE1).
- *Mes voisins ne sont pas allés à la fête du **village*** (p. 166 CE1).
- *Une voiture inconnue traverse le **village*** (p. 167 CE1).
- *La rivière n'a pas inondé le **village*** (p. 167 CE1).

Ainsi les manuels illustrent le conflit d'ensemble existant entre les partisans du libéralisme aspirant au modernisme et les conservateurs, très attachés au traditionnel. Il en résulte la coexistence de deux sphères dans la même société : deux formes de sociétés différentes dans leur croyance, dans leur organisation, dans leurs projets, ainsi que dans leurs perspectives d'avenir. Cela entraîne une société d'une nature confuse misant, avant tout, sur l'usage des technologies modernes, l'importance du capital et les disparités sociales à la manière de la société européenne. En tout état de cause, le village, avec toutes ses traditions, demeure l'abri et le refuge principal, ce qui est l'une des caractéristiques authentiques en terre africaine (Roche, 2005, P. 39). « *Chacun porte un village dans son cœur. Un village est toujours plus ou moins mythique. Un village d'enfance et de nostalgies, celui que probablement chacun de nous porte en soi et vers lequel il revient un jour ou l'autre comme vers une partie après l'exil, comme vers le paradis perdu...* » (Vincamine, 1981, p. 5).

Si nous constatons une incitation très claire à apprécier la vie dans les villes pour ce qu'elles offrent comme moyens matériels nouveaux pleins d'attrait, nous tenons cependant à souligner que le mot « *ville* » est également perçu comme une variante omniprésente offrant aux élèves l'opportunité d'une adhésion à l'identité nationale. En effet, la ville est un centre générant des valeurs et des idéologies ; elle est aussi le symbole d'une vie politique où se confondent tous les individus et où se côtoient des ethnies multiples. Elle crée un lien affectif et un espace géographique qui se traduit en terminologie politique par une « *identité politique* » avec ses aspects locaux, nationaux et continentaux.

Illustration n°16 : Page 18 du manuel CP1

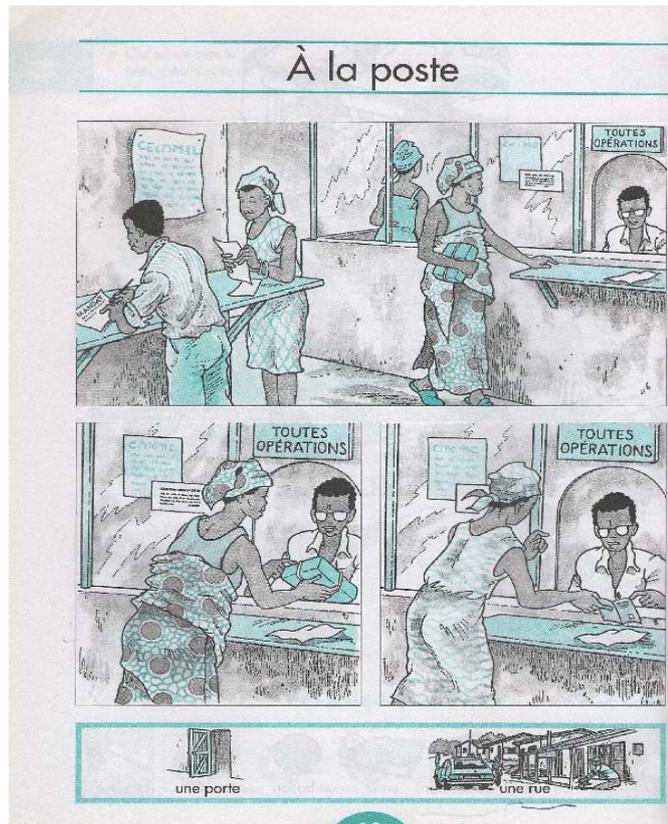


Illustration n°17 : Page 26 du manuel CP1

Unité 12

VOCABULAIRE-EXPRESSION ÉCRIT

Les maisons africaines

D'un pays à l'autre, les maisons africaines sont différentes. En voici quelques exemples.

1 Voici la description de ces maisons. Retrouve-les sur le dessin.

Dessin n° ... : Les Dogons du Mali ont construit cette belle case à palabres. Le toit, très épais, est fait de chaume. Les murs sont en terre sèche. Ils sont décorés de dessins.

Dessin n° ... : C'est un immeuble moderne de Brazzaville. Plusieurs familles habitent dans les appartements.

Dessin n° ... : Avant, cette maison était habitée par des colons. Maintenant, elle appartient à des Zaïrois. Elle regroupe les bureaux de plusieurs compagnies.

Dessin n° ... : Voici une belle case familiale. Elle se trouve au Sénégal, en pays Wolof. Les briques ont été fabriquées avec de la paille et de la terre. La charpente est en bois de palmier. Le toit de chaume protège de la pluie comme de la chaleur.

Dessin n° ... : Voici la case d'un chef guinéen. Ce sont les villageois qui l'ont construite. Elle est très haute ! Le toit est fait d'argile et de paille.

Dans les dernières pages du troisième manuel se trouvent des phrases destinées à servir l'éducation politique. Il y va de l'habileté du maître pour aller le plus loin possible dans cette pédagogie, car cette éducation politique demeure tributaire de l'explication qu'il fournira à ses élèves. Ces phrases, d'un sens simple en apparence, ont un grand impact. Elles consolident, dans l'esprit de l'enfant, une meilleure image du village, avec tout ce qu'elle révèle d'indications culturelles, sociales, voire même géographiques. Cette image accompagnera l'enfant dans les différentes étapes de sa vie.

Notre recherche s'est axée sur les termes exprimant l'identité nationale à travers les trois manuels. La répétition de ces termes diffère d'un manuel à un autre. Dans le livre de troisième année, les mots « *ministre, ambassadeur* » sont exprimés 4 fois, avec un taux de 1 % par rapport à l'ensemble des répétitions, suivis des termes « *République, État* », répétés trois fois, soit un taux de 0,7 %. Il s'agit de termes purement politiques. Cependant, nous nous attachons à leur écho sur le plan de l'organisation institutionnelle en relation avec l'État et tout ce qui est en rapport avec ce dernier, dans un espace plus vaste que celui du village.

« *Nationalité, national* » sont apparus 2 fois, ce qui est très peu comparé aux mots signifiant l'identité locale tels que « *village, villageois, campagne* ». Nous notons, cependant, une grande fréquence des termes exprimant l'identité nationale « *ville, capitale, pays* ». Dans le manuel de troisième année, ces répétitions, au nombre de 96, dépassent, de loin, celles concernant l'identité locale, qui s'élèvent à 84. Ces chiffres nous indiquent une légère prise de distance vis-à-vis de l'aspect local, aspect très présent dans le premier et le second manuel, et une évolution vers un environnement plus large, qui accompagne la maturité de réflexion des élèves. Les phrases suivantes nous montrent les contextes dans lesquels sont exprimés ces mots :

- *Hamidou part en **ville** avec Mariam pour lui acheter un livre dans une librairie* (p. 106 CP1).
- *Le père de Moussa habite en **ville*** (p. 93 CP1).
- *Le grand-père de Moussa habite en **ville*** (p. 92 CP2).
- *Il amène Moussa à l'aéroport. Moussa est heureux* (p. 92 CP1).
- *Il met de beaux habits pour aller à la **ville*** (p. 16 CE1).
- « *Regarde ! s'écrie Hamidou, très fier. C'est un avion de notre **pays** ! Il y a marqué « AIR GABON »* (p. 22 CE1).

- *On lui offre un billet d'avion. Quelle chance ! Dans quel **pays** veux-tu y aller ? Pourquoi as-tu choisi ce **pays** ? Que vas-tu y faire ?* (p. 22 CE1).
- *Comment mon village est agréable, et toi est-ce que tu aimes ta **ville** ou ton village ?* (p. 30 CE1).
- *Dans quel **pays** trouve-t-on la steppe ?* (p. 45 CE1).
- *Comment est ton **pays** ? Raconte-moi !* (p. 45 CE1).
- *Mon oncle ne va jamais en **ville*** (p. 49 CE1).
- *... nous faisons la meilleure soupe de toute la **ville*** (p. 55 CE1).
- *Mariam et Hamidou attendent un camion pour aller à Lomé, la **capitale** du Togo* (p. 70 CE1).
- *D'un **pays** à l'autre, les maisons africaines sont différentes* (p. 74 CE1).
- *Elle se trouve au Sénégal, en **pays** WOLOF* (p. 74 CE1).
- *Mais le bruit de la **ville** lui rappelle que son village est loin* (p. 82 CE1).
- *Grâce à elle (télévision), on peut savoir comment sont les autres **pays*** (p. 92 CE1).
- *Le Premier Ministre a proposé plusieurs mesures pour améliorer la situation économique du **pays*** (p. 93 CE1).
- *L'article (B) parle de la politique du **pays*** (p. 93 CE1).
- *La rose de Hong Kong transporte de grandes quantités de marchandises dans tous les **pays** du monde* (p. 95 CE1).

Il apparaît que les termes « *pays, capitale* » sont employés dans des phrases simples. Le but n'est pas d'orienter le message vers une adhésion à la Nation, sauf dans quelques rares cas, comme le soulignent ces deux phrases :

- - « *Regarde ! s'écrie Hamidou, très fier. C'est un avion de notre **pays** ! Il y a marqué AIR GABON* » (p. 22 CE1).
- *Nos parents seront fiers de nous. On sera utiles à notre **pays*** (p. 97 CE1).

S'il n'y a pas là de référence directe au Tchad, objet de notre étude, mais au Gabon, il n'en demeure pas moins que cette phrase incite les élèves à aimer le pays et ses symboles et à être fiers d'assumer un devoir national envers ce pays.

On note également, dans d'autres contextes du livre de troisième année, la répétition de phrases contenant des mots tels que « *pays, capitale, ville* » :

- *D'autres apportent des voitures ou des machines fabriquées dans d'autres **pays*** (p. 98 CE1).
- *... des voyageurs embarquent sur un paquebot à destination de **pays** voisins* (p. 98 CE1).
- *Combien y a-t-il d'habitants dans ton **pays** ?* (p. 98 CE1).
- *Moussa fait visiter son village à son cousin d'Abidjan. Il ne connaît que la **ville*** (p. 102 CE1).
- *J'aimerais bien visiter ce **pays*** (p. 108 CE1).

Le manuel nous retient sur des exercices autour d'un thème intitulé « *la ville moderne* ». Il y expose les aspects les plus significatifs des villes dans différents groupes de phrases. Parmi ces dernières, certaines apportent un complément aux connaissances de l'enfant. D'autres usent de la comparaison afin de transmettre à l'élève des informations nécessaires sur la vie dans les villes, tout en lui laissant la liberté de choisir entre la ville et le village. On peut lire, dans ce paragraphe, les phrases suivantes :

- - *Certaines personnes préfèrent vivre dans une **ville**. D'autres préfèrent vivre dans un village. Et toi ? Que préférerais si tu avais le choix ?* (p. 110 CE1).
- *Tous les **pays** ont une capitale. C'est souvent la plus grande **ville*** (p. 111 CE1).
- *.... cherche les **capitales** de six **pays** africains* (p. 111 CE1).
- *Cette grande **ville** est la **capitale** de la Guinée* (p. 111 CE1).
- *La **ville** est beaucoup plus vaste que notre village. Les rues sont larges. Au milieu d'un carrefour, un agent de police règle la circulation. Les piétons attendent son signal pour traverser* (p. 114 CE1).
- *Des enseignes multicolores éclairent la grande **ville**. Mon pauvre petit **village** semble bien triste en comparaison. De longues files de voitures se forment dans les larges avenues ensoleillées. Chez moi, la plus petite automobile est un événement extraordinaire* (p. 114 CE1).
- « *Notre **pays** est habité depuis si longtemps ?* » dit Hamidou (p. 130 CE1).
- - *De retour dans son **pays**, il dira que le Mali est un royaume riche et puissant* (p. 134 CE1).
- *Le **pays** est dirigé par l'empereur Kankan Moussa* (p. 134 CE1).

- ... *Mariam et Hamidou sont passés dans de nombreux **pays*** (p. 149 CE1).
- *Regarde la carte d'Afrique* (p. 171 CE1).
- *Il fait la liste de ces **pays*** (p. 149 CE1).

Ceci montre l'importance des principaux termes représentant l'identité locale et nationale. Mais ces mots que nous considérons comme transversaux sont répétés dans des contextes différents. Nous allons exposer ceux-ci, afin d'en mesurer l'écho dans l'esprit des élèves. Nous aborderons, ensuite, les situations dans lesquelles il est fait allusion à l'État du Tchad et à d'autres pays.

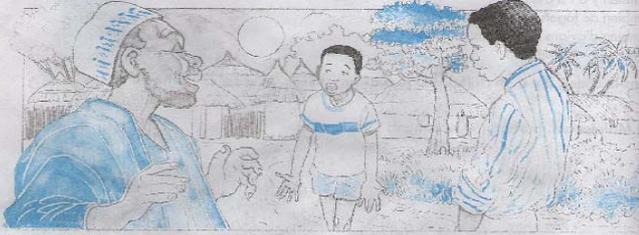
Les termes « *ministre, ambassadeur* » sont répétés 4 fois dans le manuel de troisième année, suivis des mots « *république, État* » avec une fréquence de 3 fois, puis 2 fois pour les mots « *nationalité, nationalisme* », et enfin une fois pour les termes « *Président, gouvernement, Chef d'État* » et pour « *soldat, armée* ». Le mot « *frontières* » devance tous ces termes. Il porte un sens géographique traduisant l'idée de propriété d'un lieu donné, aux limites bien déterminées, et qui est, en réalité, une ligne imaginaire sur la terre délimitant le territoire d'un État par rapport à un autre, territoire dans lequel s'exerce la souveraineté qui englobe les eaux territoriales, l'air et l'espace intérieur. Les frontières sont multiples, naturelles, politiques, culturelles, mais aussi militaires. Ces notions paraissent quelque peu confuses par rapport à l'aptitude mentale de l'élève à ce niveau scolaire. Peut-être permettent-elles de laisser un écho pour le futur dans l'esprit des élèves ? Mais une telle démarche est souvent plus efficace quand la notion présentée est compréhensible par les élèves.

Nous proposons ces phrases à titre d'exemples d'utilisation des différents mots abordés dans ce paragraphe :

- *Les **États** sont séparés par des frontières* (p. 152 CE1).
- *Les **frontières** sont représentées par des traits noirs* (p. 152 CE1).
- *Les noms des pays qui ont une **frontière** avec le tien* (p. 152 CE1).
- *Ce pays a une **frontière** avec le Gabon et une **frontière** avec le Zaïre. C'est...* (p. 153 CE1).
- *Ce pays n'est pas au bord de la mer. Il a des **frontières** avec six autres pays. Le nom de sa capitale se termine par la lettre U. C'est...* (p. 153 CE1).
- *Le **gouvernement** s'est réuni hier soir* (p. 93 CE1).

Illustration n°18 : Page 10 du manuel CE1

2 UN ONCLE TRÈS GENTIL



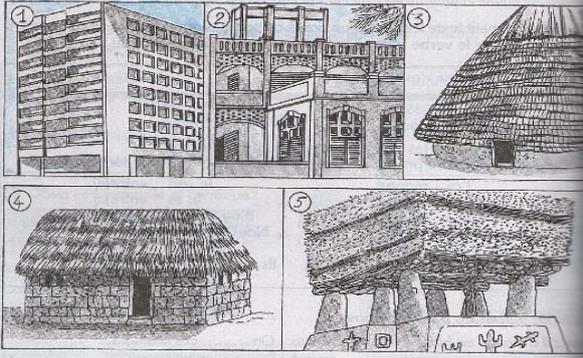
H amidou dit à son père :
 « Je veux être pilote d'avion ! »
 Le père d'Hamidou éclate de rire !
 « Mon pauvre fils ! Tu ne sais pas faire du vélo, et tu veux être pilote d'avion ! Je crois que ta tête est vide comme une calebasse ! »
 Heureusement, oncle Bouka a entendu Hamidou.
 « Demain, je vais à Libreville. Je peux emmener ton fils à l'aéroport. Il regardera les avions ! Ensuite, il reviendra au village avec moi. »
 - Je suis d'accord ! répond le père d'Hamidou. Il ira avec toi. Je lui donnerai de l'argent. Il achètera une lampe-tempête au marché de Libreville. »
 Après le repas, Hamidou va se coucher. Il s'endort... et une belle casquette de pilote se pose sur sa tête ! Hamidou se réveille. Il touche ses cheveux... mais la casquette s'est envolée. C'était un rêve !

Illustration n°19 : Page 74 du manuel CE1

VOCABULAIRE-EXPRESSION ÉCRIT

Les maisons africaines

D'un pays à l'autre, les maisons africaines sont différentes. En voici quelques exemples.



1 Voici la description de ces maisons. Retrouve-les sur le dessin.

Dessin n° ... : Les Dogons du Mali ont construit cette belle case à palabres. Le toit, très épais, est fait de chaume. Les murs sont en terre sèche. Ils sont décorés de dessins.

Dessin n° ... : C'est un immeuble moderne de Brazzaville. Plusieurs familles habitent dans les appartements.

Dessin n° ... : Avant, cette maison était habitée par des colons. Maintenant, elle appartient à des Zaïrois. Elle regroupe les bureaux de plusieurs compagnies.

Dessin n° ... : Voici une belle case familiale. Elle se trouve au Sénégal, en pays Wolof. Les briques ont été fabriquées avec de la paille et de la terre. La charpente est en bois de palmier. Le toit de chaume protège de la pluie comme de la chaleur.

Dessin n° ... : Voici la case d'un chef guinéen. Ce sont les villageois qui l'ont construite. Elle est très haute ! Le toit est fait d'argile et de paille.

- Le **Premier Ministre** a proposé plusieurs mesures pour améliorer la situation économique du pays. (p. 93 CE1).
- Aujourd’hui, l’empereur reçoit un **ambassadeur** étranger (p. 134 CE1).
- L’**ambassadeur** est très impressionné. De retour dans son pays, il dira que le Mali est un royaume riche et puissant (p. 134 CE1).
- Il ne se rappelait plus de son nom, ni de sa **nationalité** (p. 136 CE1).
- ... c’est la fête **nationale** (p. 138 CE1).
- Elle sépare deux **États**... (p. 152 CE1).
- C’est la ville administrative d’un **État**... (p. 152 CE1).
- Lorsque les **soldats** sont arrivés sur les lieux de l’accident, les passagers avaient disparu (p. 47 CE1).

4.1.4. Place du Tchad et des autres pays africains dans les manuels

Comme le montre le tableau ci-dessous, le mot « Tchad », sujet de notre recherche, est répété 7 fois dans les trois manuels scolaires, soit un taux de 3,50 %.

Tableau 37 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs à des pays africains (manuels CP1, CP2 et CE1)

Classe								
	Mots							
Tchad/ses villes								
Gabon/ses villes								

Nous constatons que le Togo occupe la première place des pays cités dans ces manuels, avec 29 répétitions, soit un taux de 14,50 %. Suivent le Mali, avec 26 répétitions soit 13 %, et le Sénégal, avec 25 répétitions soit 12,50 %. Pour le Gabon, la Guinée et la Côte d'Ivoire, le taux de répétition est respectivement de 11,50%, 10,50% et 9%. Les autres pays ne sont que rarement cités.

Il faut signaler que, depuis l'année scolaire 2006/2007, date à laquelle les nouveaux livres de lecture « *Les Champions* » ont remplacé les livres « *Mariam et Hamidou* » qui font l'objet de notre recherche, chaque État concerné par ces manuels peut modifier environ 10 % de leur contenu afin d'adapter les informations aux réalités nationales et locales. Cette adaptation peut concerner par exemple le remplacement des noms des villes et des villages par des noms tchadiens.¹¹⁵

4.1.4.1. Contexte dans lequel apparaît le mot « *Tchad* »

- *Le Tchad est habité par les Tchadiens* (p. 135 CE1).
- *Voici la savane. Elle recouvre de grandes régions de la Guinée, du Burkina, du Togo, du Bénin, du Cameroun et du Tchad* (p. 50 CE1).
- *Voici le désert. On le trouve surtout au nord du Tchad, du Niger et du Mali* (p. 44 CE1).
- *Voici la steppe. Elle recouvre de grandes régions du Sénégal, du Mali, du Burkina, du Niger et du Tchad* (p. 44 CE1).

Nous remarquons que le Tchad est ici mentionné dans un contexte très général, bien loin d'un sens précis qui pourrait être souligné. En effet, le manuel a privilégié un exposé visant à définir les différents aspects climatiques constants. Il s'agit donc d'une faible représentation du Tchad par rapport aux autres pays africains, tant sur le plan quantitatif comme nous l'avons vu ci-dessus, que sur le plan qualitatif, comme le confirmera l'analyse des phrases concernant ces autres pays présentée plus loin. Notons, cependant, l'intention de cet exposé, qui est de présenter la partie francophone du continent comme une unité sur le plan du climat, du relief et des ressources naturelles.

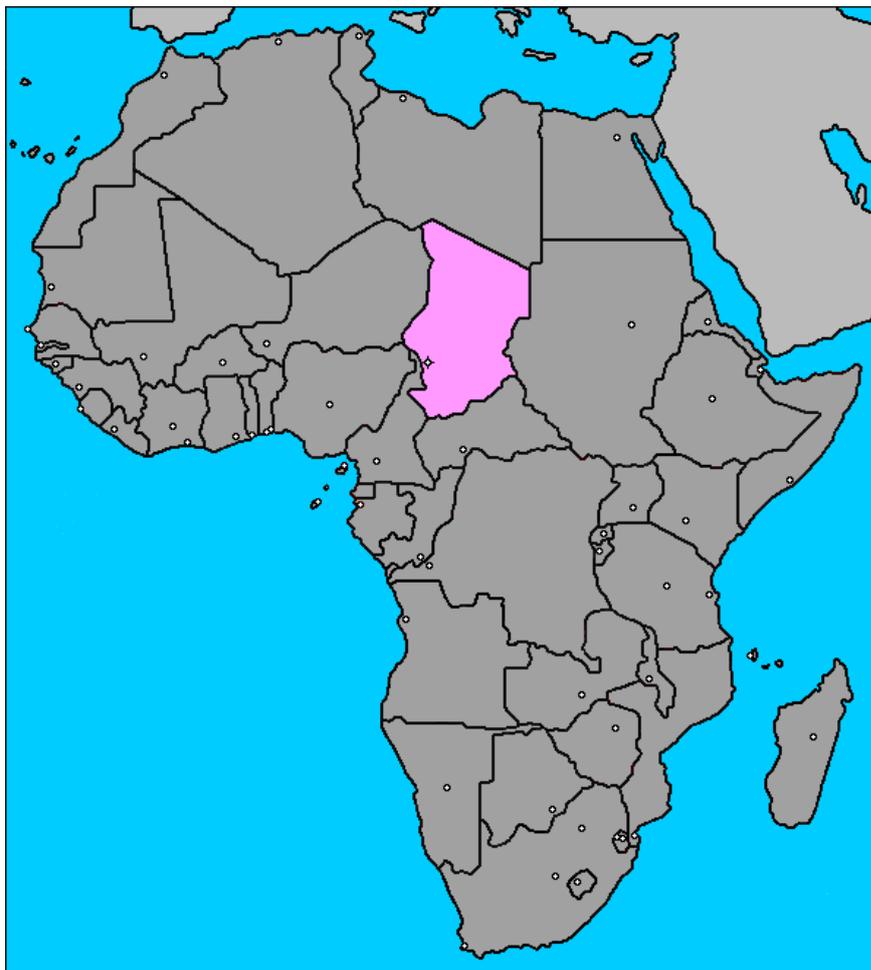
Comme le montre la carte page suivante, le Tchad occupe une place spécifique dans le continent africain, puisqu'il comporte différents aspects de ce dernier. Il s'agit en effet d'un pays qui

¹¹⁵ Entretien avec M. Dangbei MANDE, Chef du département des livres au Centre National des Curricula (CNC), N'Djaména, le 19 mai 2011.

va des fleuves du Congo et des forêts équatoriales jusqu'à l'Equateur et le Sahara libyen. Si l'Afrique apparaît, aux yeux du voyageur, comme une étendue allant de l'océan Atlantique vers le Nil, comme un continent constant et harmonieux à travers ses villages, ses habitants et les modes de vie, le cas du Tchad est tout à fait différent. C'est un pays très disparate dans tous ses aspects. « *Ceci se manifeste clairement en allant vers la ligne du coucher. Là, les différences sont très accentuées puisque nous allons des plaines vers le désert, des arbres à petites feuilles aux arbres à grandes feuilles, des vaches aux chameaux, du bédouin sédentaire à l'éleveur nomade* » (Le Roureur, 1989, p. 23).

Cette situation naturelle fait du Tchad un pays très convoité par les autres pays africains. Cependant, dans les manuels étudiés, l'allusion au Tchad est générale et très faible comme nous l'avons montré dans les phrases ci-dessus, alors que la référence aux autres pays africains est comparativement souvent plus spécifique, comme l'illustrent les phrases suivantes.

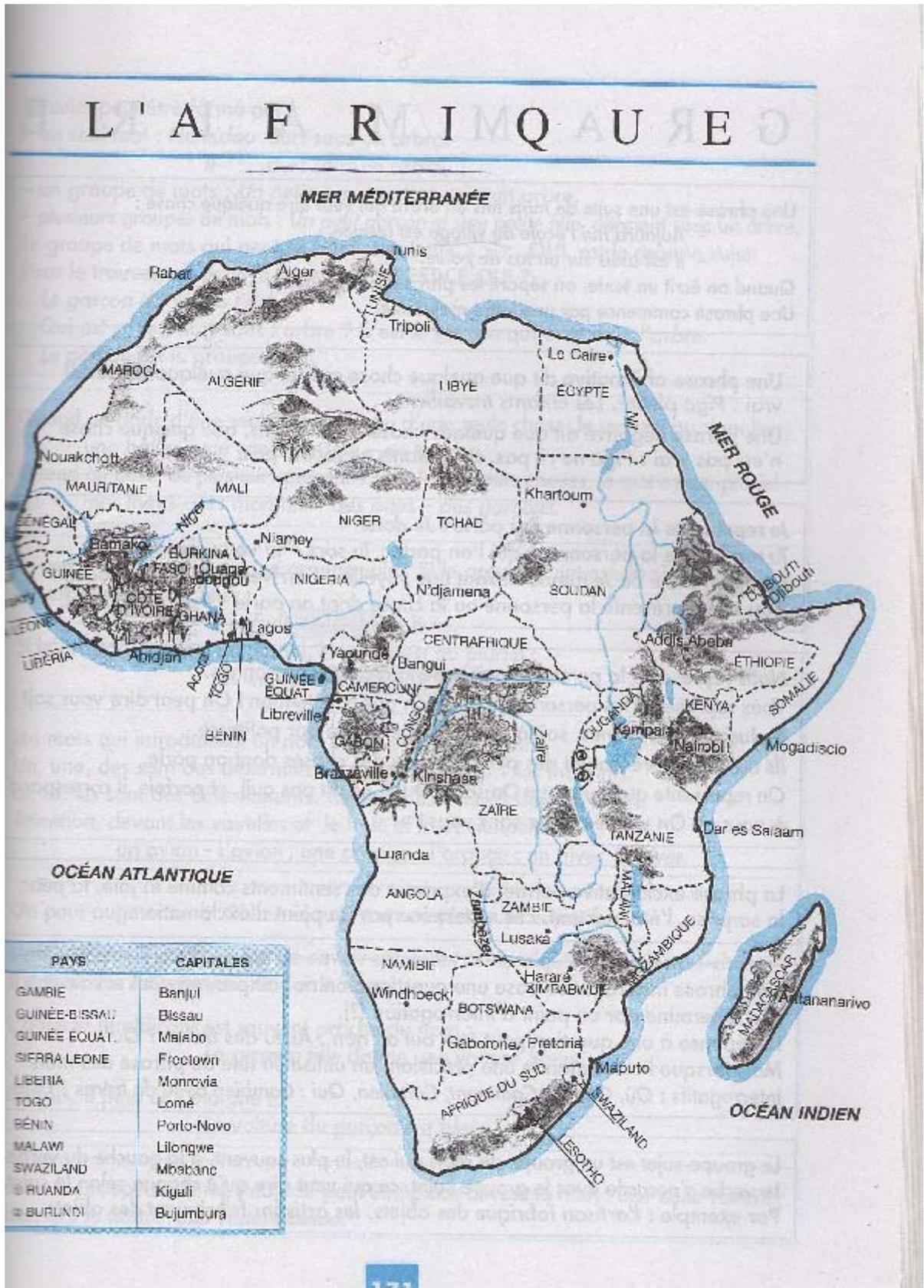
Carte 4 : Position du Tchad en Afrique



4.1.4.2. Phrases portant sur d'autres pays africains

- *C'est un avion de notre pays ! Il y a marqué « AIR Gabon » dessus !* (p. 22 CE1).
- *J'habite à Libreville* (p. 30 CE1).
- *L'oncle de Marie habite Libreville* (p. 42 CE1).
- *Comment va-t-elle à Libreville ?* (p. 42 CE1).
- *« Je vais à Bamako, au Mali »...explique-t-il* (p. 34 CE1).
- *Mina habite à Lomé* (p. 42 CE1).
- *« Je crois que nous sommes au Togo, répond le pilote. Dans le massif Fazzao »* (p. 46 CE1).
- *La semaine dernière, un avion s'est écrasé dans le massif de l'Adamaoua* (p. 46 CE1).
- *Mariam et Hamidou attendent un camion pour aller à Lomé, la capitale du Togo* (p. 70 CE1)
- *« Si vous voulez, je vous emmène à Lomé »* (p. 70 CE1).
- *Le conducteur propose de conduire les enfants à Lomé* (p. 71 CE1).
- *«Quant à vous, prenez l'autobus pour Lomé »* (p. 76 CE1).
- *Le maître paie leurs billets. En route pour Lomé* (p. 76 CE1).
- *Pour aller à Lomé, les enfants prennent un autobus* (p. 77 CE1).
- *Mariam et Hamidou sont arrivés à Lomé, chez monsieur Nambou, le frère du maître d'école* (p. 82 CE1).
- *« Je suis à Lomé, avec Mariam. Tout va bien »* (p. 82 CE1).
- *Il est capitaine d'un bateau qui fait la navette entre Lomé et Abidjan* (p. 88 CE1).
- *On le trouve surtout au nord du Tchad, du Niger et du Mali* (p. 44 CE1).
- *Elle recouvre de grandes régions du Sénégal, du Mali, du Burkina, du Niger et du Tchad* (p. 44 CE1).
- *Voici la savane. Elle recouvre de grandes régions de la Guinée, du Burkina, du Togo, du Bénin, du Cameroun et du Tchad* (p. 50 CE1).
- *Voici la forêt. On la trouve en Côte d'Ivoire, au Cameroun, au Congo et au Zaïre* (p. 50 CE1).
- *Le Zaïre est un grand producteur de diamants* (p. 56 CE1).
- *Le Sénégal, la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Ghana, le Zaïre et le Zimbabwe sont des pays producteurs d'or* (p. 56 ce1).

- *Le fleuve **Sénégal** vient de la montagne* (p. 62 CE1).
- *D'où vient le fleuve **Sénégal** ?* (p. 62 CE1).
- *Les Dogons du **Mali** ont construit cette belle case à palabres* (p. 74 CE1).
- *C'est un immeuble moderne de **Brazzaville*** (p. 74 CE1).
- *Avant, cette maison était habitée par des colons. Maintenant, elle appartient à des **Zairois*** (p. 74 CE1).
- *Voici une belle case familiale. Elle se trouve au **Sénégal**, en pays **Wolof*** (p. 74 CE1).
- *Voici la case d'un chef **guinéen**. Ce sont les villageois qui l'ont construite* (p. 74 CE1).
- *Hier soir, vous m'avez dit que la famille du pilote habite **Abidjan*** (p. 88 CE1).
- *Le match s'est terminé par une superbe action de l'avant centre **guinéen*** (p. 92 CE1).
- ***Dakar** est un grand port au bord de l'océan Atlantique* (p. 98 CE1).
- *Moussa fait visiter son village à son cousin d'**Abidjan*** (p. 102 CE1).
- *« Madame Konté n'est pas là ! Elle est partie chez son frère, à **Bamako**, au **Mali*** (p. 106 CE1).
- *« Nous ne pouvons pas aller à **Bamako** ! Nous n'avons pas d'argent ! »* (p. 106 CE1).
- *Hamidou répond et, une heure plus tard, nos deux amis sont installés à l'arrière d'une superbe voiture. En route pour **Bamako*** (p. 106 CE1).
- *Mariam et Hamidou arrivent rapidement à **Bamako*** (p. 112 CE1).
- ***Conakry** est la capitale de la **Guinée**. Ou La capitale de la **Guinée** est **Conakry*** (p. 111 CE1).
- *Mariam et Hamidou quittent l'aéroport, traversent une partie de **Bamako** et arrivent devant la gare. Là, ils prennent un billet pour le premier train. Et ce train va au **Sénégal*** (p. 118 CE1).
- *... « Venez avec moi à **Dakar** »* (p. 118 CE1).
- *Mais ce médicament est rare et il coûte cher. Il faut aller à **Dakar** pour le trouver* (p. 124 CE1).
- *Ils décident d'aller à **Dakar** pour acheter le médicament* (p. 124 CE1).
- *Les voici à **Dakar**. Un jeune vendeur de cigarettes les guide dans la grande ville* (p. 124 CE1).
- *Quant à nos amis, ils embarquent sur un bateau à destination de **Libreville*** (p. 124 CE1).
- *Aujourd'hui, mon frère est à **Ouagadougou*** (p. 127 CE1).
- *Cette pierre taillée vient du **Zaïre*** (p. 130 CE1).
- *Elle a été fabriquée il y a 40 000 ans ! Celle-ci vient du **Gabon*** (p. 130 CE1).



- *Le **Mali** est un puissant royaume africain* (p. 134 CE1).
- *... il dira que le **Mali** est un royaume riche et puissant* (p. 134 CE1).
- *Le **Gabon** est habité par les **Gabonais**, le **Mali** est habité par les **Maliens**, le **Sénégal** est habité par les **Sénégalais**, la **Côte d’Ivoire** est habitée par les **Ivoiriens**, le **Cameroun** est habité par les **Camerounais**, le **Tchad** est habité par les **Tchadiens**, le **Togo** est habité par les **Togolais**, la **Guinée** est habitée par les **Guinéens**, le **Burkina** est habité par les **Burkinabés**, le **Ghana** est habité par les **Ghanéens**, le **Congo** est habité par les **Congolais** le **Bénin** est habité par le **Bénois**, le **Niger** est habité par le **Nigérien**, le **Zaire** est habité par les **Zairois*** (p. 134 CE1).
- *Après avoir longé les côtes de **Guinée** et de **Côte d’Ivoire**, le bateau fait escale à **Lomé*** (p. 136 CE1).
- *Il contacte un ami qui travaille à **Lomé*** (p. 142 CE1)
- *Deux jours plus tard, il s’envole pour **Bamako** !* (p. 142 CE1).
- *L’avion atterrit à **Libreville** et les passagers descendent* (p. 142 CE1).
- *L’avion pour **Libreville** décolle avant celui pour **Bamako**...* (p. 143 CE1).
- *Tout à coup, un petit bus arrive dans le village. La porte s’ouvre et en descendent tous les personnages rencontrés dans l’histoire : le pilote et sa femme, l’instituteur **togolais** et son frère de **Lomé**, le médecin du **Sénégal** et le vieil archéologue **zairois*** (p. 148 CE1).
- *Il habite à **Kinshasa**. Il est très vieux, mais cela ne l’empêche pas de travailler !* (p. 149 CE1).
- *Il est devenu directeur d’une école de **Lomé*** (p. 149 CE1).
- *Il vient d’entrer à l’université de **Libreville*** (p. 149 CE1).
- *Il est professeur à la faculté de médecine de **Dakar*** (p. 149 CE1).

4.2. Identité continentale

L’une des priorités de l’Organisation de l’Unité Africaine est d’aboutir, dans tous les domaines, à un certain degré de complémentarité et d’union entre les différents pays africains. Il apparaît ainsi, au travers de toutes les recommandations faites lors des congrès se tenant sur l’enseignement en Afrique, que la transmission des valeurs telles que l’identité continentale et la nécessité d’union et de complémentarité, incombe, en grande partie, à l’école nationale.

L'identité africaine est en effet une forme de sentiments développés par un individu et qui le relie au continent dans lequel il vit. Le développement, le renforcement et la consolidation des sentiments d'identité africaine entre les fils des pays du continent sont considérés comme les fondements de l'unité africaine qui, pour s'affirmer, se base sur « *le besoin fondamental de protéger les pays du continent africain, sur une identité commune, et une vision commune aux problèmes africains* » (Nekruma, 1991, p. 252). D'une manière générale, l'idée d'unité africaine est venue concrétiser les convictions des intellectuels d'origine africaine dans leurs divers courants, des politiciens, des écrivains et d'autres, comme nous l'avons détaillé dans le chapitre II.

Les États et les organisations non gouvernementales en Afrique cherchent donc à faire des efforts pour fonder les bases de cette unité, qui est considérée comme une union vers le développement. Cette volonté se manifeste à travers notamment la Charte de l'Organisation de l'Unité africaine, mais aussi dans d'autres rassemblements et organisations africaines. Comme nous l'avons vu, cette volonté doit être traduite dans les programmes et les manuels scolaires afin de créer des générations porteuses de ces valeurs et ces principes.

Afin de rechercher l'importance de cette valeur dans les manuels, nous énumérerons les termes désignant explicitement le continent africain ou ceux le décrivant ou y faisant allusion. Nous prendrons en compte les aspects quantitatifs et qualitatifs, tout en faisant le lien avec les approches précédentes.

Ce qui retient l'attention en premier lieu dans le tableau ci-dessous est le manque d'informations concernant l'identité africaine ou continentale, surtout dans les deux premiers manuels. Ceci s'explique par ce que nous avons déjà évoqué quant à l'incapacité de l'élève à assimiler ces informations, qui seront proposées, plus tard, dans d'autres passages des manuels scolaires.

Le manuel de troisième année fournit de plus amples renseignements sur le continent africain et panafricain avec 26 répétitions, soit un taux de plus de 55 %. Puis viennent les mots qui indiquent les zones géographiques et climatiques du continent en tant qu'unité, sans évoquer de frontières. Cela permet à l'élève, d'une part, de concevoir l'Afrique comme un seul espace géographique et, d'autre

part, de cerner le degré de ressemblance entre ses quatre zones climatiques, sans tenir compte des frontières politiques artificielles.

Tableau 38 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs à la notion d’africain ou de continental (manuels CP1, CP2 et CE1)

Classe								
Mots								
Afrique/panafricain								
Continent								

Par ailleurs, nous pouvons constater que le vocable de « *continent* » a été répété 4 fois, avec un taux de 8,51 %, devant les termes « *empereur ou royaume africain* », et devant le terme qui désigne la monnaie africaine, le CFA.

Concernant le contenu qualitatif des phrases, nous exposerons les passages les plus importants, et notamment ceux dans lesquels le mot « *Afrique* » est répété du point de vue géographique :

- *En observant la carte page 171, cherche les capitales de six pays **africains*** (p. 111 CE1).
- *Observe la carte de géographie page 171. Elle représente **l’Afrique*** (p. 152 CE1).
- *On a également indiqué le nom des mers et des océans qui bordent le **continent africain*** (p. 152 CE1).

Il est évident que l'objectif visé ici est de mettre en avant les caractéristiques naturelles et historiques du continent. Ceci permet de présenter une image générale de ce dernier sous forme d'une unité, en faisant de la diversité climatique son harmonie géographique, sa richesse naturelle, au point de définir un seul genre de climat continental, semblable à celui du continent européen.

Il est également possible de voyager facilement dans ces pays par voie routière, ce qui est un facteur de rapprochement et d'unité, comme l'expriment les phrases suivantes :

- *Quand ils reviennent chez eux, ils gardent un très souvenir de l'Afrique et des Africains* (p. 116 CE1).
- *Quand il fait froid en Europe, il fait chaud en **Afrique*** (p. 116 CE1).
- *Les touristes apprécient l'**Afrique** et ses jolis paysages* (p. 116 CE1).
- *L'**Afrique** est le berceau de l'humanité* (p. 130 CE1).
- *Où sont nés les premiers hommes ? En **Afrique**, en Asie ou en Europe* (p. 131 CE1).
- *Le Mali est un puissant royaume **africain*** (p. 134 CE1).
- *« Un jour, Mariam, moi, je traverserai toute l'**Afrique** en autocar »* (p. 54 CE1).
- *Les maisons **africaines**...* (p. 74 CE1).

Nous considérons également qu'évoquer les richesses et les ressources minières localisées dans un lieu d'Afrique, au lieu d'un autre, est une richesse pour l'Afrique en général. Cette conception permet de consolider l'idée de l'identité continentale, comme l'illustrent les phrases suivantes :

- *La plus grosse pépite découverte en **Afrique** pèse 350kg ! Quelle fortune !* (p. 56 CE1).
- *Voici le nom de quelques plantes cultivées en **Afrique*** (p. 68 Ce1).
- *Le sous-sol **africain** est très riche* (p. 56 CE1).
- *...chargés des produits **africains**, de gros cargos partent vers l'Europe* (p. 98 CE1).
- *« L'**Afrique** est un beau **continent** ! »* (p. 116 CE1).
- *Es-tu **africain** ?* (p. 42 CE1).

Dans le même temps, nous lisons d'autres phrases qui semblent contredire l'idée d'unité, en mettant l'accent sur les différences entre tel ou tel pays. Ainsi, par exemple, certaines phrases soulignent les différences dans la manière de construire les maisons africaines, d'autres évoquent les différences de climats ; une phrase parle même de nombreux pays africains :

- *En **Afrique**, on rencontre quatre paysages différents...* (p. 44 CE1).
- *D'un pays à l'autre, les maisons **africaines** sont différentes* (p. 74 CE1).
- *Pendant leur long voyage, Mariam et Hamidou ont traversé beaucoup de pays **africains*** (p. 153 CE1).
- **L'Afrique** est composée de nombreux États (p. 152 CE1).
- - Hier soir, un camion s'est renversé sur le boulevard de **l'Indépendance**. (ce1 p 93)
- - La surface des mers et des océans est plus grande que la surface des **continents**. (ce1 p 140)
- - Il écrit un gros livre sur la vie des hommes préhistoriques en **Afrique**. ce1 p 149
- - Combien devront payer Mariam et Hamidou ? : 10 000 **F CFA**, 1000 **F CFA**, 0 **F CFA** ? (ce1 p) 89
- Avant, cette maison était habitée par des **colons**. (Ce 1 p74)

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons dire que nous ne sommes pas parvenus à percevoir, au travers des trois premiers manuels, un plan clair concernant la présentation d'une information politique qui pourrait concourir à consolider les bases d'une culture démocratique, bien que la finalité du système éducatif tchadien soit « ... *de faire acquérir aux individus, aux collectivités nationales et locales des informations, des savoirs, des comportements, des attitudes, des compétences et des valeurs pouvant les rendre capables d'assumer leur développement et leur bien-être, compte tenu de l'orientation politique et sociale du pays* »¹¹⁶.

Il en va de même pour l'identité nationale et continentale. L'information donnée dans les manuels ne permet pas de conforter le sentiment d'appartenance ni l'émergence d'une identité nationale ou continentale.

¹¹⁶ Programmes réactualisés de l'enseignement primaire, *id.*, p. 11.

Nous allons dans le chapitre suivant examiner l'information contenue dans les manuels des trois dernières années de l'école primaire pour déterminer si ce constat doit être maintenu ou si une évolution apparaît.

Chapitre V : Analyse des thèmes du pouvoir et de l'identité dans les manuels de CE2, CM1 et CM2

1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié le contenu des trois premiers ouvrages de l'école primaire sur le plan des mots et des phrases signifiant des notions politiques. De la même manière, nous allons dans ce chapitre étudier le contenu des manuels des trois dernières années.

Dans les sociétés africaines, le pouvoir se manifeste à travers la personnalité du père et de ceux se situant au même niveau. Loin de la notion moderne du pouvoir, qui, par souci de liberté, privilégie la séparation des pouvoirs, le pouvoir du père est perçu comme une seule entité, sans distinction entre pouvoir législatif, exécutif et judiciaire.

L'analyse nous permet de souligner que la nature des idées politiques figurant dans les manuels étudiés est spontanée et ne résulte pas d'une intention délibérée des concepteurs des programmes scolaires. Il est judicieux, cependant, d'identifier et d'analyser ces idées à la lumière de la composante sociale de l'organisation familiale telle qu'elle existe dans la plupart des pays africains. Cet ordre familial repose sur de grandes responsabilités accordées aux hommes, celle du père en premier lieu, puis celle des enfants de sexe masculin. « *Chez les peuples aristocratiques, la société ne connaît, à vrai dire, que le père. Elle ne tient les fils que par les mains du père ; elle le gouverne et il les gouverne. Le père n'y a donc pas seulement un droit naturel. On lui donne un droit politique à commander. Il est l'auteur et le soutien de la famille ; il en est aussi le magistrat* » (Tocqueville, in Étienne et Mendras, sous la dir. de, 1999, p. 98.)

Ces responsabilités confèrent aux hommes des pouvoirs conséquents et absolus, afin de garantir leurs propres besoins fondamentaux et assurer la survie. Ces devoirs incombent, en priorité, au père puis aux enfants de sexe masculin. Cette caractéristique explique pourquoi, dans ce type de société, les individus vont être sensibles aux ordres et y obéir sans contestation, dans le souci d'éviter la punition familiale et de respecter la coutume et les traditions qui imposent l'obéissance et le respect. Cette attitude s'étend jusqu'aux institutions politiques de l'État et apporte ainsi une justification à l'abus de pouvoir. Au contraire, les sociétés fondées sur le système de la famille démocratique ne sont pas soumises à l'autorité parentale absolue, mais plutôt à la souveraineté de la loi. « *Dans les démocraties où le bras du gouvernement va chercher chaque homme en particulier au*

milieu de la foule pour le plier isolément aux lois communes, il n'est pas besoin de semblable intermédiaire ; le père n'est, aux yeux de la loi, qu'un citoyen plus âgé et plus riche que ses fils » (ibid.) Il en résulte l'émergence d'un mécanisme de rapports bien établis entre les éléments des groupes humains. Ces rapports prennent la forme d'un contrat social, dans lequel chaque personne fait concession d'une partie de ses droits au profit d'une autre avec, en contrepartie, la satisfaction de ses besoins. L'importance des droits et des devoirs dépend de la part de responsabilité exercée.

L'image du père et des autres personnages de même rang illustre la grande place de l'activité familiale dans les sociétés africaines. Mais la transition vers une société démocratique est inéluctable, car elle constitue la voie nécessaire pour la construction d'un monde moderne et la transformation sociale et politique. C'est cela que vise Tocqueville lorsqu'il parle de l'inévitabilité de la transformation sociale vers la démocratie. Dans son ouvrage *De la démocratie en Amérique*, Tocqueville écrit : « *Je veux faire entendre à tous qu'un état social démocratique est une nécessité invincible de notre temps. Divisant ensuite mes lecteurs en ennemis et amis de la démocratie, je veux faire entendre aux premiers que pour qu'un état social démocratique soit tolérable, pour qu'il puisse produire l'ordre, le progrès, en un mot, pour éviter tous les maux qu'ils prévoient, du moins les plus grands, il faut de toute force se hâter de donner au peuple qui a déjà un pareil état social des lumières et de la liberté. Aux seconds, je veux faire comprendre que la démocratie ne peut donner les fruits heureux qu'ils en attendent qu'en la combinant avec la moralité, le spiritualisme, les croyances...* » (Tocqueville, 1990, p. 8.)

Naturellement, cette image du père dans les sociétés africaines est installée dans les esprits et justifie ainsi l'ensemble des autres figures du pouvoir tels que le maître, le directeur, le chef de village, ainsi que, en ville, l'agent de police.

Les analyses que nous avons menées dans le cadre de notre analyse de l'identité dans les trois premiers manuels peuvent être résumées de la manière suivante : les modes de vie de l'ensemble des sociétés africaines sont hérités des communautés primitives traditionnelles des villages. Ces modes gravitent autour des racines ethniques et tribales, elles-mêmes sous le contrôle du pouvoir des chefs locaux. Dans cette situation, l'espace devient partie intégrante et indissociable de l'homme lui-même. Ces caractéristiques justifient la forte tendance vers une identité locale et non une identité nationale qui permettrait la création de l'État et de ses institutions en lieu et place des communautés traditionnelles bédouines.

Notre étude de la notion du pouvoir à travers les trois manuels traite de la définition du pouvoir et de sa source en tant que phénomène caractérisant le milieu humain, en général, et le cadre familial, en particulier. Elle met l'accent sur la gestion du pouvoir, son organisation, la satisfaction de ses différentes exigences, ainsi que sur sa pérennité. Ce souci incombe à chacun des éléments jouissant de ce phénomène. Ce pouvoir se manifeste là où se trouvent une concentration humaine et des organisations familiales. Le père, ainsi que ceux de son rang, comme l'oncle, le grand frère en l'absence du père, ou le plus âgé dans la grande famille, exercent un pouvoir sur les autres d'une manière absolue et dans tous les domaines. Ils doivent réunir les conditions matérielles de subsistance et veiller à préserver l'entité de la famille dans le cadre de l'éthique sociale. L'unité de la famille puise ses références dans les valeurs, les traditions, les coutumes et les comportements régissant et réglementant le mode de vie qu'observe chaque personne, afin de préserver son importance dans l'espace familial.

Dans la société africaine, l'individu ne représente aucune valeur en dehors du groupe. Il n'est qu'un maillon du groupe familial. La famille, en Afrique noire, a des critères autres que ceux existant en Europe. L'ordre social traditionnel repose sur une base paternelle et généalogique, c'est-à-dire un groupe descendant d'une seule famille et vivant dans un même espace, sous le règne d'un seul chef (Roche, 2005, p. 9). C'est ainsi que le pouvoir a acquis une importance capitale dans ces sociétés, et notamment en vue de répondre aux attentes fondamentales. La famille traditionnelle africaine répond, en effet, à trois attentes qui garantissent sa cohésion : il s'agit des *besoins politiques, économiques et spirituels*.

La dimension politique consiste en un ensemble de dispositions et de décisions émanant d'un pouvoir dont la légitimité résulte de l'ensemble du tissu social familial. La famille dénoue les conflits et veille à l'organisation des différents aspects de la vie sociale, loin de l'intervention des institutions politiques et judiciaires, sauf dans quelques rares exceptions. Ce pouvoir, tout d'abord abstrait, est conféré à la personne la plus âgée au sein de la famille. Ainsi, les contraintes sociales assurent le regroupement des éléments d'une même famille, en tant que membres, dans le cadre des principes de cette famille. Cette caractéristique peut s'expliquer par l'identité locale restreinte que nous avons traitée dans le cadre de l'analyse du contenu des trois premiers manuels scolaires. Elle puise son origine dans la nature même de la famille, qui s'imprègne du traditionnel et de l'ancien, afin de répondre aux besoins fondamentaux quotidiens.

La société africaine, dans sa globalité, est de caractère bédouin par plusieurs de ses aspects, ce qui aboutit à conforter les avantages de l'autosuffisance et la distancie encore plus de l'État et de ses institutions, généralement absentes des villages et des campagnes du fait de l'absence de services et d'infrastructures tels que routes, ponts et établissements publics. En effet, ces ouvrages sont généralement considérés comme les symboles de l'État, qui garantissent sa présence continue aux yeux des habitants des villages et des campagnes.

De la même manière que pour le chapitre précédent, notre analyse des manuels scolaires de CE2, CM1 et CM2 se fera selon deux approches : tout d'abord le pouvoir politique et le peuple, puis l'identité nationale et continentale.

2. Le pouvoir politique et le peuple

Nous tenterons d'approfondir l'analyse qualitative et quantitative en optant pour un classement des mots selon leur degré d'appartenance à l'un des trois axes suivants : la notion de pouvoir, la source du pouvoir et la fonction du pouvoir. Nous adopterons à cet effet la même méthode que dans le chapitre précédent, en étudiant l'aspect quantitatif à travers l'étude de la répétition des mots, et l'aspect qualitatif au moyen de l'étude du contenu des phrases. Mais nous devons tenir compte du fait qu'il s'agit ici d'un élève plus grand, et donc plus mûr dans sa pensée. Ainsi, l'impact des phrases sera plus décisif et sera davantage gravé dans son esprit.

2.1. Le pouvoir politique

Dans ces niveaux scolaires, l'enfant a entre 9 et 13 ans. Il s'agit de la période de l'enfance tardive, selon la classification relative que nous avons présentée dans le chapitre précédent. Dans cette phase, l'enfant se démarque progressivement des considérations personnelles et sentimentales. Il développe des capacités plus grandes dans la perception et l'assimilation des idées et des rapports abstraits. Cette étape lui permet également d'apprendre des enseignements nouveaux et des cadres de connaissance, au lieu des orientations confuses qui avaient été assimilées auparavant. Ainsi, l'enfant

acquiert à cet âge, notamment, la capacité d'analyse politique (Dawson, Prewitt et Dawson, 1977, p. 80).

Cet âge est celui de l'adhésion et de l'allégeance au pays. Ainsi, les connaissances accumulées par l'élève, dans cette phase, sont d'une importance capitale pour la stabilité politique. Il lui sera en effet difficile de changer ces idées à l'âge adulte (Salem, 1983, p. 25), car c'est généralement à un âge relativement jeune que l'enfant acquiert des comportements politiques élémentaires clairs.

À chaque étape de la vie d'un individu, correspond une perception politique qui se compose, généralement, d'un ensemble de sentiments et d'orientations de proportions différentes. Au niveau le plus profond, s'installent les liens essentiels et les croyances générales tels que le nationalisme, les considérations ethniques et tribales, ainsi que les engagements religieux et idéologiques, tout comme la prise de conscience des droits et des devoirs du citoyen dans la société. Ensuite se manifestent des engagements et des connaissances tels que l'identification des institutions politiques et gouvernementales (régime électoral, structure du pouvoir législatif, organisation des tribunaux et autorité du pouvoir exécutif). En dernier, se constituent des points de vue hâtifs et momentanés relatifs aux événements, aux politiques, aux questions d'actualité et aux personnalités politiques. Bien que ces orientations soient soumises à l'évolution, celles du premier niveau, acquises à un âge précoce, tendent vers la continuité et la pérennité (Almond et *al.*, 1996, p. 87).

Nous avons donc étudié, dans la deuxième série de manuels de l'école élémentaire, la répétition des termes représentant le pouvoir politique et le peuple, présenté par le tableau n°39.

La lecture de ce tableau nous amène à constater une répétition accrue des mots « *père* » et « *oncle* », employés 332 fois, soit 21 % du nombre total de répétitions de mots signifiant pouvoir politique et peuple. Les mots « *maître* » et « *maîtresse* » sont exprimés 178 fois, soit 11,17%. Viennent ensuite les mots « *héros et lion* », cités 115 fois, ce qui est en soi une évolution quantitative importante par rapport aux trois premiers manuels, en ce qui concerne le pouvoir au sein de la famille et de l'école.

Illustration n°21 : Page de couverture du manuel CE2

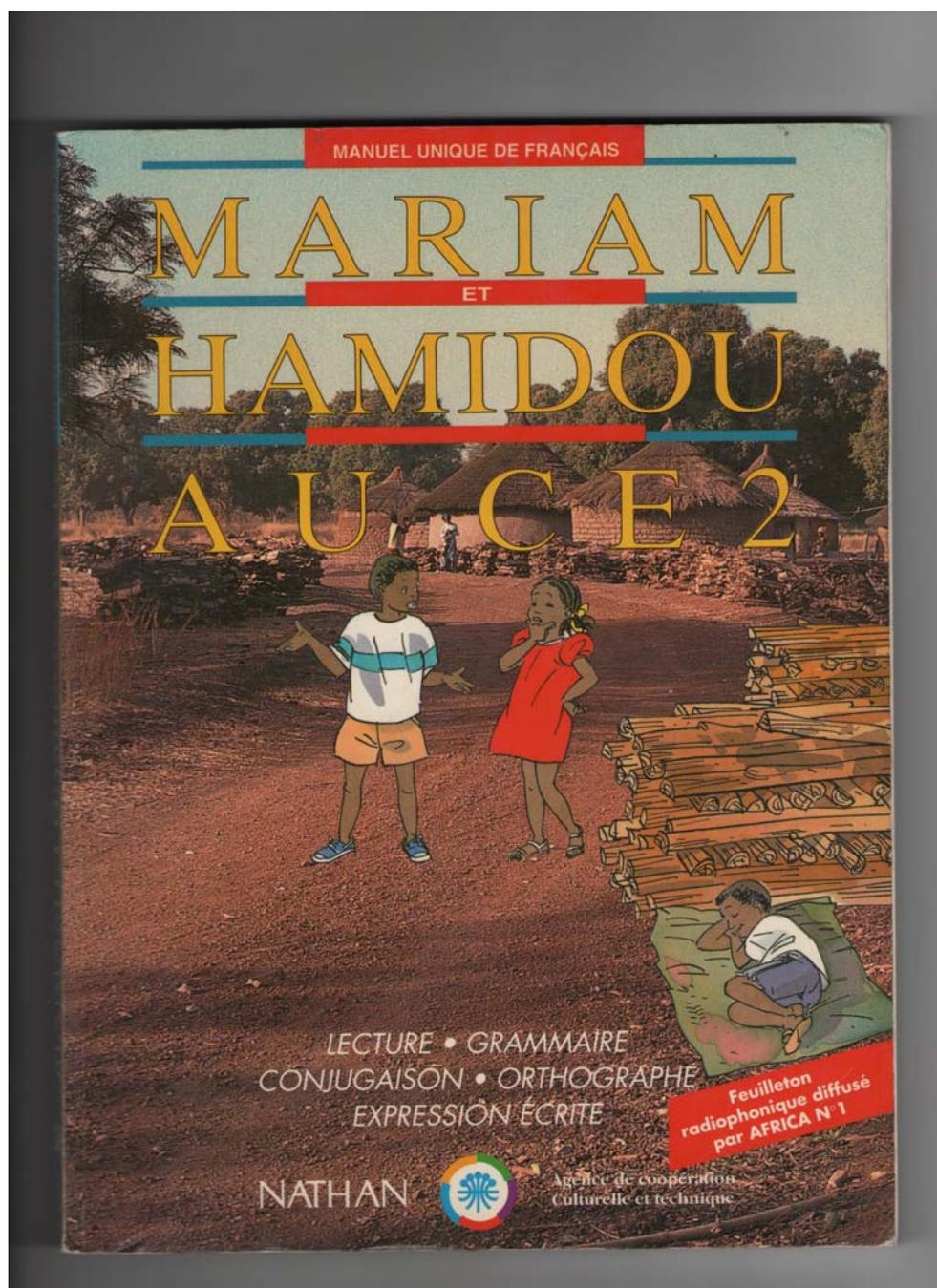


Illustration n°22 : Page de couverture du manuel CM1

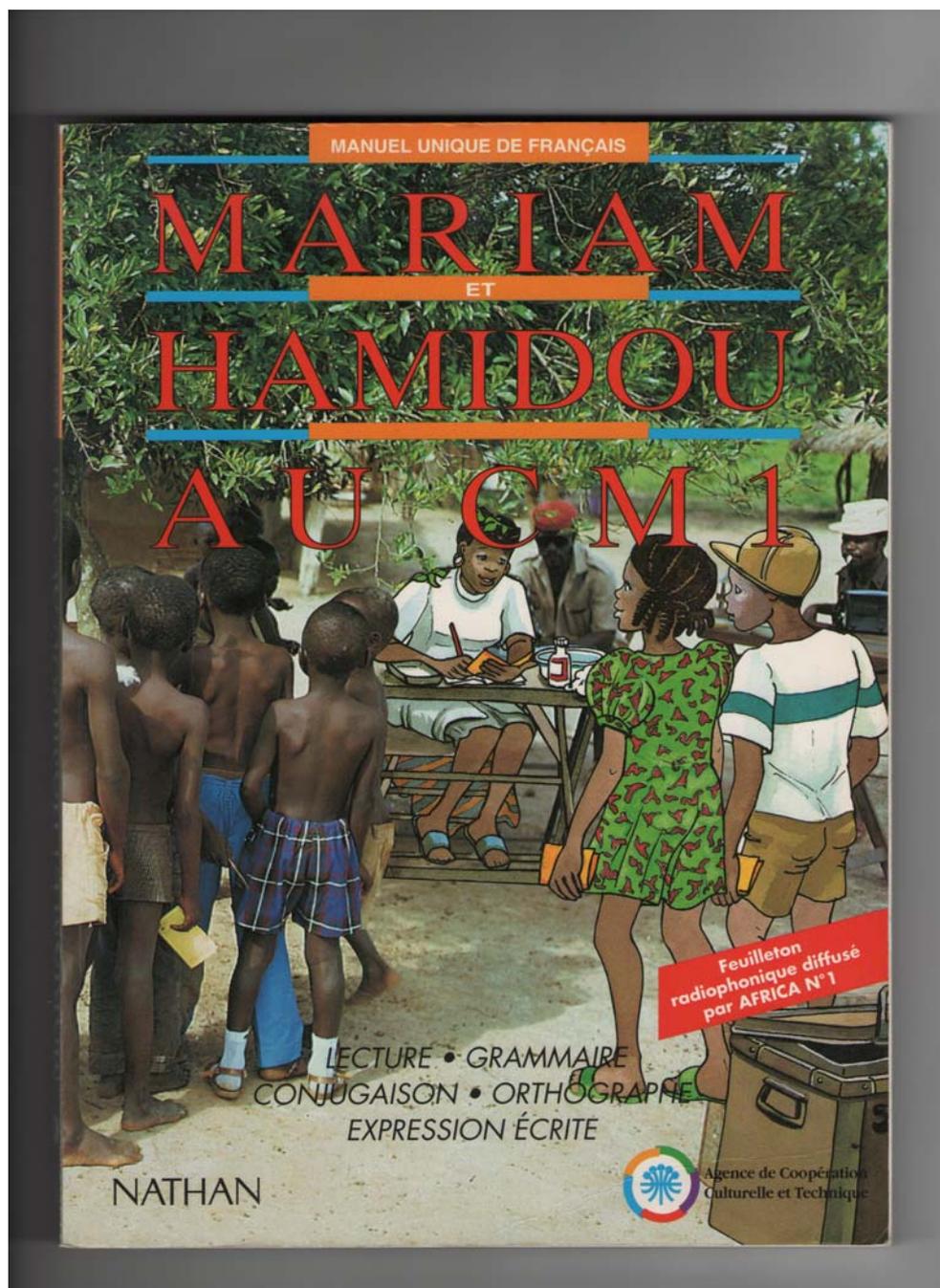
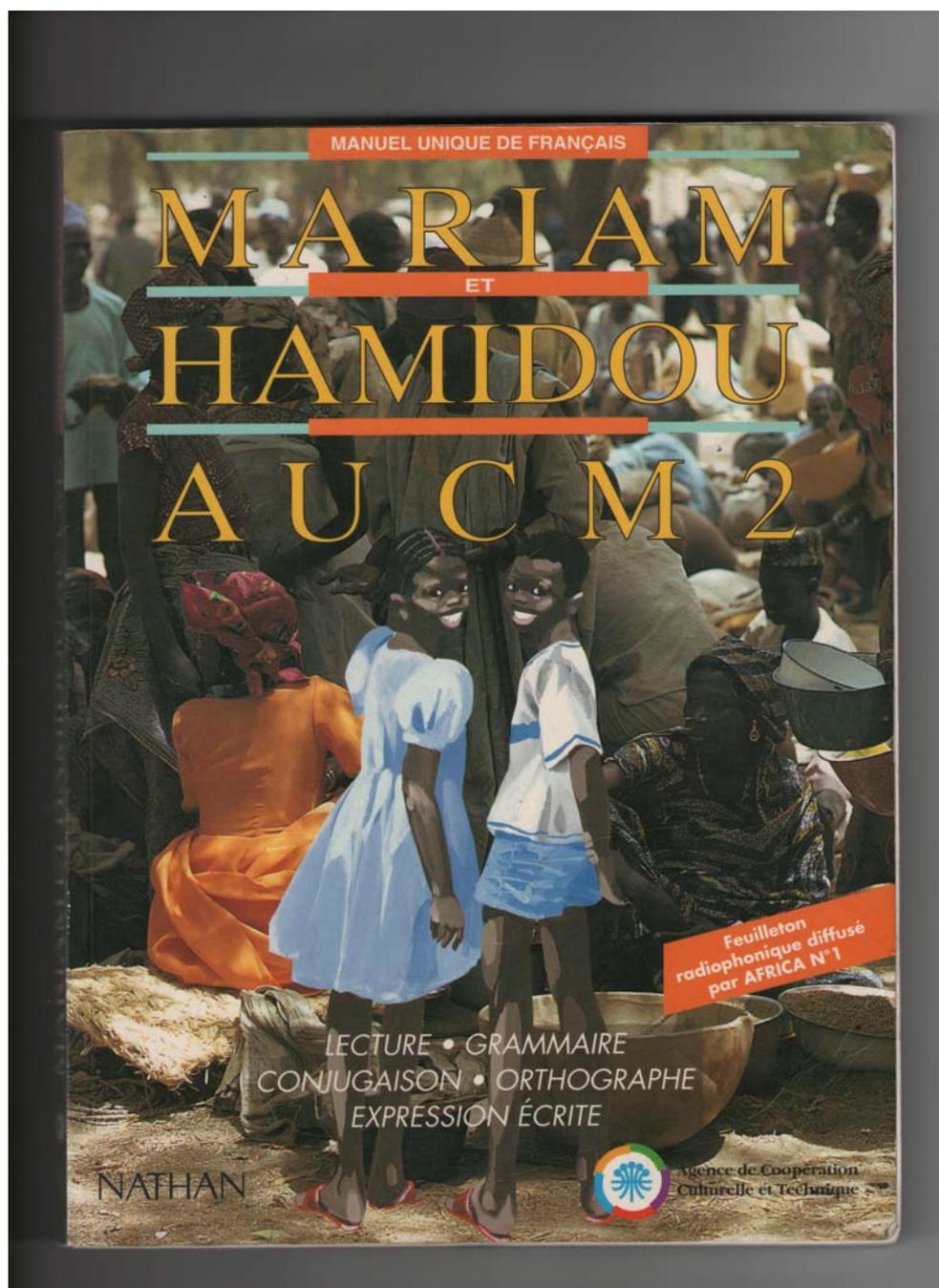


Illustration n°23 : Page de couverture du manuel CM2



**Tableau 39 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs au pouvoir politique et au peuple
(manuels CE2, CM1 et CM2)**

Père, parents, oncle
Maître, maîtresse
Directeur, patron
Chef, chef du village

Par ailleurs, nous constatons que les termes « *tout le monde, ensemble, tous* » se retrouvent 106 fois. Les mots « *chef et chef de village* » sont répétés 87 fois et sont donc présents de manière conséquente, tout comme ceux de « *roi, reine, empereur et royaume* ». L'ordre de classement de répétition des autres mots parmi ceux les plus importants en nombre sont : « *peuple* », 65 répétitions, « *agent de police ou gendarme* », 50 répétitions, « *décision et ordre* », 46 répétitions, et 36 répétitions pour les mots « *participation ou consultation* ». Nous remarquons que les termes « *rébellion, guerre, tué, exil* » ont été répétés 31 fois, précédant ainsi ceux de « *dialogue, débat, opinions, idée, point de vue* », dont les répétitions oscillent entre 24 et 28 fois.

Concernant les termes signifiant la loi et la justice, nous notons deux répétitions pour « *droit* » et « *loi* » et 38 répétitions pour « *justice, juge* » et autres termes de même signification. On note 14 répétitions pour « *règle* ». « *Égal, égalité* » se retrouvent 8 fois ; le mot « *respect* » apparaît 4 fois, l'écart étant très important avec les termes comme « *punition, obéissance, désobéissance* », dont la répétition oscille entre 25 et 27 fois. Les termes « *réconciliation, paix* » sont employés 26 fois, alors que « *combat, lutte* » le sont 10 fois.

Nous constatons la présence de mots nouveaux, répétés d'une manière assez conséquente : 9 fois pour « *liberté, libération* », 8 fois pour « *indépendance* » et 6 fois pour « *colonisation* ».

2.1.1. La notion de pouvoir

Le tableau n°40, nous montre les répétitions de termes se rapportant au pouvoir et aux citoyens selon les niveaux scolaires.

Comme nous l'avons montré précédemment, la consolidation de la confiance du peuple vis-à-vis de l'autorité politique est la plus importante priorité de la socialisation politique. Le but est d'établir une relation d'obéissance et d'allégeance sur la base de valeurs et de normes nées de la conviction et loin du recours à la sanction. « *Quand les critères et les valeurs, dans la société, deviennent partie intégrante dans l'existence même et la personnalité du citoyen, ce dernier les considère comme justice, droit et pouvoir légitime* » (Salem, 1981, p. 24.)

Le but essentiel de notre travail est de parvenir à un niveau nous permettant d'évaluer les actions et les idées politiques que génère cette matière écrite destinée à une fin pédagogique. Nous parviendrons ainsi à une synthèse pouvant être, elle-même, une mesure du phénomène et permettant d'apporter des réponses aux questions soulevées dans cette recherche. Il apparaît, sur la base de celles-ci, que notre étude porte, en définitive, sur la notion de démocratie en tant que pratique culturelle, sociale et politique, et qu'elle cherche à déterminer jusqu'à quel point cette matière éducative peut donner ses fruits dans la société africaine, en général, et au Tchad, en particulier.

-

À cet âge, la notion de pouvoir dans l'esprit de l'enfant se résume au père et à ceux de son rang, ainsi qu'au maître et au directeur d'école. C'est la méthode adoptée dans l'enseignement depuis le début de la scolarité : comme nous l'avons montré au début du chapitre, l'enfant perçoit le phénomène du pouvoir comme ordres, sanctions et récompenses.

Les termes exprimant le pouvoir politique sont répétés 500 fois sur un nombre total de 1 239, avec un taux variant entre 14% et 26 %. Dans le même sens, s'inscrivent les termes « *chef de village ou sages du village* », avec 87 répétitions, soit un taux de 7 %. Il s'agit de termes rappelant le sens même du pouvoir traditionnel domestique, celui de la maison sur lequel l'enfant a ouvert les yeux.

Les termes signifiant l'approbation ou non de ce pouvoir sont répétés d'une manière conséquente, avec 25 répétitions, soit un taux de 2 %, pour « *obéissance* », et 27 fois pour le mot « *punition* », avec un taux avoisinant celui du terme précédent. Ces termes expriment le strict respect des ordres et limitent la place du choix et du dialogue.

Les termes exprimant un sens opposé au précédent, tels que « *choix, idée, point de vue, discussion, conversation* », se manifestent entre 25 et 28 fois selon les termes, soit environ 2%, ce qui est un taux assez important. Ce sens opposé se manifestera plus clairement dans le cadre de l'étude des phrases contenant ces termes et des contextes et circonstances dans lesquels elles sont introduites, comme nous le verrons dans les pages suivantes.

Cette évolution montre également le style différent adopté par les manuels scolaires de ces trois niveaux, favorisant davantage la souplesse et l'usage de termes d'un genre nouveau.

Nous proposons, ci-après, un certain nombre de phrases relatives au pouvoir politique, afin de comprendre les contenus et les contextes dans lesquels elles sont énoncées, ce qui nous permettra d'apprécier la perception que retiendra l'esprit de l'enfant pour le futur.

2.1.1.1. Phrases ayant le sens d'attachement de l'enfant à son père

- « *Nous pourrions t'accompagner ! s'écrie soudain Mariam. A condition que nos **parents** soient d'accord bien entendu.* » (p. 42 CE2).
- « *Il ne peut pas venir avec nous car son **père** n'est pas d'accord* » (p. 49 CE2).
- *Barthélemy ouvre la porte et fait entrer son **père** en premier* (p. 60 CE2).
- *Mariam et Hamidou ont de la chance. Leurs **parents** acceptent, mais uniquement parce que c'est la période des vacances scolaires* (p. 72 CE2).
- ***Papa** a fait réparer le moteur de la camionnette au garage* (p. 82 CE2).
- *Nous vivions avec un **oncle** dur et injuste* (p. 102 CE2).
- « *D'où venez-vous ? demande le **père**. Nous étions si inquiets ! Pourquoi n'avez-vous pas donné de vos nouvelles ?* » (p. 114 CE2).
- *Chaque soir, son **grand-père** fait sa promenade sans dire un mot* (p. 116 CE2).
- *La petite Amina obéissait à ses **parents*** (p. 167 CE2).
- *Si ses **parents** sont d'accord, bien sûr* (p. 18 CM1).
- *Mon **père** ne veut pas réparer mon vélo* (p. 20 CM1).
- *Mon **père** avertit ses voisins* (p. 44 CM1).
- *Mon **père**, malgré sa fatigue et sa fièvre qui persistent, se rend à son travail* (p. 51 CM1).
- « *Je ne te permets pas d'élever le ton quand tu parles à ton **père*** » (p. 70 CM1).
- *Les **parents** doivent bien cacher la boîte car, si un enfant avale tous les comprimés, il risque de mourir* (p. 72 CM1).
- *Mon **oncle** est artisan-potier, il travaille tout seul dans son atelier et ne fait jamais deux pots semblables ; de plus, il n'a pas de grosse machine* (p. 88 CM1).
- *Mon **père** est commerçant, c'est-à-dire qu'il vend des marchandises à ses clients et qu'il gagne ainsi notre vie* (p. 100 CM1).

Illustration n°24 : Page 42 du manuel CE2

7 VOCABULAIRE LES RETROUVAILLES



7 utile de décrire la surprise du vieil homme à l'arrivée de Mariam accompagnée d'un jeune garçon à la cheville foulée.
« C'est bien toi, Mariam ? dit le vieil oncle en touchant le visage de la fillette. Comme tu as grandi ! La dernière fois que je t'ai vue, tu avais quatre ou cinq ans... »
Mariam constate avec tristesse que le vieil homme ne voit plus. Ses yeux, à demi fermés, sont immobiles et sans expression.
« Comme tu l'as compris, je suis presque aveugle. Je fais encore la différence entre le jour et la nuit, mais c'est tout... »
- Où sont tes enfants ? demande Mariam.
- Ils sont à N'Djamena, au Tchad, explique le vieil homme. Ils ont de bons métiers. Mon fils aîné est musicien, et il commence à être connu.
- Vous vivez seul ici ? demande Hamidou.
- Non, répond l'oncle. J'ai une jeune femme qui s'occupe de la maison. Elle fait très bien la cuisine.
- Tu ne veux pas vivre avec tes enfants ? demande Mariam.
- Ils ont voulu que je parte à N'Djamena avec eux, mais j'ai refusé, explique le vieil homme. Tous mes souvenirs étaient ici. Mais maintenant que je suis vieux et aveugle, j'aimerais bien retrouver mes enfants...
- Alors pourquoi ne pars-tu pas ? demande Mariam.
- C'est un long voyage pour un vieil homme aveugle, murmure l'oncle.
Ah, si quelqu'un pouvait m'accompagner ! Bien sûr, je lui paierais le voyage.
- Nous pourrions t'accompagner ! s'écrie soudain Mariam. A condition que nos parents soient d'accord, bien entendu. »
Le soir même, Mariam et Hamidou écrivent à leurs parents en leur expliquant tout. A présent, il ne reste plus qu'à attendre la réponse.

Illustration n°25 : Page 108 du manuel CE2

18 QUE VA-T-IL SE PASSER ?



Pierre dîne avec Mariam et Hamidou. Bien sûr, ils évoquent le scénario du film.
« J'espère que je ne vais pas mourir dans la mine ! dit soudain Hamidou.
- Et moi, je n'aime pas beaucoup cette séquence, continue Mariam. Le métier de mineur est terriblement dangereux. Allons-nous rester longtemps ici ?
- Rassure-toi, répond Pierre. Nous allons bientôt partir pour Kankan. C'est une des principales villes de Haute-Guinée.
- Qu'allons-nous y faire ? demande Hamidou.
- Comme d'habitude ! répond Pierre. Tu sais bien qu'à chaque arrêt René et Fatou doivent gagner l'argent de leur voyage.
- Encore du travail ? s'écrie Hamidou. On ne se repose donc jamais dans ton film ?
- Vous vous reposerez à la fin, répond Pierre. A Kankan, René travaillera dans une briqueterie, et Fatou dans une fabrique de jus de fruits.
- Comme ça, nous aurons à boire ! s'exclame Hamidou.
- Ce sera surtout l'occasion de décrire la vie des ouvriers, déclare Pierre. Ensuite, nous partirons pour Mamou, en Moyenne-Guinée, où René deviendra berger, et Fatou apicultrice.
- Apicultrice ? Qu'est-ce que c'est ? demande Mariam.
- L'apiculteur élève des abeilles, explique Pierre. Il récolte leur miel.
- Je n'ai pas envie d'être piquée par une abeille ! proteste Mariam.
- Ne crains rien ! Les apiculteurs ont des tenues spéciales, répond Pierre.
- J'ai une idée géniale ! s'exclame soudain Hamidou. Imaginons que René et Fatou marchent au bord d'une rivière. Tout à coup, ils découvrent une énorme pépite d'or. Les voilà très riches ! Ils s'achètent des maisons, des voitures et même un avion. Comme ils n'ont plus besoin de travailler, ils s'amusent toute la journée. Ils regardent la télévision, écoutent de la musique, font des jeux et mangent des kilos de bonbons. Que penses-tu de mon idée, Pierre ?
- Je pense qu'il vaut mieux rentrer à l'hôtel ! », répond en riant le metteur en scène.

- *Agao, qui était partie le matin pour la ville, a eu très peur que ses **parents** ne soient inquiétés* (p. 105 CM1).

Naturellement, l'enfant perçoit ce rôle dans le père et l'oncle, un rôle qui lui sert de référence dans son rapport avec son environnement. Cela lui donne également l'impression qu'il est entouré d'une enceinte familiale bien établie, dans laquelle ces personnalités ont la liberté absolue de leurs actions, personnalités en lesquelles ils voient la capacité d'agir et de réaliser toute chose. Son admiration et la volonté de leur ressembler viennent de là :

- *Mon **oncle** a planté cet arbre pour l'ombre qu'il donnera* (p. 146 CM1).
- *Comme il est beau, il ressemble à son **papa*** (p. 151 CM1).
- *Mon **père** emprunte un camion* (p. 159 CM1).
- *Si nos **parents** sont d'accord, nous ferons ce travail ensemble* (p. 6 CM2).
- *J'ai envie d'aller jouer, mais mon **père** n'est pas d'accord* (p. 7 CM2).
- « *Si tu étais plus grand, tu pourrais accepter sans l'avis de ton **père*** » (p. 9 CM2).
- « *Mais ce n'est pas le cas, et cela ne sera pas possible si mon **père** refuse* » (p. 9 CM2).
- *Malheureusement, les **parents** de Mariam ne sont pas d'accord* (p. 12 CM2).
- « *Maman, **papa** vient encore de me gronder. Que dois-je faire pour qu'il soit content ?* » (p. 21 CM2).
- *L'enfant réfléchit un moment et promet à sa mère d'obéir, désormais, aux ordres de son **père** et de s'y tenir* (p. 21 CM2).
- *Juste à ce moment, l'**oncle** Roger rappelle à son neveu les règles de la politesse* (p. 36 CM2).
- *A la fin du repas, la décision est prise : Hamidou pourra accompagner son **oncle**. Malheureusement, les **parents** de Mariam ne sont pas d'accord...* (p. 44 CM2).
- « *Sortez de la voiture, vite !* », crie l'**oncle** (p. 72 CM2).
- « *Baisse la vitre ! Et sors vite !* », hurle l'**oncle** (p. 72 CM2).
- *Quand **papa** rentre, nous lui ouvrons la porte* (p. 99 CM2).
- *Quand **papa** rentre, tout le monde se taisait* (p. 99 CM2).
- *Pour qu'il participe à l'excursion, il faut qu'il ait reçu l'autorisation de ses **parents*** (p. 117 CM2).

- *Si j'avais vu mon **père**, je serais sortie* (p. 147 CM2).
- ***Oncle Roger loue une voiture tout terrain, car le trajet comporte une longue portion de piste*** (p. 150 CM2).
- *Il se demande, inquiet, si ses **parents** l'approuveront* (p. 153 CM2).
- *Mon **père** est le chef de la famille* (p. 154 CM2).
- *« Ne partez pas trop tard, sinon vos **parents** vont s'inquiéter »* (p. 165 CM2).
- *Nous irons à la pêche si nos **parents** le permettent* (p. 195 CM2).

Le sens dominant de ces phrases est de donner à l'enfant l'impression qu'il est entouré par des relations familiales bien établies, unifiées, claires et reconnues. Il s'agit de la responsabilité paternelle dans tout et d'où résultent l'ordre, l'interdiction, l'obéissance, la désobéissance, la punition, la récompense dont sera sujet celui qui s'inscrit dans cette sphère de responsabilité. Cette responsabilité paternelle échappe à toute dissuasion ou recours. Il s'agit d'un pouvoir absolu. Il apparaît dans ces phrases que le pouvoir domestique devient une convention dont découle une culture générale, partagée par la société locale faisant de toute désobéissance une aventure aux graves conséquences. L'obéissance s'impose à chaque individu.

Il en va de même pour le maître et le directeur d'école, à la différence que le pouvoir s'exprime, ici, d'une manière pédagogique et moins récurive que celui en usage dans le milieu familial qui se présente comme un refuge unipolaire, unique et incontournable. L'enfant considère ainsi le pouvoir de l'école comme plus clément, puisqu'à ses yeux, le père demeure plus autoritaire que le directeur d'école.

Nous pouvons déduire de cette analyse qualitative que les termes utilisés expriment plus de délicatesse et moins de fermeté que ceux employés dans les trois manuels précédents. Ceci peut s'expliquer par la maturité de l'élève et le développement de sa capacité d'assimilation et de compréhension.

Les phrases suivantes illustrent le second pouvoir après celui de la maison, à savoir celui de l'école.

2.1.1.2. Phrases ayant pour sens la relation entre l'enfant et son maître (pouvoir institutionnel)

- *Nous nous jetons sur le sol. Il halète de rage. Seul, le coup de sifflet du **maître** nous calme* (p. 8 CE2)
- *Les élèves écoutent le **maître*** (p. 86 CE2).
- *Notre **maître** a décidé de créer avec nous un jardin potager* (p. 88 CE2).
- *Le **maître** m'interroge, le **maître** est très étonné* (p. 97 CE2).
- *Les élèves écoutent attentivement le **maître*** (p. 162 CE2).
- *Quand j'étais petit, j'obéissais à ma **maîtresse*** (p. 167 CE2).
- *Nous avons salué notre **maître*** (p. 169 CE2).
- *« Mais je vois un enfant qui dort », a dit le **maître** avec sa grosse voix !! »* (p. 38 CM1).
- *A la fin de la récréation, le **maître** siffle pour que les élèves se mettent en rang* (p. 63 CM1).
- *Le chien reste fidèle à son **maître*** (p. 68 CM1).
- *« C'est bien », dit le **maître*** (p. 88CM1).
- *« Quand les garçons auront fini leur travail, ils sortiront », dit la **maîtresse*** (p. 99 CM1).
- *Le **maître** prend une décision inhabituelle* (p. 128 CM1).
- *« Très bien, dit le **maître**. C'est moi qui apporterai tout cela demain. »* (p. 142 CM1).
- *Il faut obéir à l'**instituteur*** (p. 157 CM1).
- *Les **instituteurs** surveillent la cour pendant la récréation* (p. 157 CM1).
- *Les élèves obéissent à leur **instituteur*** (p. 159 CM1).
- *Quand tu arrives en retard, le **directeur** te punit* (p. 183 CM2).
- *Le regard que le **directeur** lui a jeté l'a effrayé* (p. 184 CM2).
- *Il s'approcha du **maître** avec lenteur et avec timidité* (p. 160 CM1).
- *Le **maître** exige que les élèves écrivent sur leurs cahiers* (p. 166 CM1).
- *L'**instituteur** les range deux par deux* (p. 167 Cm1).
- *Le sourire du **directeur*** (p. 50 CM1).
- *Les **instituteurs** sont en réunion* (p. 9 CM2).

- *Le maître est d'accord* (p. 13 CM2).
- *Le maître n'est pas d'accord* (p. 13 CM2).
- *C'est le moment que le maître de l'école choisit pour frapper à la porte* (p. 18 CM2).
- *Les enfants se plongent dans les livres sélectionnés par le maître* (p. 18 CM2).
- *Le maître a vivement fait la critique de mon dernier exposé sur les Dogons* (p. 52 CM2).
- *Je suis passé près d'une école, tout le monde m'a salué, sauf le maître. Qui suis-je ?* (p. 65 CM2).
- *La classe de Mongou est dirigée par un maître* (p. 151).
- *Cet élève indiscipliné est arrivé en retard, comme d'habitude, mais le maître n'a pas accepté ses excuses* (p. 163 CM2).
- *Sous le regard de l'instituteur, Aminata corrige l'exercice d'orthographe au tableau* (p. 183 CM2).
- *L'élève craint des sanctions vives de la part de son maître* (p. 189 Cm2).
- *Dans le silence de la classe, s'élèvent soudain les voix du directeur et de l'institutrice* (p. 51 CM1).
- *Le directeur a convoqué les parents d'élèves* (p. 68 CM1).
- *Les élèves se lèvent lorsque le directeur entre dans la classe* (p. 71 CM1).
- *Les spectateurs ont été prévenus à temps par le directeur* (p. 92 CM1).

Certaines phrases exprimant l'autorité de l'école visent davantage à conforter une relation de coopération entre l'élève et le maître ou le directeur qu'une relation d'ordre et d'interdiction. Ce style contribue à entretenir la confiance en soi et le goût pour la création. Les phrases illustrant cette forme de pouvoir sont les suivantes :

- *Ton maître organise une partie de football dans la cour* (p. 149 CE2).
- *Le maître distribue un livre et une ardoise à chaque enfant* (p. 159 CE2).
- *« Qui peut m'expliquer le sens du mot commerce ? » dit le maître* (p. 100 CM1).
- *Le maître pense qu'Ali réussira son examen* (p. 129 CM1).
- *Le maître nous a dit qu'il restait trois semaines de classe* (p. 134 CM1).

- *Le maître apporte des livres* (p. 19 Cm2).
- *Les enfants travaillent avec le maître* (p. 19 Cm2).
- *Nos enseignants sont des personnes de valeur* p. 24 CM2).
- *Tu es allé consulter la maîtresse* (p. 27 CM2).
- *Nos amis... visitent le village et discutent avec une jeune institutrice* (p. 79 CM2).
- *Quant aux résultats, le maître réserve son jugement* (p. 130 CM2).
- *Notre instituteur avait raison de dire que nos racines s'enfoncent loin dans le temps* (p. 142 CM2).
- *Notre maître nous montra comment appliquer cet étrange objet* (p. 150 CM2).
- *Avec l'aide de ton maître ou de ta maîtresse, tu pourrais faire un travail de recherche sur notre continent ?* (p. 181 CM2).
- *Le meilleur élève est félicité par l'instituteur* (p. 183 CM2).
- *Sa demande a été acceptée par l'institutrice* (p. 183 CM2).
- *Le Lamido offre une vache au maître* (p. 185 CM2).
- *As-tu réfléchi aux conseils du maître* (p. 188 CM2).
- *Le maître a jugé ces exercices trop difficiles* (p. 191 CM2).
- *Comme elle répondait correctement, le maître la félicita* (p. 197 CM2).

L'autorité au sein de la maison a, elle aussi, le plus souvent, changé de ton, ce qui transparaît à travers les verbes qui expriment l'amabilité, la convivialité, et davantage de respect. Ceci concourt, comme nous l'avons dit, à réunir les bases d'une forte personnalité, à apprendre à l'élève le sens des responsabilités et à lui donner la capacité d'entreprendre. Ces éléments contribuent à promouvoir une culture politique misant sur les valeurs de la démocratie. Les phrases suivantes illustrent cette présentation du pouvoir.

2.1.1.3. Phrases ayant pour sens le développement de la confiance en soi

- *Aujourd'hui Hamidou est en vacances. L'école est fermée. Il aide son père dans les champs* (p. 8 CE2).
- *Mon père a acheté une petite maison placée juste à côté de la gare* (p. 67 CE2).

- *Nous avons de la chance d'avoir un **grand-père** aussi gentil ; il était souvent prêt à nous donner des conseils et à nous raconter des histoires qui avaient de belles fins (p. 75 CE2).*
- *Chaque soir, à la sortie du village, les enfants se réunissent pour chercher leurs **parents** dans les champs (p. 86 CE2).*
- *Les enfants aident leurs **parents** à porter leurs outils sur le chemin du retour (p. 86 CE2).*
- *« Tes **parents** t'ont sûrement mal élevé pour que tu sois si impoli » (p. 96 CE2).*
- *« Mes **parents** m'ont bien élevé » (p. 96 CE2).*
- *Mon **père** attend les voyageurs à la gare routière (p. 122 CE2).*
- *Cet enfant tient beaucoup à son **grand-père** (p. 123 CE2).*
- *Mais je me souviens alors de mon **père** quand il prenait son air très grave pour nous dire :
« Nous prenons des risques en empruntant ce chemin caillouteux... » (p. 129 CE2).*
- *Pierre écoute son **père** (p. 159 CE2).*
- *Cet enfant est tellement grand qu'il a fini par dépasser son **père** (p. 166 CE2).*
- *Les **parents** de Mariam hésitent un peu, mais ils finissent par accepter (p. 18 CM1).*
- *Il promet de travailler afin de mériter la confiance de son **père** (p. 18 CM1).*
- *Le **grand-père** veut que ses petits-enfants soient plus respectueux envers lui (p. 33 CM1).*
- ***Papa** a téléphoné au docteur (p. 68 CM1).*
- *« Voilà un bon **père**, dit une femme. Grâce à cette leçon, son fils saura respecter l'honneur des autres » (p. 132 CM1).*
- *... il n'est pas question de se présenter les mains vides devant son **père** (p. 144 CM1).*
- *Hamidou a plusieurs **oncles**. L'un d'entre eux s'appelle Roger (p. 6 CM2).*
- *Je viendrai discuter de ce projet avec vos **parents** la semaine prochaine (p. 6 CM2).*
- *« Je viens de recevoir une lettre de mon **oncle** Roger. Si tu savais comme je suis content ! » (p. 9 CM2).*
- *La discussion se poursuit tard dans la nuit, mais **oncle** Roger finit par l'emporter (p. 12 CM2).*
- *Pendant que je semais dans le champ de mon **père**, Ali me fatiguait avec son discours ininterrompu (p. 20 CM2).*
- *Raconte ta nuit d'angoisse pendant laquelle tu as imaginé toute la tristesse de tes **parents** à l'annonce d'une si mauvaise nouvelle (p. 23 CM2).*

- *Décris le soulagement qui a suivi, la joie et la fierté de tes **parents** (p. 23 CM2).*
- *Grâce à **oncle** Roger, Mariam et Hamidou, ont accès à une importante bibliothèque de Libreville (p. 30 CM2).*
- *« Pourquoi avoir choisi ces objets ? » demande l'**oncle** (p. 30 CM2).*
- *Hier, nous sommes partis pêcher avec mon **père** et ses amis. Mon **père** m'a prêté une canne. J'ai ferré et j'ai retiré un capitaine. Un moment après, j'en ai pris un autre, puis un autre. Nous sommes allés vendre ma pêche au marché. J'étais vraiment fier de moi (p. 45 CM2).*
- *J'ai fait la proposition à mon **père** d'aller au bord de la mer (p. 52 CM2).*
- *Son **grand-père** m'a demandé mon avis sur la voiture qu'il va acheter (p. 52 CM2).*
- *En arrivant à Conakry, l'**oncle** Roger les emmène à l'hôtel. Quel bonheur ! (p. 54 CM2).*
- ***Oncle** Roger ayant décidé de rejoindre Dakar par la route, nos amis s'installent sur la large banquette du camion (p. 60 CM2).*
- *La fortune que lui avait laissée son **père** était encore intacte (p. 62 CM2).*

Le désir de l'admiration du père et de l'oncle provoque chez l'enfant le besoin d'être utile et de réussir les tâches qui lui sont confiées. Il en va de même pour ce qu'il fait à l'école, par rapport aux réactions du maître et du directeur.

- *Notre **père** nous encourageait lorsque nous travaillons sérieusement (p. 63 CM2).*
- *« Nous allons nous arrêter à Tambacounda », déclare **oncle** Roger (p. 66 CM2).*
- *« Allons, courage, ce n'est pas grave ! » continue l'**oncle** (p. 78 CM2).*
- *« Je ne veux pas quitter mes **parents**, mes amis. Ils sont ma plus grande richesse. » (p. 132 CM2).*
- *Une magnifique déesse lui viendra en aide et infligera un châtement au **père** et au fils aîné (p. 133 CM2).*
- *Grâce à l'intervention d'**oncle** Roger, les autorités acceptent de prêter quelques terres cuites (p. 142 CM2).*
- *« Une photo de poisson, ce n'est pas très nourrissant ! » répond **oncle** Roger (p. 142 CM2).*
- *Paul ne pouvait pas venir jusqu'ici en camion, explique **oncle** Roger (p. 142 CM2).*

- Sidi vit chez son **oncle** depuis qu'il a perdu ses parents. Mais il n'est pas très heureux. Quoiqu'il soit intelligent et s'efforce d'être agréable envers ses cousins, son **oncle** ne l'aime pas. Quoi qu'il fasse, on le gronde chaque jour (p. 146 CM2).
- Mes **parents** décidèrent que je ferais le voyage (p. 146 CM2).
- Pour mes **parents**, j'étais le plus savant de tous, et chaque **père** pensait la même chose de son fils (p. 150 CM2).
- Si ma sœur avait écouté les conseils de **papa**, elle passerait le concours (p. 156 CM2).
- **Oncle** Roger accepte en espérant que cela lui changera les idées (p. 162 CM2).
- « Ils appartiennent à un marchand ? » demande **oncle** Roger (p. 168 CM2).
- « Ta proposition m'intrigue », dit **oncle** Roger (p. 168 CM2).
- Mon **père** a beaucoup d'amis car il a toujours sa porte ouverte pour accueillir les visiteurs (p. 173 CM2).
- « ... établir le programme de la semaine à venir ? » propose **oncle** Roger (p. 174 CM2).
- « Quel programme ! » s'exclame **oncle** Roger (p. 174 CM2).
- La maison où j'habite est la plus belle du quartier. C'est mon **grand-père** qui l'a construite (p. 177 CM2).
- Bien que mon **père** soit fatigué, il part travailler aux champs (p. 183 CM2).
- Mon **père** a eu une grande joie à l'annonce de ma réussite inespérée (p. 184 CM2).
- Hamidou pense à ses **parents** chaque jour (p. 186 CM2).
- « L'exposition sera réussie », affirme **oncle** Roger (p. 187 CM2).
- Le meuble était si lourd que mon **oncle** et mon père ne pouvaient pas le soulever (p. 187 CM2).
- Mes **parents** croient que je suis un garçon sérieux (p. 191 CM2).
- Mes **parents** ont estimé que son attitude était indécente (p. 191 CM2).
- Il est souhaitable que son **père** intervienne (p. 197 CM2).
- L'élève fait une demande d'autorisation de sortie au **directeur** de l'école (p. 52 CM2).
- Son père a été nommé **directeur** de l'école (p. 86 CM2).
- Inquiets sur le sort de leur enfant, les parents téléphonèrent au **directeur** d'école (p. 87 CM2).
- Adamou eut été récompensé par le **directeur** (p. 87 CM2).
- Quand l'**inspecteur** entre, les élèves se mettent debout (p. 93 CM2).

- *Mais la **directrice** leur a rappelé que les classes n'étaient pas finies* (p. 104 CM2).
- *« Comment allez-vous ? », m'a demandé le **directeur*** (p. 116 CM2).
- *Le directeur a convoqué les **parents d'élèves*** (p. 122 CM2).
- *Nous demandons que le **directeur** nous reçoive* (p. 122 CM2).
- *Ils ont bien fait leurs devoirs et leur **directeur d'école** leur fait des compliments* (p. 123 CM2).
- *Les jeux étaient surveillés par le **directeur*** (p. 186 CM2).
- *Le **directeur** prépare un questionnaire* (p. 196 CM2).

Concernant la perception par l'élève de la troisième forme de pouvoir, c'est-à-dire le pouvoir du chef de village et de ceux de son rang, Sages du village et personnes d'âge avancé, il apparaît que ces derniers pratiquent des pouvoirs encore plus politiques et plus complexes que ceux auxquels était habitué l'enfant jusque-là.

La fréquence de répétition des termes exprimant cette forme de pouvoir diffère selon le niveau du manuel, comme le montre dans le détail le tableau 39. Ainsi, dans le manuel de CE1, ces termes ne sont répétés que deux fois seulement, pour 191 répétitions au total. Dans le manuel de CM1, la fréquence est plus importante, avec 58 répétitions sur 473 au total pour ce niveau. On dénombre un total de 87 répétitions sur 1 521 pour les trois niveaux scolaires, ce qui représente un taux général de 7 %.

Dans les phrases suivantes, nous traiterons du contenu qualitatif de ces répétitions.

2.1.1.4. Phrases ayant pour sens le pouvoir public

- *Le gros homme saisit les enfants, puis les mène vers le bureau du **chef de gare*** (p. 36 CE2).
- *La tortue se présenta à la cour du **chef** et lui dit : « Chef, je te demande la permission de me mesurer au vent à la course. Je suis sûr de le battre »* (p. 119 CM1).
- *Mariam et Hamidou sortent de la maison et tout le village se rassemble autour d'eux. Le **chef du village** prend la parole : » Mes enfants, nous sommes tous venus pour...* (p. 18 CM2).
- *Le **chef du village** prononce un discours* (p. 19 CM2).

- *Le **chef du village** souhaite bonne nuit à nos amis* (p. 19 CM2).
- *Le **chef du village** a fait un discours. Ce discours a été très applaudi* (p. 26 CM2).
- *Le village est accablé par la nouvelle de la disparition du **chef*** (p. 62 CM2).
- *Le **chef du village**, qui connaît les règles de l'hospitalité, reçoit les voyageurs avec beaucoup de gentillesse* (p. 78 CM2).
- *« Restez avec nous ce soir, propose le **chef**. Vous assisterez à la danse des masques. »* (p. 78 CM2).
- *Nos amis arrivent enfin dans un petit village. Ils rencontrent le **chef**, puis se lavent et changent rapidement de vêtements.* (p. 79 CM2).
- *Une fois toutes ces tractations terminées, le **chef du village** propose à nos amis de les emmener à Yamoussoukro* (p. 84 CM2).
- *Chaka est considéré comme un grand **chef de guerre*** (p. 92 CM2). *Lorsque le **chef du village** prend la parole, le silence se fait* (p. 93.CM2).
- *Le **chef du village** s'est mis en colère lorsqu'il aperçoit sa femme* (p. 105 CM2).
- *Le **chef du village** a annoncé la construction d'une nouvelle école* (p. 110 CM2).
- *« Alifa est un **chef** dont la tribu a été chassée de son territoire », explique Mariam...* (p. 134 CM2).
- *Dans ce grand pays, les hommes sont tous immenses ! Leur **chef**, haut comme une montagne, mange cinquante kilos de riz à chacun de ses repas !* (p. 135 CM2).
- *Le **chef du village** a convoqué tout le monde pour qu'une discussion sérieuse ait lieu* (p. 145 CM2).
- *Il revoit le maître d'école, suivi du **chef du village**, de l'artisan...* (p. 181 CM2).
- *Le **chef du village** a constaté la destruction de sa case par un violent orage* (p. 186 CM2).
- *C'est le **sage du village** qui me l'a appris* (p. 191 CM2).

Par rapport à cette forme de pouvoir incarné par les termes de « *chef, chef de village, sages du village, vieux* », nous notons également, dans le manuel de CM1, le style utilisé dans un exercice théâtral mettant en relief la pratique sociale habituelle qu'est l'abus de pouvoir, que nous allons étudier dans le paragraphe suivant.

Illustration n°26 : Page 120 du manuel CE2

20 UN VIEIL AMI



Un soir, à Dakar, nos amis rencontrent une vieille connaissance.

« Ca alors, mais je vous connais ! Vous êtes Mariam et Hamidou. »
 Les enfants, un peu inquiets, regardent l'homme qui vient de les aborder. Tout d'abord, ils ne le reconnaissent pas, et puis...

« Monsieur Koné ! s'écrie Hamidou. Comme je suis content de vous revoir ! »
 Nos amis s'installent à la terrasse d'un café. Ils ont tant de souvenirs à évoquer ! Le metteur en scène écoute avec intérêt le récit de l'aventure vécue par Mariam et Hamidou* : l'accident d'avion, la promesse faite au pilote...

« Quelle histoire ! s'étonne le metteur en scène. Cela pourrait faire un bon film. »

La conversation se termine tard dans la soirée. Monsieur Koné invite Mariam et Hamidou à Bamako, et nos amis acceptent grâce à l'accord de Pierre. Deux jours plus tard, les voici qui atterrissent dans la capitale malienne, en compagnie de monsieur Koné et de son épouse.

« Je possède un avion, dit le pilote. Nous l'utiliserons pour visiter le pays. »
 Dès le lendemain, Mariam et Hamidou embarquent dans un petit avion à hélice. Cela leur rappelle bien des souvenirs.

« J'espère que nous n'aurons pas d'accident ! dit Mariam, un peu inquiète.
 -Aucun risque, répond le pilote. L'avion est neuf, et les mécaniciens de l'aéroport sont très compétents.
 -Quel est le programme ? demande Hamidou.
 -Le Mali est le pays le plus vaste de l'Afrique de l'Ouest, explique monsieur Koné. Plus d'un million de km² ! On ne pourra pas tout voir, même en avion ! Cependant, je vous assure que vous allez découvrir des paysages extraordinaires.
 -Formidable ! Prêt à décoller ! », s'exclame Hamidou en bouclant sa ceinture.

* Voir Mariam et Hamidou au CE1.

120

Illustration n°27 : Page 61 du manuel CM1

Unité 10

PERFECTIONNEMENT LECTURE

1 Ces dessins montrent les différentes étapes de la construction de latrines. Remets-les dans l'ordre :



Fais le même travail avec les phrases suivantes :

Quand il l'a trouvé, il creuse un trou profond de un ou deux mètres dans la terre. - Le jeune homme cherche le meilleur endroit pour installer les latrines. - C'est terminé ! Maintenant, il faut les utiliser régulièrement. - Il recouvre en partie le trou avec des rondins. - Il choisit un endroit éloigné de plus de vingt mètres de la case et du puits. - Il construit un abri autour des latrines. - Il recouvre les rondins avec la terre sortie du trou.

Questions : Cherche les bonnes réponses ! Tu es une minute pour répondre.

Le jeune garçon n'aime pas les mouches...
 Pourquoi qu'elles font du bruit.
 Pourquoi qu'elles ne sont pas belles.
 Pourquoi qu'elles apportent des microbes.
 Dans cette concession, les parents sont malheureux.
 Non. Oui. Faux.

Quelle décrit Hamidou ?
 Les lieux. Les animaux. Les installations.

Mariam et Hamidou apprécient-ils la concession ?
 Oui, pas du tout.
 Oui, un peu.
 Oui, beaucoup.

Qui donne une leçon à Hamidou ?
 Marie Joanne. Mariam. Un autre garçon.

2 Sur ton cahier, dessine un rectangle debout de dix centimètres de longueur et de cinq centimètres de largeur. Ce rectangle représente une petite concession. En haut à gauche se trouvent les latrines. En bas à droite, le puits. À gauche du puits se trouve le potager. La fosse à ordures est placée à droite des latrines. La case est située juste au-dessus du puits. Dessine tous les éléments dont nous venons de parler. Quand tu as terminé ton dessin, compare-le à ceux de tes camarades. Si tout le monde a respecté les indications, tous les dessins doivent être identiques !

3 Complète les phrases suivantes en choisissant des mots dans le texte de la page de gauche :

Attention ! Les ne doivent jamais se poser sur la nourriture ! - Cet homme est car son fils est malade depuis deux semaines. - Ou est le de la casserole ? - Mon petit frère a ma mère au marché. - Mon oncle a agrandi sa maison car il veut la en hôtel.

61

2.1.1.5. Phrases ayant le sens d'abus de pouvoir

Cet exercice, qui met en scène un chef de gare et un haut dignitaire, met en exergue trois types de comportements. Tout d'abord on note l'inquiétude et le sentiment d'infériorité vis-à-vis des personnes détenant argent et pouvoir, à l'exemple de cet homme d'importance dans la gare ferroviaire. Ceci traduit la nature effective des rapports entre les différentes classes de la société. Ainsi, certains programmes scolaires contiennent encore des traces de présentation d'un ordre établi de rapports entre les différentes couches sociales (Sylla, 2004, p. 70). Les phrases suivantes illustrent cette infériorité :

- *Un haut fonctionnaire au village : son Excellence- bonjour, monsieur le **chef** de gare ! (p. 136 CM1).*
- *Le **chef** de gare- bonjour, Excellence ! je suis monsieur le chef de gare de cette gare ! Son Excellence- Hum... je vois !... je vois ! (p. 136 CM1).*
- *Le **chef** de gare- je suis **chef** de gare ici depuis bientôt quinze ans ! son Excellence- (condescendant) pas mal... pas mal ! une bonne petite gare bien tenue... bien décorée... vous êtes là depuis longtemps ? (p. 136 CM1).*
- *Le **chef** de gare- jamais, Excellence ! Euh... ma gare n'est jamais sale, Excellence ! Toujours propre... vous pouvez le demander à tout le monde, Excellence ! je nettoie cette gare depuis bientôt... pardon... je dirige cette gare... son Excellence- pas mal, pas mal.... Vous voulez bien me donner cinq billets pour Yaoundé ? Première classe (p. 136 CM1).*
- *Le **chef** de gare- (empressé) mais bien sûr, Excellence ! quinze billets de première classe... euh... pardon... Excellence ! comme je vous le disais, voici bientôt quinze années de première classe que je nettoie ces billets (p. 136 CM1).*

L'exercice qui suit recommande aux élèves d'aider le responsable de la gare à retrouver la modération et la logique dans la pensée et dans le propos, capacités qu'il a perdues face à cet homme hautain et orgueilleux.

Le deuxième type de comportement consiste en la possibilité de retarder ou d'avancer les horaires de train pour arranger des notables au détriment des usagers, sans aucune considération pour

le reste des voyageurs. Il s'agit d'une vacance des dispositions de droit et des règles régissant le service public face à la domination des détenteurs de pouvoir.

- *Son Excellence- (...) Euh... dites-moi, monsieur le **chef** de gare : le train sera-t-il à l'heure ? (p. 136 CM1).*
- *Le **chef** de gare- votre train spécial avait, officiellement, deux heures de retard, **Excellence**. Mais... (p. 136 CM1).*
- *(avec un salut militaire) Grâce aux efforts inlassables et dignes d'éloges que j'ai inlassablement déployés, j'ai le respectueux honneur de vous annoncer officiellement que ce retard a été réduit à cent vingt minutes. Vous pourrez donc partir dans dix minutes ; **Excellence** !...*

Dans le troisième type de comportement, le haut responsable a recours à la corruption. Sans gêne, le chef de gare accepte cette corruption, la considérant comme un acte de bienfaisance. Cette attitude traduit la légitimation du délit et l'asservissement des consciences.

- *(son **Excellence** ayant ostensiblement fait un geste discret, le **chef** de gare empêche précipitamment la monnaie en bafouillant.) Merci... merci beaucoup, **Excellence** ! Merci et bon voyage, **Excellence** ! (p. 136 CM1).*

Ces phrases sont présentées sous forme d'exercices visant à transmettre une idée et ayant une portée pédagogique. Elles sont proposées comme une œuvre théâtrale traitant d'un aspect de la vie quotidienne. Ces considérations ont indirectement un impact dans l'esprit de l'enfant. Cette séance ne s'achève pas par une condamnation de l'acte de corruption. Les graves conséquences de ce délit ne sont pas présentées comme un fléau nécessitant d'être combattu. Celui-ci paraît ainsi comme une pratique non condamnable s'installant au sein même du système social, politique et économique.

La corruption est pourtant le plus grand fléau mettant en péril l'intégrité des pays, en particulier ceux en voie de développement, et plus précisément les États africains. Elle est la résultante de l'opacité dans les échanges publics. Elle représente également le plus grand défi pour une vie politique démocratique.

La corruption est une pratique difficile à éradiquer et, comme l'a souligné un journal guatémaltèque, il s'agit d'un phénomène général générant un danger, qu'il faut condamner, mais qui constitue un labyrinthe duquel on ne peut s'échapper : « *Lorsque, dans une société, triomphe celui sans pudeur, quand les gens admirent le contrevenant, quand s'estompent les principes et que seule triomphe l'opportunisme, quand les opportunistes s'accaparent le pouvoir et que les gens le subissent, quand tout est détérioré et que la majorité observe le silence ... lorsque toutes ces pratiques sont réunies ...peut-être le temps serait-il venu pour que nous nous cachions et que nous suspendions le combat et que nous arrêtions de lutter contre les moulins à vent* » (Robert, 1988, p. 9.) Il en est de même dans les pays africains, comme s'il s'agissait d'une culture locale bien ancrée et impossible à déraciner. Parmi les principales caractéristiques de comportement, on trouve la corruption, le non-respect du devoir, la trahison de la confiance générale, la charlatanerie et la ruse, le gaspillage, l'abus de pouvoir, etc. (*ibid.*, p. 19).

Outre le pouvoir paternel, celui de l'école et celui du chef de village, sont présents, dans les phrases des manuels étudiés, des pouvoirs plus officiels et plus protocolaires. Ils sont en rapport direct avec la notion de vie politique. L'intention affichée ici est de permettre aux élèves de comprendre des pratiques de pouvoir qui diffèrent de celles des autres détenteurs de pouvoir. Les mots qui expriment ces pouvoirs officiels sont les suivants : Chef d'État, chef du gouvernement, gouvernement, chef du gouvernement, ministre, ambassadeur, gouverneur, chef, agent de police, commissaire et Premier ministre.

La différence entre ces termes et ceux de « *père, maître, chef de village* » réside dans le lien et le rapprochement social, la mixité des professions, la proximité dans l'espace et le besoin quotidien maintenu de manière continue entre l'enfant et ces différentes personnalités, ce qui se traduit par une grande influence réciproque. Ceci n'exclut en rien l'impact des autres formes de pouvoir sur l'esprit des enfants.

Avant de relever les contextes dans lesquels sont exprimées ces pouvoirs, remarquons d'abord leur fréquence à partir du tableau 39 : les termes « *agent de police, gendarme, forces de l'ordre* » occupent le premier rang, avec 31 répétitions sur un nombre total de 1 521, soit un taux de 4,32 %. Les termes « *Chef d'État, gouvernement, gouverneur, commissaire, soldat, militaire, armée* » sont au nombre de 8, soit un taux de plus de 1 %. Les mots « *Premier Ministre, ministre, ambassadeur* » sont répétés 5 fois, ce qui équivaut à un taux de moins de 1 %.

Ces mots sont utilisés dans les phrases ci-dessous :

2.1.1.6. Phrases ayant trait aux pouvoirs publics

- *Les saluts des membres du **gouvernement*** (p. 50 CM1).
- *Hier, j'ai eu l'honneur de rencontrer un personnage important de notre **gouvernement*** (p. 6 CM2).
- *En général, le **gouvernement** siège dans la capitale* (p. 25 CM2).
- *On nous avait dit que le **gouverneur** arrivait. Chacun s'était préparé pour attendre l'événement* (p. 51 CM2).
- *Le **commissaire** avait pris son chapeau et était sorti* (p. 51 CM2).
- *Donner une information dont on n'est pas sûr : le **gouverneur** arriverait à 8 heures* (p. 139 CM2).
- *... c'est l'inauguration. Mariam et Hamidou... attendent également des personnalités importantes : des membres du **gouvernement**, des **ambassadeurs**, des **agents consulaires**...* (p. 181 CM2).
- *Un jour férié a été donné par le **gouvernement*** (p. 183 CM2).
- *« A partir de maintenant, vous n'êtes plus seulement Mariam et Hamidou. Vous êtes nos **ambassadeurs**. Vous représentez votre famille, votre village et votre pays. Ne l'oubliez jamais ! »* (p. 18 CM2).
- *Chacun voulait voir ces dignes fils du pays que l'Afrique avait reconnus comme ses **ambassadeurs*** (p. 74 CM2).

Il apparaît dans ces phrases que, pour l'enfant, ces personnes sont privilégiées, différentes de celles avec lesquelles il est en contact à l'école et au quotidien. L'élève peut se demander quelle est la nature de leur travail, la raison pour laquelle ils sont distingués des autres et ce qui motive leur importance. C'est ici qu'intervient le rôle du professeur, qui doit lui donner des explications.

2.1.2. La fonction du pouvoir

La fonction du pouvoir est perçue comme un moyen permettant de réaliser des fins politiques, économiques et sociales. Celles-ci peuvent être atteintes par la contrainte et donc l'usage de la force, ou par les moyens pacifiques tels que la conviction, le dialogue et la concertation. Il se peut qu'aucune de ces deux possibilités ne soit utilisée : c'est le cas d'une allégeance aveugle dans laquelle l'individu se fie à une autorité bénéficiant d'une fidélité acquise par l'ensemble des individus, à l'image des pouvoirs traditionnels et locaux.

Ainsi, notre analyse traite ces différentes hypothèses en allant des éléments pour arriver au tout, autrement dit des agglomérats culturels, de l'héritage moral, des modes d'échange social, des valeurs générées par l'adhésion à un espace commun (coutumes, usages, traditions). L'ensemble de ces éléments réunis concourt à des pratiques communes et à des applications du phénomène de pouvoir dans une société déterminée. Cette notion du pouvoir se manifeste à travers une entité pédagogique qu'apprend l'élève comme matière d'enseignement dans son manuel scolaire. Ainsi, elle s'inscrit dans l'esprit de l'enfant et contribue, plus tard, à l'élaboration de sa personnalité.

À travers notre recherche, nous tentons de concilier le contenu du programme scolaire avec les valeurs et les orientations en lesquelles croit et vers lesquelles tente d'aboutir la société objet de notre étude, le Tchad, sous forme d'applications et de pratiques réelles, afin « *d'assurer la promotion des ressources humaines en vue de permettre à chaque citoyen de jouer un rôle prépondérant dans le processus de développement économique, social et culturel de son pays* »¹¹⁷. Tout ceci est perçu d'un point de vue politique, où convergent toutes les synthèses émanant de cet angle dans le cadre d'une pratique moderne de l'action politique, à savoir la démocratie.

Nous présentons ci-dessous les phrases les plus importantes dans lesquelles sont introduits ces termes.

¹¹⁷ Programmes réactualisés de l'enseignement primaire, Ministère de l'Éducation nationale, Centre national des Curricula, N'Djamena, septembre 2004

2.1.2.1. Phrases ayant le sens de représentation du pouvoir

- *La **police** arrête le voleur ; il questionne le voleur* (p. 140 CE2).
- *Le **gendarme** a arrêté un dangereux bandit* (p. 147 CE2).
- *Visite du **Président de la République** française en Roumanie* (p. 107 CM1).
- *Ouverture du FESPACO en présence du **Président de la République*** (p. 107 CM1).
- *Le **Président** fait un discours à 12 heures* (p. 148 CM1).
- *Le journal annonce l'élection du **Président*** (p. 159 CM1).
- *Toutes les dix minutes, le **Président de la République** applaudissait et il s'est même levé lorsque le colonel qui dirigeait le défilé est passé* (p. 57 CM2).
- *L'avion du **Président** atterrit* (p. 75 CM2).
- *Les spectateurs attendent l'arrivée du **Chef d'État*** (p. 122 CM2).
- *La coupe est remise au vainqueur par le **Président*** (p. 183 CM2).
- *Si j'étais **Président**...* (p. 193 CM2).
- *Il entendait le discours du **Président*** (p. 196 CM2).
- *Ton école te charge de réaliser une interview auprès du **ministre** du Commerce et De l'Industrie de ton pays* (p. 89 CM1).
- *Les habitants du village ont appris l'arrivée du **ministre*** (p. 163 CM1).
- *Le **ministre** est accueilli par les élèves et leurs maîtres* (p. 38 CM2).
- *Il fut si satisfait de son nouvel ami qu'il en fit son **Premier ministre*** (p. 65 CM2).
- *Si bien qu'un jour le lion abattit sa grosse patte sur son **Premier ministre*** (p. 65 CM2).
- *...J'ai perdu en même temps mon **Premier ministre** et mon meilleur ami* (p. 65 CM2).
- *Le lion voulut le croire et en fit son **Premier ministre*** (p. 65 CM2).

Concernant les hommes du pouvoir, on lira deux fois le mot « *maire* » dans le manuel de CM2, dans les phrases suivantes :

- *Les visiteurs sont accueillis par le **maire*** (p. 39 CM2).

- *Dans le but d'assainir les quartiers de la ville, le **maire** a lancé une campagne d'hygiène* (p. 145 CM2).

Le pouvoir représenté par les termes « *policier, gendarme, officier, armée, soldat* », illustre des significations plus nettes de l'usage et des fonctions du pouvoir. Ceci s'exprime à travers des phrases où le policier et ceux de son rang sont sujets d'actions diverses :

2.1.2.2. Phrases illustrant la mission de l'agent de police

- *L'agent de **police** siffla et obligea les automobilistes à s'arrêter* (p. 26 CM1).
- *Les voyageurs s'occupent des formalités de **police*** (p. 68 CM1).
- *L'homme a été poursuivi à plusieurs reprises par **la police*** (p. 92 CM1).
- « *Allons voir ce **policier**, dit Hamidou. Il pourra nous aider.* » (p. 96 CM1).
- « *Quel hôtel ? répond le **policier**. Il y a en beaucoup à Abidjan.* » (p. 96 CM1).
- « *Allez, mon garçon, dit le **policier** un peu énervé. Je n'ai pas de temps à perdre.* » (p. 96 CM1).
- « *Elle n'a pas de nom, répond le **policier**. Tu sais bien que tous les noms de rues ne sont pas répertoriés, mais ce n'est pas une raison pour traîner. Filez !* » (p. 96 CM1).
- *Le voleur est poursuivi par un **policier*** (p. 159 CM1).
- *Mets les verbes suivants au passé antérieur et à la personne qui convient : Lorsque nous (être) fouillés par le **policier**, il nous laissa partir* (p. 165 CM1).
- *Les **policiers** traquent les voleurs* (p. 21 CM2).
- *Lorsque le **policier** apparaît, les délinquants disparaissent* (p. 33 Cm2).
- *Les malfaiteurs ont été arrêtés par les **forces de l'ordre*** (p. 38 CM2).
- *Le jour de la fête nationale, les élèves, les policiers et les militaires ont défilé les premiers* (p. 57 CM2).
- *Un **policier** barre la route* (p. 67 CM2).
- *Le **policier** arrête les véhicules ; il demande aux conducteurs leur permis de conduire et leur carte grise* (p. 76 CM2).
- *Deux agents de **police** arrivent : « Ne vous en faites pas, madame, dit un agent en regardant sévèrement Mariam. Nous allons nous occuper de cette petite malhonnête »* (p. 96 CM2).

- ... *immédiatement, un cercle se forme. Même les **policiers**, tout en dégustant des beignets, se joignent à la foule pour écouter la fable du « lion, du singe et du roitelet »* (p. 102 CM2).
- *Il saisit une **arme** et tue le lion* (p. 103 CM2).
- « *Tais-toi donc ! répond un **policier**. Et laisse-nous écouter la suite !* » (p. 108 CM2).
- *A la tombée de la nuit, dès que les lampadaires sont allumés, une **armée** de sauterelles s'abat sur la ville* (p. 128 CM2).
- *Dès que l'accident s'est produit, les deux chauffards ont été conduits au poste de **gendarmerie*** (p. 129 CM2).
- *Un agent de **la police** règle la circulation* (p. 129 CM2).
- *La manifestation a été reportée par peur d'incidents avec la **police*** (p. 137 CM2).
- *L'**agent de police** fait signe aux automobilistes de s'arrêter pour laisser passer les piétons* (p. 144 CM2).
- « *Ce sont les voleurs ! crie Paul. Attrapons-les !* » « **Police ! police !** » crie Hamidou de toutes ses forces (p. 168 CM2).
- *Dès qu'ils entendent les mots « voleur » et « **police** », tous les acheteurs disparaissent* (p. 168 CM2).
- *Le **policier** demande aux passants : « Pouvez-vous décrire le voleur qui est parti en courant ? »* (p. 187 CM2).
- *Une **armée** toute-puissante règne sur la ville* (p. 211 CM2).
- *Si j'étais le fils du capitaine, j'irais en France* (p. 216 CM2).
- *La **police** renseigne le piéton* (p. 217 CM2).

Ces phrases expriment la mission attribuée à l'un des symboles du pouvoir (policiers, armée, etc.). Cette mission est perçue comme une tâche d'intérêt commun, comme par exemple l'organisation de la circulation, la lutte contre le vol, l'arrestation des malfaiteurs. Elle permet à l'élève de concevoir l'agent de police comme un élément de protection et de sécurité. Cette image diffère de celle évoquée dans les trois premiers manuels scolaires, dans lesquels le policier est présenté comme suscitant l'appréhension, la peur, rappelant les prisons, la détention et le châtement corporel.

Illustration n°28 : Page 36 du manuel CE2



« **B** I dire que si je n'avais pas répondu n'importe quoi à Moussa, nous serions chez nous. Le Congo ! s'exclame Hamidou. Tu te rends compte ! Comment allons-nous rentrer ? Sans argent !
 - J'ai peut-être une idée... dit Mariam. Un de mes oncles habite à Zanaga. Je ne l'ai pas souvent vu, mais je sais qu'il est veuf et qu'il a cinq enfants.
 - Connais-tu son adresse ? demande Hamidou.
 - Oui, je m'en souviens : s'il n'a pas déménagé, c'est rue de l'Indépendance. »

Tout en discutant, nos amis avalent le poisson séché offert par le bûcheron, puis la belle mangue mûre que le brave homme leur a également laissée. Quelques heures plus tard, le chargement est terminé et le train repart.

Juste avant la tombée de la nuit, il s'arrête à nouveau, mais en ville cette fois. Mariam et Hamidou sortent discrètement du wagon. Ils sont sur le point de quitter la gare lorsqu'une large main attrape Hamidou par la chemise.

« Qu'est-ce que vous faites là ? hurle une puissante voix désagréable. Vous êtes des clandestins ? C'est interdit ! Je vous emmène à la police. » Hamidou essaie de se sauver, mais sa cheville lui fait trop mal. Quant à Mariam, elle ne songe pas une seconde à abandonner son ami. Le gros homme saisit les deux enfants, puis les mène vers le bureau du chef de gare. Heureusement, le bûcheron vient à leur secours.

« Je connais ces deux enfants, dit-il au gros homme. Ce ne sont pas des passagers clandestins ; tu peux les laisser partir. »

L'homme lâche à contrecœur ses deux petites proies.

« Venez avec moi, dit le bûcheron. Nous allons sortir ensemble de la gare.

Ensuite, vous irez... mais où voulez-vous aller ?

- Chez mon oncle ! dit Mariam. Il habite rue de l'Indépendance.

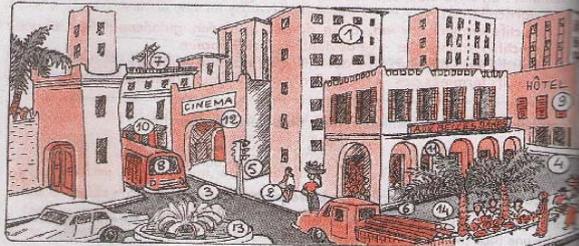
- Parfait ! répond le bûcheron. Je vais vous y conduire. »

Illustration n°29 : Page 76 du manuel CE2

VOCABULAIRE-EXPRESSION ÉCRIT

L'habitat : la ville, le village

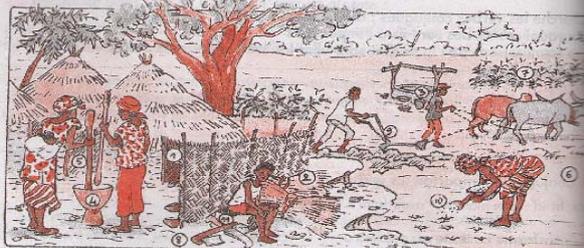
A La grande ville :



Place les numéros à côté du bon mot :

Magasin - hôtel - avenue - caniveau - immeuble - antenne de télévision - vitrine - trottoir - feux de signalisation - passage pour piétons - cinéma - carrefour - autobus - rond-point

B Le village :



Place les numéros à côté du bon mot :

Semer - cultures - champ - machette - case - pilon - labourer - paille - puits - daba - mortier

Ces phrases contribuent donc à consolider les bases de confiance et de coopération entre les symboles du pouvoir et l'ensemble des citoyens. Il en va de même pour les autres acteurs tels que « *le gouvernement, le gouverneur, le commissaire* », ainsi que les partis, auxquels il incombe de jouer un rôle qui rapproche les citoyens des pouvoirs publics. Cet objectif peut être atteint soit en donnant une bonne image du pouvoir à travers la propagande et l'information, soit par le biais d'actions témoignant de l'intention d'œuvrer pour la prospérité du citoyen, ce qui conduit à une appréciation positive du régime politique en général. Ceci n'est possible que grâce aux actes et aux réalisations sur le terrain. Ainsi, au-delà de la bonne image du pouvoir véhiculée par l'école et les manuels scolaires, le citoyen, qui serait victime de persécution par la police, serait ignoré des services publics ou, objet d'une taxation injuste, n'éprouverait aucune confiance dans ces pouvoirs (Almond et Bingham, 1978, p. 103).

Nous proposons ci-dessous certaines phrases contenant les mots précités afin d'évaluer les orientations qu'elles peuvent inspirer chez l'élève.

2.1.2.3. Phrases illustrant les représentants de l'État

- *Les saluts des membres du **gouvernement*** (p. 50 CM1).
- *Hier, j'ai eu l'honneur de rencontrer un personnage important de notre **gouvernement*** (p. 6 CM2).
- *En général, le **gouvernement** siège dans la capitale* (p. 25 CM2).
- *On nous avait dit que le **gouverneur** arrivait. Chacun s'était préparé pour attendre l'événement* (p. 51 CM2).
- *Le **commissaire** avait pris son chapeau et était sorti* (p. 51 CM2).
- *Donner une information dont on n'est pas sûr : le **gouverneur** arriverait à 8 heures* (p. 139 CM2).
- *... C'est l'inauguration. Mariam et Hamidou... attendent également des personnalités importantes : des membres du **gouvernement**, des **ambassadeurs**, des **agents consulaires*** (p. 181 CM2).
- *Un jour férié a été donné par le **gouvernement*** (p. 183 CM2).

- « À partir de maintenant, vous n'êtes plus seulement Mariam et Hamidou. Vous êtes nos **ambassadeurs**. Vous représentez votre famille, votre village et votre pays. Ne l'oubliez jamais ! » (p. 18 CM2).
- *Chacun voulait voir ces dignes fils du pays que l'Afrique avait reconnus comme ses ambassadeurs* (p. 74 CM2).

Ces phrases tentent ici de transmettre à l'élève une image du pouvoir et des représentants du gouvernement en tant que symboles d'importance, faisant l'objet d'un grand respect et d'une considération particulière. Ceci peut être ambigu pour l'enfant, parce que ces informations ne sont accompagnées d'explications quant à ce qui pourrait justifier cette importance et cette distinction. Il s'agit, en vérité, du pouvoir émanant du peuple et délégué à ces personnes (gouvernement, ministre, ambassadeur, etc.), ce qui nous conduit à une dernière approche dans notre recherche sur le pouvoir : la source du pouvoir.

2.1.3. Les sources du pouvoir

Le pouvoir, comme pratique politique, émane du peuple pour le peuple. Concrètement, ce dernier délègue des représentants afin de réaliser ses aspirations. Nous ne voulons pas ici réexpliquer les concepts, dont la signification a déjà été abordée dans les chapitres précédents, mais essayer de montrer leur étendue en termes de présence qualitative et quantitative dans les manuels scolaires étudiés.

Le pouvoir est ainsi un moyen et non une fin en soi. La place importante consacrée dans les manuels au père, à l'oncle, au maître et à d'autres, en tant que sujets et acteurs principaux de la vie sociale, n'a pour but que de préserver l'intérêt de l'enfant. Il n'est pas nécessaire que ce dernier soit conscient de ces enjeux. Compte tenu de son âge et de son niveau mental, il n'est pas tenu de connaître la source de ce pouvoir, pas plus celui dont est seul détenteur son père, que celui dont usent l'agent de police, le gouvernement, le soldat ou d'autres. Mais la question est toute autre s'agissant de notre étude, qui recherche l'impact, sur l'esprit d'un enfant, d'un enseignement portant sur des notions politiques transmises d'une manière indirecte.

Nous tenterons de vérifier la teneur de cet enseignement à travers des applications politiques vécues dans la vie courante. Pour cela, nous essaierons de regrouper les termes ayant le sens

d'association, par opposition à l'individualisme, et ce dans la pensée, la décision, la discussion ou l'action, ce qui nous permettra de mesurer le rôle du groupe et son autodétermination dans la gestion de ses affaires ou, au contraire, son aliénation et son absence de la scène publique. Nous tenons à soulever ces idées, qui relèvent d'une approche sur le peuple et la communauté, et sont donc en rapport avec la source du pouvoir. D'autre part, le pouvoir démocratique, comme nous l'avons montré, émane d'une source collective, à la différence des régimes politiques dictatoriaux, totalitaires et traditionnels héréditaires qui ne respectent pas la volonté du peuple.

Concernant la source du pouvoir, nous avons jugé judicieux de souligner son rapport avec des termes comme « *roi, empereur, prince, princesse, lion, héros* ». En effet, ces termes suggèrent la présence de l'individualisme dans le pouvoir, comme si ce dernier était par eux et pour eux, sans rival, comme s'il était dit : « *Je suis l'État, et l'État c'est moi* ».

Comme on peut le constater dans le tableau n°39, le taux de répétition de ces termes est élevée, comparativement à d'autres mots comme « *Président, gouvernement, ministre, agent de police* », qui expriment le pouvoir exécutif. Ce pouvoir suppose logiquement l'existence d'un législateur et d'un magistrat, selon la conception moderne du pouvoir. Ainsi les mots « *lion, héros* » sont répétés 115 fois sur 1 521, soit un taux de 9,28 %. Le mot « *roi* » et ceux de même signification sont répétés 63 fois, soit un taux de 5 %. Le sens du pouvoir apparaît clairement à travers les phrases suivantes :

2.1.3.1. Phrases illustrant le caractère héroïque du pouvoir : l'exemple des contes

- *Le lion frotte sa grosse tête sur le tronc de l'arbre, puis il s'approche de moi* (p. 17 CE2).
- « *S'il te plait, lion ! Je n'ai pas envie d'aller dans ton estomac ! Je veux rester avec les hommes vivants* » (p. 17 Ce2).
- « *Ne me dévore pas ! Tiens, je te donne mon poulet. Il est bien meilleur que moi !* » *Le lion avale le poulet, puis il disparaît dans la brousse* (p. 17 CE2).
- *Le lion a attrapé un jeune zèbre* (p. 147 CE2).
- *Il accepte de donner sa fille en mariage au roi des animaux* (p. 118 CM1).

- *Le lion s'adresse à lui en ces termes : « Tous les animaux de la brousse et de la forêt savent que votre fille Makome est maintenant en âge de se marier... Je me présente comme le premier et le seul prétendant. Si la main de Makome ne m'est pas accordée, je te déclare la guerre »* (p. 118 CM1).
- *Le spectateur apprend la victoire du héros* (p. 163 CM1).
- *Les rois mages furent guidés par une étoile brillante* (p. 39 CM2).
- *Un matin, le roi, la reine et la princesse se réveillèrent, frottèrent leurs yeux ensommeillés et s'en allèrent prendre leur petit déjeuner... la reine dit : « Bonjour, mes amours ! Ah ! quel doux temps aujourd'hui ! »* (p. 116 CM2).

Les contes rapportés sont généralement imaginaires. Les personnages sont souvent des animaux, comme nous l'avons annoncé précédemment. Ces contes expriment des situations relevant de la vie quotidienne du monde humain. Ils sont narrés dans des veillées, la nuit, autour d'un feu de bois.

Le manuel de sixième année (CM2) nous donne plusieurs exemples de contes africains, comme l'illustre cet exercice de rédaction en page 132 :

Le conte

« Les contes sont aussi anciens que le monde. En Afrique, ils égayaient les soirées autour du feu. Tu en as sans doute lu et entendu beaucoup.

As-tu remarqué qu'il y a des ressemblances dans la manière dont ils se déroulent ?

Au début, le conteur précise le monde merveilleux dans lequel il va nous entraîner. Puis, très vite, on présente le héros qui devra surmonter des épreuves, vaincre des ennemis avant de triompher. Fées, déesses, monstres, objets fantastiques, animaux imaginaires qui parcourent souvent les contes, s'opposent au héros ou viennent à son aide. »

À travers cette explication, le manuel relève les points essentiels du conte. Ainsi, un axe se manifeste, autour duquel gravitent le bien et le salut (héros). Un autre axe représente le mal et la concurrence (adversaire). Le troisième élément se range toujours au côté du héros et donc, contre l'adversaire.

Illustration n°30 : Page 43 du manuel CM1

Unité 7

PERFECTIONNEMENT LECTURE

1 Tout le monde sait qu'avant de naître un bébé se forme dans le ventre de sa mère. Combien de temps environ dure cette formation chez l'homme ?
Ce tableau permet de comparer la durée de gestation chez l'homme à celle des espèces suivantes : le chameau - la souris - la girafe - le lapin - l'éléphant d'Asie - le lion - l'âne - le chien.

Pour compléter le tableau, classe cette liste d'animaux dans l'ordre alphabétique. Le premier du classement prendra place en haut du tableau, et le dernier en bas.

Espèce	Durée de gestation
	364 jours = 1 an
	320 jours
	63 jours
	750 jours
	440 jours
homme	270 jours
	32 jours
	110 jours
	21 jours



2 Après avoir complété le tableau de l'exercice 1, réponds par VRAI ou FAUX aux affirmations suivantes :
La durée de gestation...
- du chameau est supérieure à celle du lion ;
- de l'éléphant est supérieure à un an ;
- du lapin est inférieure à celle du chien ;
- de la girafe est inférieure à un an.

Cherche les réponses à ces questions d'après le tableau :

- Quel est l'animal dont la durée de gestation est la plus courte ? Et celui dont la durée de gestation est la plus longue ?
- Quels sont les animaux dont la durée de gestation est inférieure à un an ?
- Si l'on classe ces animaux dans l'ordre croissant de leur durée de gestation, que remarque-t-on ?

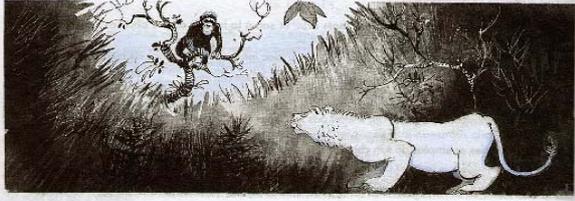
3 Utilise des mots du texte de la page 42 pour compléter les phrases suivantes :

- La camion roule car il est trop chargé.
- Cette a mis un joli boubaou.
- Mon oncle est déjà monté dans un
- Ton ami est parti en pour la rivière.
- Il n'y a pas beaucoup de dans ce train.

43

Illustration n°31 : Page 102 du manuel CM2

17 UNE FABLE AFRICAINE



Les policiers vont emmener Mariam lorsqu'une marchande de beignets intervient :
« J'ai fait vu ! dit-elle. Cette fille n'est pas coupable. Elle a voulu ramasser le porte-monnaie pour le rendre à sa propriétaire. »
La femme admet son erreur et tout rentre dans l'ordre.
« Je crois que tu es une gentille fille ! dit la marchande. Mais si je n'avais pas été là, tu passais pour une voleuse. »
- Y'ai cru bien faire, explique Mariam.
- Je comprends, répond la brave femme. Mais laisse-moi te raconter une fable rapportée par un de nos écrivains togolais... »

Immédiatement, un cercle s'est formé. Même les policiers, tout en dégustant des beignets, se joignent à la foule pour écouter la fable du « Lion, du Singe et du Roitelet » :

« Dans ce monde il faut bien s'entraider, Cependant gardons-nous d'apporter une aide Susceptible de causer notre mort ou notre ruine. Un jeune Lion, plus sot que méchant, Tomba dans un fossé. Il lui était impossible d'en sortir, Et il gisait là depuis trois jours, Attendait du hasard sa délivrance. "Je vais mourir, se disait-il, Je vais mourir de faim..." Il se lamentait. Mais tout à coup il vit, Sur la branche d'un arbre, Au bord du fossé,

Un gros Singe qui se dandinait. "Singe, Singe, cria-t-il, Je te prie, sauve-moi !" Notre Singe, innocent, se retourna Et observa le Lion au fond de l'abîme. "Bien sûr qu'il faut te sauver. Mais que puis-je faire, moi ? - Envoie ta queue vers moi, reprit le Lion. Je peux y grimper pour sortir d'ici ! Par pitié, sauve-moi." Le Singe suivit ses indications. Mais à peine le Lion fut-il arrivé au bord du fossé Qu'il se jeta sur le Singe et voulut le tuer. "Maintenant, je vais te manger", lui dit-il. [...]

Mariam ne peut s'empêcher d'intervenir :
« C'est injuste ! s'écrie-t-elle. Ce lion est un ingrat. - Reprends un beignet ! dit la marchande en riant. Et attends la fin, tu feras tes commentaires après ! »

102

Le manuel de CM2 (p. 132) poursuit de manière suivante :

- « *Dans un conte, on trouve :*
 - *Une situation initiale dans laquelle on présente le personnage principal et l'action qu'il devra accomplir.*
 - *Le développement dans lequel on décrit la série d'actions pour atteindre le but initial ou pour échapper au danger.*
 - *L'aboutissement ou la situation finale : le danger est éliminé, l'histoire se termine bien (ou mal).*
 - *Les trois rôles principaux sont le héros, l'adversaire (celui qui s'oppose au héros), l'auxiliaire (celui qui aide le héros). »*

Juste après ces explications, le manuel propose aux élèves un conte comprenant les éléments essentiels précités. Il s'agit d'un conte dont l'objectif est l'acquisition de la notion de fidélité aux principes, quels que soient les malheurs et les contraintes.

En résumé, ce conte présente l'histoire, dans un passé lointain, d'une belle femme, nommée Mami-Wata, qui rejoint un homme du nom de Bouamé. Elle demande à ce dernier de l'épouser et d'oublier les siens et le reste du monde. En contrepartie, elle fera de lui un homme riche. En cas de refus, elle lui infligera tous les maux et les maladies du monde. Elle lui accorde trois jours de réflexion afin de choisir entre l'une et l'autre des propositions. Après épuisement du délai de réflexion, l'homme décide de ne pas l'épouser : il a choisi ses proches et les gens plutôt que la richesse. Il accepte même les maux et les maladies qu'elle veut lui faire subir :

- *Trois jours plus tard, Bouamé répondit à Mami-Wata : « Je ne veux pas quitter mes parents, mes amis. Ils sont ma plus grande richesse. À quoi servira tout l'or du monde si je ne peux le partager avec eux ? » (p. 132 CM2).*

Après menace et intimidation, Mami-Wata est convaincue de la décision ferme de Bouamé. Elle dit, à la fin du conte :

- « *Tu es un brave homme, Bouamé, je te laisserai en paix et je souhaite que jamais les hommes ne te déçoivent* » (p. 132 CM2).

Les exercices à propos de ce conte montrent une nette volonté de transmettre des valeurs et des principes d'une manière pédagogique directe. Cet objectif est visible au travers des questions suivantes :

- *Comment s'appelle le héros du conte ? Qui est le personnage merveilleux ? Quelle promesse est faite au héros ? Quelle épreuve lui est demandée en contrepartie ? Grâce à quelle qualité Bouamé triomphe-t-il ? Comment se termine l'histoire ?* (p. 132 CM2).

De manière générale, le conte traite de la vie collective, qui est ressentie par l'homme comme symbole de protection et d'autosuffisance. En effet, l'homme africain préfère le travail collectif et coopératif. Il préfère faire partie du groupe et vivre pour le groupe. Il s'agit là d'idées fortes par rapport aux idées individuelles. Cette caractéristique se révèle notamment dans le penchant pour les manifestations qui rassemblent les gens, comme par exemple la coutume de célébrer les fêtes dans chacune des circonstances familiales, telles que la célébration d'un baptême, d'un mariage ou même la cérémonie d'enterrement (Merlin, 1996, p. 17).

Nous ne sommes pas ici dans l'optique d'une comparaison entre collectivisme et individualisme. Il s'agit plutôt de mettre en exergue la valeur sociale à laquelle l'homme africain accorde une grande importance, avec tout ce qu'elle engendre de positif et de négatif. Ceci ne nous concerne que sous l'angle de savoir si ce collectivisme a un impact sur la pensée collective. Cette valeur sociale exprime, de toute évidence, des idées de nationalisme. De là peuvent naître des sentiments de haine vis-à-vis de l'autre, mais aussi les plus grandes valeurs d'ambition, de tolérance et de compréhension mutuelle. Ces valeurs apparaissent clairement lors des congrès nationaux qui regroupent les différents partenaires socio-économiques d'une même nation afin de réussir une mutation pacifique vers la démocratie (*ibid.*, p. 17).

Nous continuons l'exposé de phrases sur le sens et la signification du pouvoir, sa source imaginaire et héroïque, ainsi que le pouvoir absolu des rois et des princes :

- *Le lion est roi des animaux* (p. 119 CE2).
- *Voici le sommaire d'un livre d'histoire* (p. 133 CM1).
- *Les Rois mages furent guidés par une étoile brillante* (p. 39 CM2).

Il s'agit d'exercices de CM2 dans lesquels il est demandé à l'élève de trouver des phrases comportant trois quêtes et trois épreuves difficiles. Les deux phrases suivantes servent d'exemples :

- *la quête : obtenir la main de la fille du roi* (p. 160 CM2).
- *l'épreuve : la délivrer du dragon qui la tient prisonnière* (p. 160 CM2).

Le manuel de CM2 nous interpelle par un conte court sous forme d'exercices sur les expressions éloquentes. Ce conte, intitulé « *Le singe cultivé* », peut être résumé de la manière suivante : il s'agit d'un pays dont le destin est tributaire des envies, des ambitions et des entêtements d'un seul personnage, le lion. Ce dernier rencontre un singe cultivé, sachant lire et écrire, qu'il désigne comme Premier ministre. Le lion commence à côtoyer le singe. Il écoute ses conseils, qui l'incitent au bien. Grâce à cette amitié, le lion tend vers la douceur et la bonté, délaissant la chasse et la sauvagerie. Cette amitié ne tarde pas à éveiller la colère du renard, qui se nourrissait des restes de la chasse du lion. Il projette de mettre fin à l'amitié qui règne entre le lion et le singe. Il dit au lion : « *Ce singe veut ta mort pour être roi après toi.* » Le lion, l'ayant cru, frappe mortellement le singe. Très vite, il regrette beaucoup la perte de son ami et Premier ministre. De loin, une voix s'élève pour lui dire : « *Ne sois pas triste, je suis ton meilleur ami, je suis bien là.* »

Voici les phrases du conte (p. 65 CM2) :

- *Un jour, le lion fit connaissance d'un singe qui savait lire et écrire.*
- *Il fut si satisfait de son nouvel ami qu'il en fit son Premier ministre (son « wazir »). Le royaume devint prospère, mais le chacal était furieux, parce que sa Majesté le lion passait le plus clair de son temps en compagnie du singe très sage, à discuter de la parole transmise par le saint prophète, au lieu de chasser et de capturer du gibier pour lui-même et le chacal.*
- *Le chacal commença-t-il à calomnier le singe dans l'oreille du lion, affirmant que le singe n'attendait que le jour de devenir roi à son tour, après avoir empoisonné le lion ?*

- *Le lion finit par croire le chacal.*
- *si bien, qu'un jour, le lion abattit sa grosse patte sur son Premier ministre et le singe, frêle et âgé, tomba mort sur le champ.*

Le conte s'achève sur cette phrase : « *Mais le pays périclita.* »

Les enseignements politiques issus de ce conte sont nombreux. Le premier élément méritant d'être cité est le fait que le conte ne s'achève sur aucune indication d'une décision pouvant servir de référence. Les idées véhiculées, aussi inappropriées ou malsaines soient-elles, ne font l'objet d'aucune contestation dans la présentation qui en est faite : pouvoir absolu, prise de décision hâtive, manque de concertation concernant les questions décisives, influence du mauvais sur le bon, ou encore triomphe du malfaiteur en fin de compte, aucun de ces concepts n'est présenté comme pouvant poser problème. D'une manière indirecte, le conte exprime une situation politique à travers des animaux, ce qui en facilite l'assimilation. Mais, ce faisant, il traduit et reflète la situation politique existant dans plusieurs pays africains qui vivent depuis des décennies sous le règne d'une seule personnalité détenant à elle seule tous les pouvoirs. De cette situation, manifestée par la volonté de rester au pouvoir le plus longtemps possible, découlent de nombreux problèmes. Nous pouvons citer en premier lieu la faiblesse de l'opposition, soit parce que les élections organisées ne sont que des simulacres, soit parce que cette opposition est corrompue par le pouvoir. Un autre problème, généré par cette situation, est le triomphe d'une culture, chez l'ensemble des citoyens, approuvant le fait accompli comme un destin inévitable excluant toute autre alternative. En découle également l'idée que la personne (le Président) est la seule garante de l'intérêt du peuple et la seule compétente et digne de le réaliser. Tous ces éléments aboutissent à passer d'une situation d'État à une situation de fait de monarchie familiale non déclarée, avec un étouffement politique continu qui s'oppose à une alternance pacifique du pouvoir, puisque ce pouvoir est héréditaire, mais sous un masque démocratique. Les exemples de ce type de pays sont très nombreux.

La narration de contes et de légendes africains ayant, dans la plupart des cas, des animaux pour personnages, vise à transmettre des enseignements et à promouvoir d'autres horizons. Elle contribue à éclairer les enfants quant à l'état des Nations et au caractère des individus. Les légendes expriment également les mœurs des peuples, ainsi que leur état d'esprit et leur conception de la vie d'une manière très explicite (Kilani, sans date, p. 20).

La question qui se pose également est de savoir d'où le lion détient ce pouvoir absolu. L'origine de ce pouvoir est de toute évidence la force, ce qui nous nous conduit à une autre question : la force engendre-t-elle la loi ou est-ce la loi qui engendre la force ? Il s'agit d'un questionnement d'ordre juridique et philosophique, différent de celui que nous menons dans le cadre de notre analyse, puisque nous recherchons une notion de pratique du pouvoir reposant sur la souveraineté de la loi, elle-même pilier de la démocratie.

À titre d'autres exemples, voici des phrases illustrant l'individualisme dans l'exercice du pouvoir par la force et la ruse :

- *La tortue est plus rusée que le **lion**, mais le **lion** est le plus fort de tous les animaux* (p. 68 CM2).
- *A chaque démarrage, le moteur rugissait comme un **lion** blessé* (p. 100 CM2).
- *Tout le monde a remarqué la supériorité de l'équipe des **lions*** (p. 122 CM2).
- *Mariam et Hamidou sont de retour chez eux. Ils sont fêtés comme des **héros*** (p. 180 CM2).
- *Le **lion** blessé s'est caché dans le fourré* (p. 191 CM2).

D'autres contes relatent la force du lion, sa trahison et sa sauvagerie dans la domination de l'autre, en l'absence de force dissuasive ou d'un tiers pouvant servir de recours.

Le premier conte (p. 102 CM2) a pour titre *Une fable Africaine « Du **lion**, du singe et du roitelet »* :

- *« Dans ce monde il faut bien s'entraider, cependant gardons-nous d'apporter une aide susceptible de causer notre mort ou notre ruine. Un jeune **lion**, plus sot que méchant, tomba dans un fossé.*
- *Il **lui** était impossible d'en sortir, et il gisait là depuis trois jours, attendait du hasard sa délivrance.*
- *« **Je** vais mourir, se disait-il, **je** vais mourir de faim... il se lamentait.*
- *Mais, tout à coup, il vit, sur la branche d'un arbre, au bord du fossé, un gros singe qui se dandinait.*

- « *Singe, singe, cria-t-il je te prie, sauve-moi !* »
- *Notre singe, innocent, se retourna et observa le lion au fond de l'abîme*
- « *Bien sûr qu'il faut te sauver. Mais que puis-je faire, moi ?* »
- « *Envoie ta queue vers moi, reprit le lion. Je peux y grimper pour sortir d'ici.* »
- « *Par pitié, sauve-moi !* »
- *Le singe suivit ses indications, mais à peine le lion fut-il arrivé au bord du fossé qu'il se jeta sur le singe et voulut le tuer. » Maintenant, je vais te manger », lui dit-il.*
- *Mariam ne peut s'empêcher d'intervenir : « C'est injuste ! s'écrie-t-elle. Ce lion est un ingrat ! »*

Le second conte concerne aussi le lion, qui apparaît là à la fois comme le plus fort mais aussi le seul juge. L'histoire a pour titre : *La part du lion*.

- *Un jour, le lion, le loup et le renard s'en allèrent chasser ensemble.*
- *Ils attrapèrent un âne sauvage, une gazelle et un lièvre.*
- *Le lion dit alors au loup : « Loup, c'est toi, aujourd'hui, qui feras le partage. »*
- *Le loup dit : « Il me semble équitable, Sire, que vous receviez l'âne sauvage et que mon ami le renard prenne le lièvre. Quant à moi, je me contenterai de la gazelle. »*
- *A ces mots, le lion se mit en rage. Il souleva sa grosse patte puissante et l'abattit sur la tête du loup. Le loup eut le crâne brisé et mourut presque aussitôt.*
- *Alors le lion s'adressa au renard : « A ton tour, maintenant, d'effectuer le partage ; et tâche de mieux t'y prendre. »*
- *Le renard dit solennellement : « L'âne sera pour votre déjeuner, Sire, la gazelle sera pour le souper de votre Majesté et le lièvre vous revient, pour votre petit déjeuner de demain. »*
- *Le lion, surpris, lui demande : « Et depuis quand es-tu aussi sage ? »*
- *Le renard répondit : « Depuis que j'ai entendu craquer le crâne du loup, Majesté. »*

La situation se passe de toute explication, mais elle impose un commentaire quant à l'écho moral qu'elle peut avoir dans l'esprit de l'enfant, ainsi que l'impact de la mise en avant de la ruse et de la trahison sur le développement ultérieur de la personnalité de l'élève.

Illustration n°32 : Page 108 du manuel CM2

18 UNE FABLE AFRICAINE (suite)



« J'espère que ce vilain lion va laisser partir le singe, murmure Mariam en mordant dans un gros beignet.

– Tais-toi donc ! répond un policier. Et laisse-nous écouter la suite ! »

La marchande prend une grande inspiration et poursuit son histoire...

« Pourquoi vas-tu me manger ? demande le Singe.

– Parce qu'il y a trois jours

Que je n'ai rien mangé.

– Mais, protesta le malheureux,

Tu ne dois pas me manger,

C'est moi qui t'ai sauvé la vie !

– C'est vrai, dit le Lion.

Mais si je ne mange pas, je mourrai ! »

La dispute s'aggravait.

Et le Lion allait en venir aux dents.

Quand un oiseau se posa près d'eux.

« Qu'y a-t-il ? », demanda le Râtelet.

Lorsque le Singe, entre les griffes du Lion,

Lui eut narré l'histoire, il fut ému et dit :

« Seigneur Lion, je vais vous poser trois questions,

Et je vous prierai d'y répondre

Avant de manger le Singe.

Est-il vrai qu'il vous a sauvé la vie ?

– Oui, répondit le Lion.

– Est-il vrai que vous n'avez rien mangé

Depuis trois jours ?

– Oui, répondit-il encore.

– Avez-vous remercié le Singe

Pour vous avoir sauvé la vie ?

– Non, fit-il.

– Ah ! C'est ingrat de ne pas le remercier !

– Alors, comment dois-je le remercier ?

Demanda le Lion.

– Il faut vous tenir la tête et faire

une révérence »,

Dit l'Oiseau.

Mais, aussitôt que le Lion ôta du Singe ses griffes

Pour tenir sa tête,

L'Oiseau cria et s'envola :

« Singe, fuis, tu es sauvé ! »

Et le Singe sauta, gagna les branches de l'arbre

et cria :

« Adieu, Lion, je ne vous aiderai plus jamais. » »

Yves Emmanuel Dogbe, Fables africaines,

L'Harmattan.

108

Illustration n°33 : Page 90 du manuel CM2

15 VISITE ÉCLAIR À OUAGADOUGOU



Le Burkina : habité par les Burkinabé.
Superficie : 275 000 km².
Population : 9 400 000 habitants.
Capitale : Ouagadougou.
Ressources : coton, élevage, manganèse.

Mariam, Hamidou et oncle Roger sont dans le train. Ils se dirigent vers Ouagadougou, capitale du Burkina.

Un jeune homme leur tient compagnie. C'est un metteur en scène qui se rend à Ouagadougou afin de présenter son travail au festival du film africain.

« Quel dommage que vous ne puissiez pas assister au festival ! dit le cinéaste. On y projetera les meilleurs films de notre continent. Presque tous les pays africains sont représentés. Lorsque nous serons arrivés, je vous donnerai des affiches et de la documentation. Comme cela, vous pourrez en parler dans votre exposition. »

La discussion va bon train. On parle des acteurs, des metteurs en scène, des scénaristes, des producteurs... Mais bientôt la fatigue gagne les voyageurs et les conversations cessent.

Mariam ouvre un livre. Tout à coup, la voici qui commence à se trémousser sur la banquette ! Elle remue les épaules, secoue la tête, cligne des yeux...

« Qu'est-ce que tu as ? demande Hamidou, inquiet. Tu es malade ?

– Pas du tout, répond Mariam. Je danse.

– Tu danses ! s'exclame Hamidou. Mais on ne danse pas dans un train. Et puis,

il n'y a pas de musiciens dans notre wagon.

– Les musiciens sont dans le livre ! réplique Mariam. Avec les danseuses ! Et moi,

j'ai envie de danser avec elles.

– Voilà la magie du livre, dit oncle Roger. Quand on lit, on oublie la réalité et on entre

dans l'histoire. Mariam, veux-tu nous lire le passage qui te donne envie de danser ?

– Bien sûr ! », répond Mariam, ravie.

Plusieurs passagers s'approchent de la jeune fille. Eux aussi ont envie d'écouter :

« Le rythme des tam-tams s'accéléra. Alors, la danseuse fit une révérence en battant des mains, puis une seconde révérence avec un second battement de mains. A la troisième, elle s'élança, glissa comme une colombe et, à un pas du rang, juste au centre, elle pirouetta, se laissa choir à la renverse dans les bras des autres. Celles-ci la relevèrent, la relancèrent. Agile, elle retomba sur la pointe des pieds, se mit à touiller à la cadence frénétique du kéré'nko, ne s'arrêta que hors d'haleine. Elle se rangea à la queue tandis qu'à l'autre bout, celle qui la suivait se détachait pour la remplacer. »

Nozi Boni, Crépuscule des temps anciens, Présence africaine, Paris, 1962.

À un autre endroit du manuel de CM2, nous pouvons lire la fin du premier conte dans lequel le lion s'apprêtait à dévorer le singe qui l'avait libéré :

- « **Tu ne dois pas me manger, c'est moi qui t'ai sauvé la vie !** » « *C'est vrai, dit le lion, mais...* »
- *Et le lion allait en venir aux dents quand un oiseau se posa près d'eux...*
- *Il fut ému et dit : « Seigneur lion, je vais vous poser trois questions... avant de manger le singe : Est-il vrai qu'il vous a sauvé la vie ?*
- *Oui, répond le lion*
- *Est-il vrai que vous n'avez rien mangé depuis trois jours ?*
- *Oui, répond-il encore*
- *Avez-vous remercié le singe pour vous avoir sauvé la vie ?*
- *Non, fit-il.*
- *Ah ! c'est ingrat de ne pas le remercier !*
- *Alors, comment dois-je le remercier ? demande le lion*
- *Il faut vous tenir la tête et faire une révérence », dit l'oiseau*
- *Mais, aussitôt que le lion ôta du singe ses griffes pour tenir sa tête, l'oiseau cria et s'envola : « Singe, fuis, tu es sauvé ! »*

Le conte s'achève sur cette phrase prononcée par le singe :

- « *Adieu, lion, je ne vous aiderai plus jamais.* »

Dans cette situation, c'est l'oiseau qui a tranché. Il a usé de sa faculté de voler, sans laquelle il n'aurait jamais pu échapper aux dents du lion. Le hasard a aussi joué un rôle dans la protection du singe devenu victime de l'assistance qu'il avait apportée à autrui. Le lion apparaît comme un personnage incontournable, à la sauvagerie duquel il est difficile d'échapper, même en temps de paix.

Parmi les exercices proposés aux élèves de CM2, figure également une énigme que les élèves sont appelés à résoudre. Il s'agit d'un commerçant qui part en voyage, conduisant son troupeau et apportant avec lui un lot de maïs. La question suivante est posée aux élèves : contraint de traverser

une rivière sur sa petite barque, comment doit-il agir sachant qu'il ne peut transporter qu'un seul des trois éléments à la fois ?

- *S'il laisse le **lion** seul avec la chèvre, le lion va la dévorer !*
- *S'il laisse la chèvre avec le maïs, elle avalera tous les grains jusqu'au dernier !*
- *Comment va-t-il faire pour que rien ne soit mangé ?*

2.1.3.2. Termes ayant une signification de dialogue politique

Avant de conclure l'analyse sur l'introduction des trois formes de pouvoir politique dans les manuels scolaires étudiés, il est judicieux de nous attarder sur de nouvelles terminologies, notamment celles présentes dans les deux derniers manuels de CM1 et CM2.

Ces termes ont des significations politiques, même si elles sont implicites. Parmi eux, on trouve des mots qui sont au centre même de l'action démocratique, fondée sur l'*avis* et l'*avis opposé*, la *discussion*, le *dialogue*, le *droit de proposer* et de *choisir*, la *participation* à la prise de décision, la *libre expression*, grâce à la *justice*. Pour chaque individu, il y a un droit pour chaque devoir.

Au-delà de l'analyse qualitative, la fréquence de répétition de ces termes à travers les pages des manuels scolaires est, en soi, un enseignement politique. En effet, ces mots sont de nature à inspirer le refus des idées archaïques héritées d'un pouvoir caractérisé par des formes de despotisme, qu'il s'agisse de la maison, de l'école, du quartier ou du village, pouvoir détenu entre les mains d'une seule personne ou d'un seul animal, qui ordonne, exécute, juge et à qui l'on est fidèle, le seul moyen d'échapper à cet assujettissement étant la ruse et la magie.

Afin d'éclairer notre analyse, nous répartissons ces termes en trois sous-ensembles. Le premier regroupe les termes signifiant le dialogue et l'échange de points de vue et d'idées : nous y trouvons les mots « *discussion, dialogue, tolérance* », qui sont répétés 28 fois, soit un taux de 2,25 %, et les mots « *idée, avis, point de vue* », qui sont exprimés 15 fois.

Le deuxième sous-ensemble comprend les termes désignant l'adoption d'un avis contraire, la prise de décision, le respect et l'écoute de l'autre : y figurent les mots « *proposition, choix, préférence* », répétés 12 fois, soit un taux avoisinant 2 %, et les mots « *opposition, concurrence* », qui ne sont répétés que très rarement, deux fois précisément. Il en est de même pour le mot « *respect* ». Toujours dans le même groupe, les mots « *discours, politique* » sont répétés 12 fois, soit un taux de 1,67 %. « *Décision, ordre* » se manifestent d'une manière très conséquente avec 46 répétitions, soit un taux proche de 4 %, ce qui est élevé comparativement aux termes désignant la sphère du dialogue. Cependant, la question se pose de savoir s'il s'agit d'une décision légale émanant d'une instance légitime ou au contraire d'une source incohérente à caractère autocratique. La réponse émergera à travers l'étude des phrases contenant ces mots.

Le troisième sous-ensemble correspond aux termes signifiant le droit, la justice et leurs antonymes (le droit, le devoir, les références, l'égalité et l'inégalité, la liberté, la permission, l'autorisation, les règles, la sanction, l'interdit, la prison) : ils sont exprimés selon des taux très variables, allant jusqu'à 38 répétitions pour « *juge, justice, jugement, injustice* », soit un taux de 3 %. On n'enregistre qu'une seule répétition pour le mot « *devoir* ».

Si nous étudions maintenant les phrases contenant ces trois types de termes, nous constatons qu'elles oscillent entre un sens confus et spontané et un sens plus direct, avec un écho politique.

2.1.3.2.1. Termes signifiant le dialogue et l'échange de points de vue et d'idées

- *Que penses-tu de mon idée, Pierre ?* (p. 108 CE2)
- *Il fait la conversation avec Fatou* (p. 148 CM1).
- *La francophonie est-elle une idée moderne ?* (p. 149 CM1).
- *Qui a lancé l'idée de la francophonie ?* (p. 149 Cm1).
- *Cette idée est-elle née pendant la période de colonisation française ?* (p. 149 CM1).
- « *Et toi, Hamidou, tu penses à ton avenir parfois ?* », « *Elles m'ont posé la question, mais je n'ai pas su leur répondre* » (p. 78 CM1).

- « *C'est une bonne **idée**, dit-il. Je vais en parler aux hommes du village dès ce soir !* » (p. 78 CM1).
- *Le vent **décida de choisir** un itinéraire très court* (p. 119 CM1).
- *Voici un **dialogue** entre Jeanne et son voisin fumeur* (p. 103 CM1).
- *Chaque participant au **débat** a exposé son point de vue* (p. 107 CM1).
- « *Éventuellement, tu peux terminer avec tes **idées** pour rendre l'émission encore meilleure* » (p. 107 Cm1).
- « *Un poème ? c'est une bonne **idée**, dit Mariam. Peut-être pourrions-nous essayer ensemble ?* » (p. 108 CM1).
- *Mariam n'aime pas la couleur rouge, elle a une **idée** étrange* (p. 123 CM1).
- *Ce n'est pas une bonne **idée**, remarque Mariam* (p. 126 Cm1).
- *Aminata **consulte** ses voisines* (p. 142 CM1).
- *Cela permet aux visiteurs d'avoir une **idée** de la variété des styles et des techniques* (p. 24 CM2).
- « *Jamais je n'avais cru que l'**idée** de quitter ma mère pût être aussi douloureuse* » (p. 110 CM2).
- « *Avec des **idées** semblables, tu ne me convaincras jamais* » (p. 152 CM2).
- *Oncle Roger **accepte** en espérant que cela lui changera les **idées*** (p. 162 CM2).
- *Texte qui exprime une **opinion** personnelle – réaction sur le vif d'un journaliste* (p. 166 CM2).
- *Dans un théâtre, le **dialogue** constitue l'essentiel du texte* (p. 148 CM2).

Ici, l'élève se trouve confronté à des mots dont il ignore le sens, ne les ayant jamais entendus parce qu'ils ne sont pas utilisés dans son entourage. En effet, dans la vie quotidienne de la plupart des sociétés africaines, le père ne demande pas, il ordonne ; il ne propose pas, il décide. On ne dit pas « s'il te plaît » quand on demande à un enfant de réaliser un travail, ni « merci » quand il accomplit un devoir. On ne lui demande pas son avis ni sa préférence, même pour des choses simples qui le concernent directement, telles que la couleur de ses vêtements ou encore le moment auquel il veut manger ou ce qu'il désire manger. On ne lui demande pas ce qu'il aime et ce qu'il déteste. Ces comportements ne font pas partie intégrante du rapport quotidien avec les enfants. Cette situation s'explique par l'absence d'esprit de dialogue, de discussion et d'échange d'idées avec les enfants. On note également le peu d'occasions de proximité entre les enfants et les adultes.

À l'inverse, dans la plupart des sociétés occidentales européennes avancées, l'enfant jouit de toutes ces possibilités. À titre d'exemple, une simple observation ponctuelle dans un centre commercial nous permet de remarquer comment un père ou une mère prend le temps de consulter son enfant pour l'achat d'articles le concernant. On lui accorde la liberté de choix dans un climat de dialogue tout au long de la durée de l'achat. Il en est de même dans les autres aspects de la vie. Ainsi, l'enfant s'habitue à cette façon de faire et n'acceptera jamais d'être marginalisé dans la gestion de ses affaires, ainsi que pour tout ce qui le concerne.

Il y a lieu de remarquer ici que chaque élément de cette comparaison a ses particularités et ses justifications qui sont la résultante de cultures et de coutumes. L'aspect qui nous concerne, en particulier, est l'impact que peuvent produire ces termes sur la construction des bases d'une vie démocratique. Ces pratiques, aussi simples et spontanées soient elles, font partie intégrante de l'acquisition d'une culture propre qui définit et oriente le choix politique d'un individu dans une société.

2.1.3.2.2. Termes désignant l'adoption d'un avis contraire, la prise de décision, le respect et l'écoute de l'autre

Les phrases contenant ce type de termes couvrent des situations très différentes, comme l'illustrent les exemples suivants :

- *Hamidou rejette ma **proposition*** (p. 8 CE2).
- *Il change et **propose** une histoire plus agréable à jouer* (p. 110 CE2).
- *Un animal sauvage est un animal qui vit en **liberté** dans la nature* (p. 136 CE2).
- *Si tout le monde a **respecté** les indications, tous les dessins doivent être identiques !* (p. 161 CM1).
- *Le Président fait un **discours** à 12 heures* (p. 148 CM1).
- *Rassembler des peuples, sur pied **d'égalité**, pour faire valoir à la fois l'unité et la...* (p. 149 CM1).
- *« Je **préfèrerais** te le montrer demain », dit Hamidou* (p. 150 CM1).
- *Pierre a **décidé** d'aller pêcher à l'aube demain matin* (p. 68 CM1).

- « Pourquoi dis-tu que je suis mal élevé ? Veux-tu **respecter** l'éducation que ma mère m'a donnée ! » dit lamine (p. 71 CM1).
- Lorsque le soleil baissa et que l'on **décida** de rentrer au village (p. 83 CM1).
- Puis j'ai demandé aux personnes de la région de m'aider à les **choisir** (p. 84 CM1).
- « Qui peut me donner des exemples d'industrie ? » Les enfants hésitent : « Les mines », **propose** Aminata (p. 88 CM1).
- Le soir même, toutes les mères du village se **réunissent**. Elles **décident** que, pendant la saison des cultures, les enfants de moins de six ans resteront au village (p. 91 CM1).
- Qui sont les acteurs de cette **discussion**, de quoi parlent-ils ? (p. 91 CM1).
- Tante Jeanne **décide** de les accompagner (p. 126 CM1).
- Le maître prend une **décision** inhabituelle (p. 128 CM1).
- Tante Jeanne, qui n'aime pas l'insolence, **décide** de lui donner une leçon (p. 132 CM1).
- Grâce à cette leçon, son fils saura **respecter** l'honneur des autres, qu'ils soient riches ou pauvres, beaux ou laids. Si tout le monde pensait ainsi, il y aurait sûrement moins de guerres et de malheurs sur Terre (p. 132 CM1).
- Elle **propose** une information supplémentaire ou corrige une faute d'orthographe. Tout à coup, les haut-parleurs grésillent (p. 42 CM1).
- « Je crois qu'il faut prendre cette rue à gauche », **propose** Hamidou (p. 96 CM1).
- La danse est mon plaisir **préféré** (p. 123 CM1).
- « Tu as fait le bon **choix** », lui dit Hamidou (p. 126 CM1).
- Ils ont **discuté** longtemps avant de se réconcilier, puis, comme ils étaient fatigués, ils ont **préféré** aller se coucher (p. 57 CM1).
- Après le repas, pendant que les grandes personnes **discutent** entre elles, Hamidou sort son cahier de travail... (p. 60 CM1).
- ... ayant aperçu son ami qui garde le troupeau, il va **discuter** avec lui (p. 67 CM1).
- On chantait, on riait... on continuait aussi à **discuter** avec exaltation (p. 83 CM1).
- « Nous **discuterons** du repas plus tard » (p. 92 CM1).
- De nombreuses femmes sont réunies sur la place du village et **discutent** de tout et de rien (p. 157 CM1).
- Elles ont accepté de le rencontrer sans **discussion** (p. 162 CM1).

- « Je viendrai **discuter** de ce projet avec vos parents la semaine prochaine. » (p. 6 CM2).
- Les deux hommes **discutent** longuement. A la fin du repas, la décision est prise (p. 12 CM2).
- La **discussion** se poursuit tard dans la nuit, mais oncle Roger finit par l'emporter (p. 12 CM2).

Ces termes constituent, en eux-mêmes, un acquis notable, car ils traduisent une grande tolérance dans les rapports avec l'autre, comme une adaptation à la démocratie. Voici les phrases qui illustrent le mieux cette idée :

- Paul prend beaucoup de temps à **discuter** (p. 33 CM2).
- ... en vue de leur **conversation** et de leur présentation au public (p. 46 CM2).
- Il est en train de **discuter** avec un homme (p. 54 CM2).
- Ils visitent le village et **discutent** avec une jeune institutrice (p. 79 CM1).
- Après une longue **discussion**, l'artisan accepte de prêter ses métiers à tisser à l'exposition (p. 84 CM2).
- La **discussion** va bon train (p. 90 CM2).
- Il **discute** avec le metteur en scène qui est assis en face de lui (p. 91 CM2).
- Le chef du village a convoqué tout le monde pour qu'une **discussion** sérieuse ait lieu (p. 145 CM2).
- Elle **ordonne** qu'il sorte ; j'ai peur que tu ne fasses des bêtises (p. 134 CM1).
- Si chacun cultivait la paix, **la tolérance**, et s'y conformait avec persévérance, alors finies les guerres et finie la misère (p. 153 CM2).
- L'enfant réfléchit un moment et promet à sa mère d'obéir désormais aux **ordres** de son père et de s'y tenir (p. 21 CM2).
- Malheureusement, l'**ordre** des actions n'est pas respecté (p. 67 CM2).
- La femme admet son erreur et tout rentre dans l'**ordre** (p. 103 CM2).
- Le maître **ordonne** que tu aies fini de balayer la classe (p. 117 CM2).
- à la fin du repas, la **décision** est prise (p. 12 CM2).
- on **décida** que l'héritage serait partagé équitablement (p. 26 CM2).
- oncle Roger ayant **décidé** de rejoindre Dakar par la route (p. 60 CM2).

- « *Le conseil de classe a **décidé** ton admission.* » (p. 122 CM2).
- *mes parents **décident** que je ferai le voyage...* (p. 146 CM2).
- *la **décision** de traiter l'événement sous telle ou telle forme, de lui donner...* (p. 167 CM2).
- *... la direction de la rédaction qui **décide** de la pagination du journal ...* (p. 167 CM2).
- *Les vieux sages du village se réunissent chaque semaine pour prendre des **décisions** très importantes* (p. 182 CM2).
- « *Commençons tout de suite notre travail* », **propose** Hamidou (p. 24 CM2).
- *Il **propose** d'apporter son expérience...* (p. 30 CM2).
- « *J'ai fait des **propositions** à mon père d'aller au bord de la mer.* » (p. 52 CM2).
- *Mariam qui, comme d'habitude..., lui **propose** de lui lire un extrait de roman* (p. 162 CM2).
- *Après les présentations d'usage, leur hôte leur **propose** de visiter un mystérieux atelier...* (p. 66 CM2).
- *Le chef du village **propose** à nos amis de les emmener à Yamoussoukro* (p. 84 CM2).
- « *Nous pourrions peut-être visiter ce marché ?* » **propose** Mariam (p. 174 CM2).
- *La **proposition** de Mariam est acceptée avec enthousiasme* (p. 174 CM2).
- **Choisir** des objets ou des écrivains ne va pas être facile (p. 24 CM2).
- « *Nous avons également **choisi** deux objets* », annonce Mariam (p. 30 CM2).
- *Certains **préfèrent** les métiers de la terre...* (p. 70 CM2).
- *... on peut organiser un voyage, un circuit touristique et se rendre d'un endroit à un autre en **choisissant** son itinéraire* (p. 76 CM2).
- « *Restez avec nous ce soir* », **propose** le chef (p. 78 CM2).
- « *J'aimerais vous aider à **choisir*** » (p. 96 CM2).
- *Leur **choix** a été respecté* (p. 105 CM2).
- *ils ont remarqué que la musique était bien **choisie*** (p. 110 CM2).
- *de la ville ou du village **préfère** le poète* (p. 121 CM2).
- *elle nous permet de préciser nos **choix** dans de nombreux domaines tels que la politique,...* (p. 166 CM2).
- *ils **préfèrent** s'enfuir, le plus vite et le plus loin possible !* (p. 168 CM2).
- *ma mère achetait **de préférence** des étoffes bleu et noir* (p. 190 CM2).

- *les histoires que je **préfèrais** raconter sont des aventures de voyage* (p. 192 CM2).
- *Pour qu'une brochette soit correcte, elle doit **respecter** une règle précise* (p. 97 CM2).

2.1.3.2.3. Termes signifiant le droit, la justice et leurs antonymes

Examinons les termes « *permis, interdit, loi, droit, sanction, autorisation* », ainsi que d'autres mots exprimant la souveraineté de la loi et ce qui s'inscrit dans son cadre, tels que « *justice, discipline, respect des règles* ». Nous remarquons clairement que, dans les phrases utilisant ces mots, le lien est tout établi entre le juge et la justice, l'interdit et la sanction. Ces phrases montrent à l'élève un genre de règles précises et obligatoires, contraignantes dans tous les aspects de la vie :

- « *Vous êtes des clandestins ? C'est **interdit** !* » *Je vous emmène à la police* (p. 36 CE2).
- ***Punir** le coupable* (p. 166 CE2).
- ***Obéir** à la maîtresse* (p. 166 CE2).
- *Alors que la chasse à l'éléphant est **interdite**, des hommes **décident**, malgré tout, d'en capturer un* (p. 137 CE2).
- « *Trouve une raison pour **justifier** ton retard.* » (p. 146 CM1).
- *Je **juge** que cet objet est cubique* (p. 148 CM1).
- *J'aimerais leur prouver la justesse de mon **jugement*** (p. 150 CM1).
- *Tous les hommes sont **égaux en droit*** (p. 86 CM1).
- *En effet, il n'a pas le **droit** de se rendre à l'étang tout seul* (p. 68 CM1).
- *Sa mère l'a mis en garde et il sait qu'il ne **doit** pas songer à lui **désobéir*** (p. 68 CM1).
- *Ils m'ont appris le sens de l'honnêteté et de la **justice*** (p. 96 CE2).
- *Les élèves sont **obéissants*** (p. 51 CE2).
- *Les enfants aimeraient retourner dans leur famille, mais ils ne peuvent pas **désobéir** à leur oncle* (p. 90 CE2).
- *Mener avec **autorité*** (p. 64 CM1).
- *L'avion a décollé après que la tour de contrôle a donné l'**autorisation*** (p. 111 CM1).
- « *Chef, je te demande la **permission** de me mesurer au vent à la course.* » (p. 119 Cm1).

- *Ce garçon se croit tout **permis*** (p. 165 CM1).
- « *Je l'**autorise** à rentrer plus tard.* » (p. 173 CM1).
- *Sa mère l'a mis en garde et il sait qu'il ne **doit** pas songer à lui désobéir* (p. 68 CM1).
- *Les hommes sont **égaux** en **droit*** (p. 86 CM1).
- *Cet homme enfreint constamment la **loi*** (p. 33 CM2).
- « *J'ai eu **droit** à une belle gifle et à un discours sur les gens du Bas-Congo.* » (p. 173 CM2).
- « *Je n'ai pas le **droit** d'aller seul dans la forêt.* » (p. 187 CM2).
- *Juste à ce moment, oncle Roger rappelle à son neveu les **règles** de la politesse* (p. 36 CM2).
- *Le chef du village qui connaît les **règles** de l'hospitalité,...* (p. 78 CM2).
- *Pour qu'une brochette soit correcte, elle **doit respecter une règle*** (p. 97 CM2).
- *L'agent **règle** la circulation* (p. 129 CM2).
- *Il voulut entrer par la porte latérale, quoique le **règlement l'interdît*** (p. 195 CM2).
- *Le cambrioleur sera **puni** par le juge* (p. 39 CM2).

On note ici qu'il est important que l'élève admette l'idée que la sanction émane du juge qui, naturellement, se réfère à la loi. Il s'agit là d'un acquis puisqu'une relation de corrélation est établie entre la sanction et la partie ayant le droit d'infliger cette sanction. Ceci permet de créer une mutation dans la perception de l'enfant, allant du pouvoir du père qui décide, qui exécute et qui juge en même temps, vers une institution issue de la loi.

- *Elle a perdu son passeport, mais elle peut **justifier** de son âge* (p. 76 CM2).
- *Cet homme a été **jugé** coupable* (p. 86 CM2).
- « *C'est **injuste** !* » s'écrie-t-elle (p. 102 CM2).
- *Le maître réserve son **jugement*** (p. 130 CM2).
- *Jadis, une reine **juste** et bonne donna naissance à une petite fille...* (p. 133 CM2).
- « *Je vous blâmerais, **injustement** si je le faisais dans ces circonstances* » (p. 158 CM2).
- *Le voleur est **condamné** par le tribunal* (p. 183 CM2).
- *Le juge a **puni** le malfaiteur* (p. 189 CM2).
- *Le maître a **jugé** ces exercices trop difficiles* (p. 191 CM2).

- *Il a commis une **injustice** à l'égard de ses filles* (p. 192 CM2).
- *Les enfants sages **obéissent** à leur maître* (p. 98 CM2).
- *« J'entends que l'on m'**obéisse**. »* (p. 100 CM2).
- *« Il faut que tu sois **obéissant**. »* (p. 111 CM2).
- *« Si vous le lui demandez, il vous **obéira**. »* (p. 153 CM2).
- *Il passe à côté du trou et ne fait même pas attention à l'animal qui s'y trouve **prisonnier*** (p. 103 CM2).
- *« Si tu arrives, en retard tu seras **puni**. »* (p. 152 CM2).
- *Pour **obtenir** la main de la fille du roi, il faut la délivrer du dragon qui la tient **prisonnière*** (p. 160 CM2).
- *Cette élève est craintive depuis la **punition** sévère qu'elle a reçue* (p. 185 CM2).
- *L'élève craint des **sanctions** vives de la part de son maître* (p. 189 CM2).
- *L'élève fait une demande **d'autorisation** de sortie au directeur* (p. 52 CM2).
- *Il faut qu'il ait reçu l'**autorisation** de ses parents* (p. 117CM2).
- *Grâce à l'intervention d'oncle Roger, les **autorités** acceptent de prêter...* (p. 142 CM2).
- *Les dégâts sont tellement importants qu'il devra solliciter les services d'un bon **avocat*** (p. 136 CM2).

Le contexte général des phrases met l'élève dans une logique fondée sur le vrai ou le faux, l'obéissance ou la désobéissance, le permis ou l'interdit, la récompense ou la sanction. L'assimilation de cette équation est, en soi, un triomphe de la logique des règles dans tous les aspects de la vie. L'esprit de l'enfant aura ainsi une attitude favorable vis-à-vis des lois, qu'il respectera dans son âge adulte.

2.2. Le peuple

2.2.1. Les différentes sortes de pouvoir du peuple

Dans un premier constat qualitatif à propos des termes recueillis dans ce domaine, nous ne décelons pas un rôle adéquat du peuple dans l'exercice du pouvoir. Nous remarquons, cependant, une évolution sur le plan quantitatif. Notre souci essentiel, ici, est de comprendre la place et le rôle du peuple quant à ses préoccupations et son devenir. Ceci sera un paramètre clair permettant de déterminer à quel point le peuple est proche ou éloigné des centres de décisions politiques.

L'une des premières responsabilités de l'action éducative en Afrique est l'institution d'une base générale pour que l'enfant apprenne à participer avec d'autres à la recherche de solutions pour les questions vitales. L'augmentation du niveau de participation dans la prise de décision concernant les affaires influant la vie des citoyens, aide ces derniers à toucher du doigt leurs vrais problèmes et à les comprendre (Hissine, 1980, p. 188).

Sur cette base, nous considérons la notion de démocratie au centre de toute analyse des termes tels que « *peuple, tous les gens, participation, représentation* », tout comme les mots « *gouverneur de la ville, élection, candidature* » représentent des notions politiques en rapport avec le peuple.

Nous avons jugé bon de considérer les termes « *réconciliation, combat, liberté, paix, indépendance* » comme des symboles se substituant à « *peuple, citoyens* » dans le cadre d'une conception caractérisant les circonstances qui ont façonné la société, objet de notre étude, à savoir le continent africain, en général, et, plus particulièrement, l'État du Tchad. Nous entendons par circonstances, les situations en relation avec l'histoire politique du continent, telles que le colonialisme direct ou indirect, nouveau ou ancien, militaire ou politique, et ce qui en a découlé comme actions de libération et de combats pour l'indépendance. Des situations plus récentes doivent également être mentionnées, telles que les régimes dictatoriaux, les guerres civiles, ainsi que la recherche de solutions pour ces problèmes politiques.

Le concept de démocratie a connu une grande évolution à travers les différentes étapes de la pensée politique. Selon la pensée occidentale, il est défini comme l'une des formes du régime parlementaire fondé sur la représentation ou l'élection d'une instance gouvernant au nom du peuple, ainsi que nous l'avons développé dans le chapitre 1.

Mais l'évolution de la pratique de la démocratie, sous des conceptions diverses et dans des sociétés différentes, n'exclut point que son vrai sens demeure et reste le pouvoir du peuple et des citoyens par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Ceci se manifeste par la participation et la pratique effective de l'action politique en référence à l'étymologie du terme « *démocratie* » dans la civilisation grecque ancienne. Il s'agit d'un terme composé de deux parties : le premier, « *démos* » signifiant « *peuple* » et le second, « *kratos* », signifiant « *pouvoir* ».

Concernant la pratique de la démocratie, les approches sont différentes selon les spécificités sociales et culturelles de chaque peuple. C'est ainsi que l'on trouvera différentes formes d'application de la démocratie. Ceci se manifestera tout d'abord à travers la question : qui gouverne ? S'agit-il de celui qui gouverne une partie du peuple comme ce fut le cas dans la civilisation antique d'Athènes, dans laquelle les classes des esclaves et des soldats étaient exclues de l'action politique ? Ainsi, le pouvoir fut l'apanage des seuls citoyens, bien que ceux-ci ne représentent qu'une minorité. S'agit-il de l'exercice du pouvoir par tout le peuple sans discrimination ? Faudra-t-il se contenter de choisir une instance qui gouverne en représentant le peuple dans la pratique de l'action politique ?

Une autre différence relative aux formes de la démocratie concerne les limites et le cadre dans lesquels s'exerce l'action politique : la démocratie se contente-t-elle de prendre des décisions dans des affaires déterminées ou dans toutes les questions et problèmes relatifs au régime, en général ?

Une troisième différence provient des buts à atteindre que s'est fixé le régime démocratique : s'agit-il de buts qui privilégient les intérêts communs par rapport aux intérêts personnels, ou qui, au contraire, privilégient les intérêts personnels par rapport aux intérêts communs, ou qui tentent de concilier intérêts communs et intérêts personnels ?

Une autre variante concerne la question du choix de moyens directs ou de moyens indirects dans la pratique de l'action politique : ainsi nous pouvons distinguer la démocratie directe, qui s'interdit de mener l'action politique au nom du peuple, et la démocratie indirecte, qui adopte la règle de la représentation ou la délégation par le peuple.

Enfin, l'exercice de la démocratie suppose-t-il des dispositions et des conditions particulières ? Autrement dit, suppose-t-il nécessairement un peuple où le taux de scolarisation est

nettement élevé et où la sensibilisation politique est significative ? Le nombre d'habitants doit-il être restreint ou pas ? (Mustapha, 1994 p. 181).

2.2.2. Des exemples vivants de la longévité au pouvoir en Afrique

La mise en œuvre de la démocratie est, de ce fait, un espace de controverses et de différends, au point que la question est devenue un sujet d'approche personnelle entre les acteurs politiques anciens et ceux ayant vécu l'ancien et le nouveau système politique. Ceci se manifeste surtout auprès de Chefs d'États africains ayant accédé au pouvoir après l'indépendance, à l'image du Président de la République du Togo, Gnassingbé Eyadema (1967-2005), qui a gouverné le pays au nom d'un parti, le Rassemblement du Peuple Togolais (RPT). Eyadema représente le courant le plus restrictif en matière de pratique de la démocratie, ainsi que la recherche d'une africanisation de cette dernière. On entend par là une conception selon la norme africaine, rappelant que la démocratie, en soi, n'est pas un « prêt-à-porter », et ce afin de contrecarrer les appels internes et externes au pays réclamant l'alternance au pouvoir, ainsi que des réformes politiques. Ce fut également le cas pour le Président défunt du Zaïre, Mobutu Sese Seko (1965-1997), qui a gouverné le pays au nom d'un parti, le Mouvement Populaire de la Révolution (MPR), et qui portait la même conviction. On peut également citer, tout récemment aussi, le Président défunt du Gabon, surnommé le doyen des Présidents africains, Omar Bongo (1967-2009), qui resta au pouvoir plus de 40 ans au nom du Parti Démocratique Gabonais (PDG).

La liste est encore longue. Nous pourrions citer Ahmed Sékou Touré de Guinée (1958-1984), Rassemblement Démocratique Africain (RDA), et après lui, le Président défunt de la Guinée, Lansana Conté (1984-2008), Parti de l'Unité et du Progrès (PUP). Nous trouverons également en République de Tunisie, Habib Bourguiba (1957-1987), qui resta au pouvoir du Néo-Destour puis du Parti Socialiste Destourien (PSD) ; le 18 mars 1975, il se proclama Président à vie de la Tunisie. Zine al Abidine Ben Ali, son successeur, a été Président à partir de 1987, au nom du parti Rassemblement Constitutionnel Démocratique (RCD), avant d'être lui-même démis en janvier 2011. En Égypte, Mohammad Hosni Moubarak a gouverné au nom du Parti National Démocratique de 1981 à 2011, devenant, ainsi, le premier Président égyptien à régner si longtemps. Non loin, au Soudan, Omar Hassan el-Béchar règne depuis 1989 au nom du Congrès National. Citons également Félix Houphouët-Boigny (1960-1993), Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI). Mouammar Al Kadhafi, le leader libyen, a été au pouvoir à partir de 1969 au nom de la révolution du Fatah. Enfin,

Robert Mugabe, l'actuel Président du Zimbabwe, gouverne depuis 1987 son pays au nom du Zimbabwe African People's Union (ZAPU).

Ce ne sont que des exemples parmi tant d'autres. Nous avons choisi ceux ayant été récemment au pouvoir ou qui le sont encore à ce jour et avons évité volontairement les périodes lointaines, qui nous auraient entraîné vers l'histoire politique du continent, ce qui n'est pas l'objet de notre recherche.

En outre, ce qui nous préoccupe, dans cet exposé, est le rapport entre le phénomène de longévité au pouvoir et le continent africain, et en particulier, la concordance entre les principes et valeurs politiques présentes dans la plupart des constitutions et discours politiques officiels, et ce qui est enseigné à travers les programmes scolaires.

Il est intéressant de signaler que ces Chefs d'États répondent à nombre de critères communs concernant la longévité au pouvoir. Ainsi, la plupart sont un produit d'après-indépendance. Sur le plan populaire, ils sont perçus comme des héros de libération et d'indépendance. Ils ont recours à des slogans politiques confus, se présentant à la fois comme des protecteurs de la patrie, des garants de la stabilité et des promoteurs du développement. La plupart, sinon la totalité, n'ont accédé au pouvoir qu'après la maladie, la mort naturelle ou par coup d'État, et donc, sans souhait de leur part d'une pratique garantissant l'alternance au pouvoir. Enfin le phénomène qui gagne progressivement du terrain jusqu'à fonder une coutume politique, est le principe héréditaire, « *le fils après le père* ».

L'une des principales justifications avancées par les partisans de cette situation est que l'ensemble des pays africains récemment indépendants ont souscrit au parti unique parce que celui-ci était adapté aux circonstances qu'ils vivaient. Il s'agit d'un phénomène qui est très en rapport avec le leadership national, ainsi que le regard porté par l'élite sur elle-même, qui s'est investie d'une mission historique afin de garantir le développement économique, politique et social des masses populaires, tout comme elle a pris en main la libération contre le pouvoir colonial et la domination étrangère.

Les leaders africains estiment qu'ils doivent devenir leaders parce qu'ils pensent être plus conscients et plus actifs que quiconque. Ils se croient plus aptes à comprendre les intérêts des masses

populaires qu'elles-mêmes. Ils conçoivent le régime politique dans le cadre du parti unique sous leur direction, comme moyen fondamental et comme instrument pour la concrétisation du nationalisme (Houria Tewfik, 1988, p. 33). Cependant la monopolisation du secteur politique, son gel et son étouffement sous prétexte de garantir la stabilité, la paix et la libération de la domination étrangère, ne sont à notre avis pas fondés, et gaspillent les efforts et l'argent affectés au développement, en ne donnant pas à l'individu la conviction que la liberté de l'être est un acquis irréversible. Que la politique se pratique selon des règles démocratiques assure en soi un développement équilibré.

Dans le cadre de la justification de la théorie préconisée par ces leaders africains et en tant que doyen des Présidents africains, le Président défunt du Gabon a rappelé que « *si peu enthousiasmante qu'elle fût, la perpétuation de statu quo répondait donc aux exigences de la sagesse* » (El Hadj Bango, sans date, p. 42). Puis, il a énoncé et rappelé quelques dictons en lesquels il croyait, afin de justifier et de consolider une certaine culture politique, tels que « *Si ventre affamé n'a pas d'oreilles* », faisant allusion à ce que politique et pouvoir ne sont pas la priorité pour un peuple qui lutte pour gagner son pain quotidien. Il est donc permis d'agir en son nom en matière politique, sans autorisation de sa part. « *Qui fait l'ange fait la bête* » (*ibid.*, p. 38) : il ressort de ce dicton l'inutilité de toute réforme visant à satisfaire les citoyens, dans tous les domaines.

De la même manière, selon le dirigeant libyen Mouammar Al Kadhafi, l'interdiction de la limitation de mandats présidentiels constitue un gaspillage de potentiel et de moyens nationaux, puisque le développement exige l'élaboration de plans à long terme et donc nécessite un suivi continu par le chef de l'État. Sur cette base, il a essayé de convaincre un grand nombre de ses pairs africains de rester au pouvoir aussi longtemps que possible et de ne pas être influencé par les idées suggérant l'alternance du pouvoir.

Certains pays africains ont procédé ces derniers temps à des amendements constitutionnels permettant aux actuels chefs d'État de se représenter ou de rester au pouvoir indéfiniment : c'est le cas du Tchad et du Sénégal, et a failli l'être au Niger, pendant la présidence de Tandja. Notons également les tentatives pour s'accrocher au pouvoir, comme le cas de la Côte-d'Ivoire après les élections de 2010.

2.2.3. Termes illustrant la notion de peuple

Nous n'avons pas trouvé, à travers les trois manuels, de termes désignant clairement le rôle du peuple dans le pouvoir, mais cette notion est exprimée par le biais d'autres mots comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 41 : Répétitions et pourcentage de mots ayant pour signification masses populaires et peuple (manuels CE2, CM1 et CM2)

Classes Mots								
Peuple, citoyen, public								
Maire								
Tout le monde, ensemb								

Les mots « *tout le monde, ensemble, rassemblé, association* » sont les plus répétés. Ils sont utilisés 106 fois, soit un taux de 38 % par rapport au nombre total de répétitions de mots ayant pour signification masses populaires et peuple, au nombre de 282. Puis viennent les mots « *peuple, citoyen, public* » avec 65 répétitions, soit un taux de 23 %.

Parmi les mots symbolisant la destinée d'un peuple et répétés 36 fois pour un taux de 13%, nous retenons « *participation, représentation, consultation* ». Ensuite, viennent des termes tels que « *réconciliation, paix, union* », avec 26 répétitions et un taux de plus de 9 %, suivis des termes allant de 2 répétitions pour « **chef de village** » à 10 répétitions pour « *combat, lutte* ». Ces derniers vocables ont, à notre sens, une valeur dans la culture des peuples africains, qui ont vécu pendant plus d'un demi-siècle sous le règne colonial.

2.2.3.1. Phrases ayant le sens d'actions collectives

- *Oui, c'est une natte très grande et très belle. Elle a été fabriquée par **tous les hommes** de la Terre (p. 6 CE2).*
- *Le soleil se couche derrière la colline, sur une natte fabriquée par **tous les hommes** de la Terre ! (p. 12 CE2).*
- *« Venez avec moi, dit le bûcheron. Nous allons sortir **ensemble** de la gare. » (P. 36 CE2).*
- *Tout le matin, les hommes se **rassemblent** sur la place du village (p. 67 CE2).*
- *Autrefois, **tout le monde** se déplaçait à pied (p. 69 CE2).*
- *La caméra se met en marche et **tout le monde** se tait (p. 86 CE2).*
- *« Silence, on tourne ! », crie le metteur en scène. **Tout le monde** se tait (p. 102 CE2).*
- *... **tout le monde** discute en écoutant la radio d'une oreille distraite (p. 132 CE2).*
- *Alors que la chasse à l'éléphant est interdite, **des hommes** décident, malgré tout, d'en capturer un (p. 137 CE2).*
- ***Tout le monde** nous a aidés, mais ces efforts n'ont servi à rien (p. 147 CE21).*
- *Quand les lumières se rallument, Mariam, Hamidou et Pierre sont longuement applaudis par le public (p. 150 CE2).*
- *Il n'y avait pas assez de galettes pour **tout le monde** ; alors, ils les ont coupées en quatre (p. 169 CE2).*
- *Dans le village, **tout le monde** l'appréciait car il n'hésitait pas à aider et à conseiller les personnes en difficulté (p. 6 CM1).*
- ***tout le monde** applaudit à tout rompre le pilote ; il obtient un vrai succès (p. 21 CM1).*
- *si **tout le monde** a respecté les indications, tous les dessins doivent être identiques ! (p. 61 CM1).*
- *expression : « Se **ressembler** comme deux gouttes d'eau » = être tout à fait identiques (p. 76 CMM1).*

Comme précédemment, nous nous attarderons sur les petits contes présents dans les manuels, et qui expriment le sens que nous évoquons, c'est-à-dire le besoin de l'autre en tant que soutien et aide dans les épreuves de la vie, comme le souligne si bien le dicton arabe : « *Une seule main ne peut applaudir.* »

Un des contes relate l'histoire d'un poisson souffrant de solitude et recherchant un ami pour lui tenir compagnie durant toute la vie. L'histoire s'intitule : « *Pourquoi les poissons vivent dans l'eau* » (p. 77 CM1).

- *Ayant vu le soleil, il sollicita son amitié et sa compagnie, contraint au coucher, il le quitta malgré sa conjuration. Il rencontra la nuit, à qui il formula la même demande. Certes, la nuit consentit, mais elle le quitta au lever du jour. Le poisson rencontra enfin l'eau ; il lui exprima la même attente : finalement, il rencontre l'Eau et ils se mettent à vivre ensemble. Comme ils sont heureux tous les deux ! Ils ne se quittent jamais.*

Voilà qu'un jour, un pêcheur réussit à pêcher le poisson. Une fois chez lui, il le mit à cuire. Quand l'eau se mit à bouillir, le poisson cria, appelant son amie l'eau au secours. L'eau lui conseilla de ne pas avoir peur, qu'elle était bien à ses côtés et qu'ils allaient finir par se rencontrer. Tout en dégustant son poisson, le pêcheur bût de l'eau. C'est ainsi que, de nouveau, le poisson et l'eau se rencontrèrent dans le ventre du pêcheur. Depuis, ils ne se sont jamais quittés :

- *C'est à ce moment-là que le pêcheur boit d'un seul coup un grand verre d'Eau. Quelle chance ! Une fois de plus, le poisson et l'Eau se retrouvent. Ils ne se quitteront plus.*
- *Aujourd'hui encore, le poisson et l'Eau sont des amis inséparables. Pauvre : avez-vous déjà vu un poisson qui ne vit pas dans l'Eau ?*

On peut interpréter cette petite histoire de plusieurs façons et en tirer plusieurs enseignements, mais dans le cadre de notre recherche, nous sommes plus particulièrement concerné par les valeurs de l'union, de l'entraide et de la complémentarité.

Citons d'autres phrases des manuels allant dans le même sens :

- *Le soir même, toutes les mères du village se **réunissent**. Elles décident que...* (p. 91 CM1).
- « *Un poème ? c'est une bonne idée, dit Mariam. Pourrions-nous essayer **ensemble** ?* » (p. 108 CM1).

- *La fête des ignames est une grande réussite cette année, parce que **tout le monde** la prépare avec fièvre* (p. 111 CM1).
- *Les **rassemblements** au marché furent interdits* (p. 120 CM1).
- *Si **tout le monde** pensait ainsi, il y aurait sûrement moins de guerres et de malheurs sur Terre* (p. 132 CM1).
- *Les musiciens espèrent une augmentation du **public*** (p. 134 CM1).
- ***Tout le monde** est heureux de la célébration du mariage* (p. 134 CM1).
- *« Eh oui ! Aminata. Voudrais-tu nous donner une recette de cuisine facile, que nous réaliserons tous **ensemble** en faisant un bon feu de bois dans la cour ? »* (p. 142 CM1).
- *Au sens courant, la francophonie, c'est l'**ensemble** des personnes parlant français, dans le monde* (p. 148 CM1).
- *De nombreuses femmes sont **réunies** sur la place du village et **discutent** de tout et de rien* (p. 157 CM1).
- *Les **hommes** seront heureux quand tout le monde renonce à se faire la guerre* (p. 165 CM1).
- *« Si nos parents sont d'accord, nous ferons ce travail **ensemble**. »* (p. 6 CM2).
- *À cause de la crise économique, le **public** restreint ses achats* (p. 27 CM2).
- *« Nous allons faire du bon travail **ensemble**. »* (p. 30 CM2).
- *La cérémonie à laquelle nous avons assisté avait **rassemblé** tout le village* (p. 81 CM2).
- *Les prix qui ont été distribués sont des dons de l'**association** des parents d'élèves* (p. 92 CM2).
- *Un jour, le lion, le loup s'en allèrent chasser **ensemble*** (p. 107 CM2).
- ***Tout le monde** était content qu'il revînt* (p. 117 CM2).
- *Les **associés se sont réunis** dans la grande salle, en vue de rédiger les statuts de la nouvelle société* (p. 145 CM2).
- *Le chef du village a convoqué **tout le monde** pour qu'une **discussion** sérieuse ait lieu* (p. 145 CM2).
- *Elle était si jolie que **tout le monde** voulait la voir* (p. 152 CM2).
- *Si tous les **hommes du monde** s'aimaient, ils feraient de grandes choses* (p. 153 CM2).
- *Les vieux sages du village se **réunissent** chaque semaine pour prendre des **décisions** importantes* (p. 182 CM2).

- *Le concours qui a été organisé a rassemblé une foule considérable de **participants*** (p. 184 CM2).

Il ressort, du contenu de ces phrases, une vision collective, et les nombreuses vertus qu'elle engendre, comme la force, la crédibilité, la légitimité et la volonté. Ces phrases expriment l'importance du travail collectif, de la réflexion partagée et du groupe, considéré comme un rempart qu'il est impossible de franchir.

Nous allons maintenant examiner les phrases contenant des termes comme « *peuple et citoyen* ».

2.2.3.2. Phrases contenant des termes signifiant peuple et citoyen

- *Nous vous confirmons notre venue à Ouagadougou les 14, 15 et 16 du mois prochain, à la maison du **peuple*** (p. 71 CE2).
- *Au fond de la forêt, vivait un curieux **peuple*** (p. 86 CE2).
- *On observe les réactions du **public*** (p. 21 CM1).
- *Le sportif a effectué un tour d'honneur sous les ovations du **public*** (p. 39 CM1).
- *Les joueurs sont condamnés par le **public*** (p. 74 CM1).
- *Animateur= la personne qui présente un programme au **public*** (p. 1234 CM1).
- *Et l'enfant est fier d'appartenir à l'**ensemble** des peuples africains de cultures différentes* (p. 132 CM1).
- *Rassembler des **peuples**, sur pied d'égalité cm1p149. Dans un grand enthousiasme du **public**, l'équipe nationale a gagné le match dimanche dernier* (p. 169 CM1).
- *Les acrobates ont séduit le **public*** (p. 20 CM2).
- *On peut reconnaître des peuples à leur culture : chant, art, littérature...* (p. 28 CM2).
- *J'ai étudié les **peuples**,... j'essaie de comprendre leurs façons de vivre, leurs croyances...* (p. 42 CM2).
- *Le sculpteur a représenté l'attente de son **peuple*** (p. 42 CM2).
- *Les Occidentaux se sont intéressés à ces productions pour étudier la culture et la religion des **peuples** appartenant à d'autres civilisations* (p. 46 CM2).

- *Aussitôt que le sous-préfet arrive, les **populations** chantent l'hymne national* (p. 93 CM2).
- *Ils **peuplaient** les bords du lac Tchad* (p. 133 CM2).
- *J'ai lu, qu'autrefois, les bords du lac Tchad étaient **peuplés** d'une tribu de géants...* (p. 134 CM2).
- *Le spectacle a si bien réussi que le **public** en redemande* (p. 137 CM1).
- *Ils **peuplaient** cet endroit entre le X^{ème} et le XVI^{ème} siècle* (p. 142 CM2).
- *La presse touche un vaste **public*** (p. 166 CM2).
- *quand les footballeurs sont arrivés sur le terrain, **le public** leur a fait une ovation extraordinaire* (p. 183 CM2).

Les phrases n'évoquent pas la notion de peuple ou de citoyens d'une manière claire et directe, notamment en matière d'autodétermination ou d'expression d'aspirations collectives. Il n'est pas fait allusion au fait que le peuple est source de force et de légitimité. Cependant, il apparaît que ces phrases ont un poids et un écho symbolique.

D'autres termes rappellent le rôle du peuple : il s'agit de mots comme « *participation, représentation, concertation* » et « *élection, candidature, discours* » et d'autres termes similaires. Les phrases suivantes l'illustrent clairement :

2.2.3.3. Phrases ayant une signification politique

- *Chacun, participant au débat, a exposé son point de vue* (p. 107 CM1).
- *Journaliste= personne qui **participe** à la rédaction d'un journal écrit, oral ou télévisé* (p. 124 CM1).
- *Il y a d'abord, que ces États **représentent** plus de quatre cents millions d'hommes appartenant aux cinq continents* (p. 149 CM1).
- *Je ne sais pas pour lequel des **candidats** je vais voter* (p. 117 CM1).
- *Le journal annonce l'**élection** du Président* (p. 159 CM1).
- *Vous êtes nos ambassadeurs. Vous **représentez** votre famille* (p. 18 CM2).
- *Parce qu'ils sont très beaux et qu'ils sont **représentatifs** de l'art gabonais* (p. 30 CM2).

- Pour **voter**, on doit se munir de sa carte d'**électeur** (p. 76 CM2).
- Presque tous les pays africains sont **représentés** (p. 90 CM2).
- Ces masques sont très **représentatifs** de l'art burkinabé (p. 96 CM2).
- ... quelques-uns sont dignes de **représenter** le Burkina dans votre exposition (p. 96 CM2).
- Elles **représentent** des statuettes d'ancêtres ou des figures d'animaux (p. 142 CM2).
- Tous ces jeunes, venus de différents pays, travaillent ensemble. Ils **représentent** notre avenir, et j'en suis fier (p. 180 CM2).
- Comme les autres **candidats**, les lettres tournoyaient devant ses yeux (p. 14 CM2).
- Ce **discours** a été très applaudi (p. 26 CM2).
- Le **chef du village** a fait un **discours** (p. 26 CM2).
- Il entendait le **discours du Président** (p. 196 CM2).

Des termes tels que « *candidat, vote, élection, discours* » désignent une opération politique et démocratique. Entendre ces termes à un très jeune âge aura un écho de grande importance dans l'esprit de l'élève.

Considérons maintenant les termes « *guerre, combat, réconciliation, paix, union* ». Ce sont des notions en relation avec des peuples ayant milité pour la libération et l'indépendance.

2.2.3.4. Phrases ayant le sens de lutte, en tant qu'action collective pour des raisons liées à la Nation

- La **lutte** fait rage (p. 118 CM1).
- Des arbres se brisent sous le choc des deux **lutteurs** (p. 118 CM1).
- Le **combat** dure six jours et six nuits (p. 118 CM1).
- Je veux savoir qui va gagner la **lutte** (p. 36 CM2).
- Puis il faudrait **lutter** contre les bêtes et les oiseaux (p. 110 CM2).
- Alors que tu jettes l'éponge, il continue la **lutte** (p. 145 CM2).
- La **lutte** contre la **pauvreté** (p. 166 CM2).

- *On prétend que Chaka était un guerrier redoutable* (p. 26 CM2).
- *Chaka est considéré comme un grand chef de **guerre*** (p. 92 CM2).
- *Si chacun cultivait la **paix**, la **tolérance**, et s'y conformait avec persévérance, alors finies les **guerres** et finie la misère* (p. 153 CM2).

D'après les phrases précédentes, on note que la guerre est le produit de mauvaises conduites et de comportements égoïstes qui ne reconnaissent pas l'autre et nient les différences entre les êtres humains. De ce fait, le combat et le militantisme sont un des moyens adoptés afin de mettre un terme à cette injustice, qui conduit à la misère et à la pauvreté.

Cette relation faite entre les mauvais comportements de l'homme et l'expansion de la misère et la pauvreté fait des notions de lutte, de combat, de libération et d'indépendance, voire même de guerre, des valeurs idéales et des moyens efficaces de lutte contre la misère, la pauvreté et le colonialisme. Nous nous appuyons pour affirmer cela sur le sens qui ressort de ces phrases, ainsi que les conditions et les situations historiques que vit le continent africain. On note également que les notions sociologiques et politiques n'ont qu'un sens relatif tenant compte de la couleur de l'être humain, du lieu, de l'époque, ainsi que de la situation dans laquelle elles sont élaborées. D'autre part, des notions telles que la justice, l'égalité et la liberté sont à la base des notions abstraites. Leur sens théorique n'est pas forcément conforme à leur application dans la vie réelle. Ceci s'explique par le fait qu'il s'agit de valeurs idéales en lesquelles il faut croire, l'action faisant d'elles des faits réels.

Notons d'autres phrases de même nature :

- *Aussitôt, dans les rues, sous les poteaux électriques, munis de seaux d'eau et de branchages, les enfants leur livrent une **lutte** impitoyable* (p. 128 CM2).
- *Comme j'étais calme, on me **libéra*** (p. 117 CM2).
- *Les éléphants vivent en **liberté** dans cette réserve* (p. 188 CM2).
- *« Tu es un brave homme, Bouamé, je te laisserai en **paix** et je souhaite que jamais les hommes ne te déçoivent. »* (p. 132 CM2).
- *Il explique le monde, en prenant des **libertés** avec la réalité* (p. 118 CM1).
- *Les chèvres se promènent en **liberté** dans le village* (p. 160 CM1).

- *Cette idée est-elle née pendant la période de **colonisation** française ?* (p. 149 CM1).
- *bien après la dislocation des empires **coloniaux*** (p. 149 CM1).
- *Durant la période **coloniale**, on n'a pas développé l'industrie sur notre continent* (p. 88 CM1).
- *Ils ont discuté longtemps avant de se **réconcilier*** (p. 57 CM1).
- *Rassembler des peuples, sur pied d'égalité, pour faire valoir, à la fois, **l'unité** et la diversité de toutes les cultures qui s'expriment en français* (p. 149 CM1).

Concernant le mot « *indépendance* », nous avons vu qu'il vise la situation d'un peuple qui souhaite l'indépendance et qui se prend en charge pour y arriver. Ce phénomène dégage une volonté populaire beaucoup plus qu'une revendication politique pouvant être atteinte par une seule personne. Or, le terme n'apparaît, dans le contenu de ces manuels, qu'à travers des noms de places publiques ou de rues (voir ci-dessous). Le mot « *indépendance* » n'apparaît que dans un seul manuel et dans un seul thème. Ceci nous permet de dire que le mot n'a aucun usage volontaire relatif à son sens, à son importance, ainsi qu'à son écho politique et historique par rapport au continent africain en général. Ceci est à comparer à un terme opposé, celui de « *colonisateur* » qui, quantitativement, n'apparaît que rarement alors qu'il surpasse le terme « *indépendance* » sur le plan qualitatif. Il se dégage clairement des phrases précédentes contenant le terme « *colonisation* », que ce dernier a une connotation négative.

- « *Oui, je m'en souviens : s'il n'a pas déménagé, c'est rue de l'**Indépendance**.* » (p. 36 CE2).
- *Il habite rue de l'**Indépendance*** (p. 36 CE2 P 36).
- *Où habite l'oncle de Mariam ? : Avenue de l'**Indépendance**, Rue de l'**Indépendance**, Place de l'**Indépendance** ?* (p. 37 CE2).

3. L'identité nationale et continentale

3.1. Un regard sur le projet d'unité africaine

Dans le chapitre précédent consacré à l'analyse des trois premiers manuels, nous avons exposé succinctement les notions d'identité nationale et d'identité continentale africaine. Les trois

derniers ouvrages étudiés dans le présent chapitre attirent notre attention par le flot d'informations apportées sur quelques États.

Nous allons tenter de faire la lumière sur la question du rapprochement entre les pays du continent africain, dans toutes leurs organisations et leurs formes connues, présent dans la plupart des gouvernements africains depuis les années d'indépendance. Il existe cependant des différences entre les pays, selon la prédominance des tendances libérales, socialistes ou africaines, différences qui constituent une entrave à ce rapprochement¹¹⁸.

Dans la dernière période de colonisation, grâce à l'enseignement dont a bénéficié une partie des enfants africains, devenus plus conscients des questions du continent, est né un sentiment politique, émanant lui-même des spécificités d'une réalité sociale en proie à l'hégémonie coloniale et au despotisme. Plus tard, ce sentiment national fut appelé « nationalisme africain » ou « identité collective » afin de faire échec aux intentions coloniales (Ndabangingi, 1975, p. 189).

Le Président ghanéen défunt, Kouamé Nycoma, a clairement adopté la notion d'unité africaine, au point, lors du 2^e Congrès des États africains indépendants tenu à Addis-Abeba en 1960, de proposer de faire concession de la souveraineté de son pays au profit de l'unité africaine. Il considérait que les questions de l'unité et du non-alignement n'étaient pas orientées contre l'Occident ni contre le socialisme, mais étaient plutôt une nécessité pour le redressement et la non-exclusion (Rooney David, 1990, p. 177).

Et, comme nous ne sommes pas concerné par les détails historiques concernant le rapprochement préconisé par les pays africains, ainsi que par les étapes qu'il a franchi, il ne nous paraît pas judicieux de traiter des dernières évolutions enregistrées en ce sens, à savoir la mutation de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) en Union Africaine (UA), instituée en 2002 à Durban, en Afrique du Sud. Nous évoquerons très brièvement les principaux buts de cette mutation, en particulier ceux relatif à l'union et à un rapprochement accru entre ses membres. Nous évoquerons aussi l'importance qu'accordent encore les pays africains à cette préoccupation.

¹¹⁸ Farhat MEHDI MOHAMED, *Les tendances politiques et culturelles en Afrique. Recherche d'une culture africaine* Congrès de l'enseignement au service de libération en Afrique, 1988, Sabha, libye, p. 351.

Les paragraphes (a) et (c) du traité de l'Union, qui définit les buts de cette union, indiquent clairement la vision du rapprochement entre les États comme préalable à la concrétisation de projets plus importants : réaliser une plus grande unité et solidarité entre les pays africains et entre les peuples d'Afrique (paragraphe a) et accélérer l'intégration politique et socio-économique du continent (paragraphe c)¹¹⁹.

Comme nous l'avons montré dans notre analyse précédente sur l'identité africaine à travers les trois premiers manuels, il incombe à l'enseignement la plus grande part de responsabilité dans la transmission de l'identité africaine aux générations nouvelles. C'est grâce à l'éducation que l'Africain peut déterminer son identité, ainsi que l'affirmation de son histoire et l'unité de la personnalité africaine comme attachement au continent, en mettant en arrière-plan les spécificités ethniques et territoriales restreintes¹²⁰. Ainsi, nous avons exposé certains des points essentiels de l'identité nationale dans le chapitre précédent. Il est, cependant, nécessaire de remarquer que l'identité nationale est une partie complémentaire de l'identité continentale ou africaine. Autrement dit, on ne peut parvenir à un rapprochement national ou continental qu'après une maturité d'esprit, une clairvoyance politique, ainsi qu'une stabilité institutionnelle sur le plan national.

Ainsi, si cette identité continentale exclut les facteurs mettant en conflit des États pour des questions d'intérêts et des différences dans les orientations politiques, il y a lieu d'y ajouter le rôle du pouvoir interne et les tendances personnelles. Ce sont là des caractéristiques entravant les efforts pour une mutation vers la construction d'un seul État africain brandissant une identité continentale (Gonidec, 1993, p. 9). Il y a lieu de souligner ici, que, pour l'analyse des six manuels, nous nous référerons souvent à des événements et à des idées ayant un caractère continental, grâce à des écrits consacrés à l'Afrique et à la charte de l'Organisation Africaine, beaucoup plus qu'à des références concernant le Tchad, en particulier. Ceci laisse penser que nous nous écartons de la problématique dans laquelle s'inscrit notre recherche, c'est à dire l'État du Tchad et l'espace qu'il occupe dans les livres étudiés, mais cela s'explique par plusieurs facteurs, que nous allons exposer. Tout d'abord, nous sommes confrontés à un programme scolaire à caractère continental plutôt que national. Ce programme, contenu dans les six manuels scolaires, est ainsi partagé par l'ensemble des pays francophones du continent africain. Ensuite, peu de notions concernent le Tchad en tant que sujet de notre recherche. Enfin, nous rappelons que nous avons mis en évidence les spécificités sociales et

¹¹⁹ Acte constitutif de l'Union Africaine, 11 juillet 2000, Lomé (Togo).

¹²⁰ Salah al-Zine HASSAN ALLI., *L'enseignement en vue du rapprochement, de l'union et de la libération en Afrique*, Congrès de l'enseignement en vue de la libération en Afrique, 1988, Sabha, Libye p. 190,

Le deuxième élément intéressant est la prédominance de la tendance nationale sur l'identité continentale puisque l'espace investi par les termes exprimant l'identité nationale est, d'une manière significative, plus grand. Les mots « *peuple* », et « *l'ensemble* » sont exprimés 65 fois, le mot « *public* », 29 fois, « *Président, gouvernement* », 24 fois, et « *national ou nationaliste* », 21 fois. Nous constatons donc un changement d'orientation dans les manuels, qui avaient jusque là pris l'option de donner plus d'informations sur le continent et les pays qu'il regroupe.

Comme dans le chapitre précédent, nous aborderons l'identité sous deux approches : l'identité nationale et locale tout d'abord, puis l'identité continentale et africaine.

3.2. L'identité nationale et locale

On entend par identité nationale tout ce qui contribue à l'émergence d'un sentiment ou à promouvoir une idée provoquant une relation de préférence, d'adhésion, d'appartenance ou de proximité mentale ou géographique avec le Tchad.

L'identité locale étroite, elle, se définit comme l'appartenance géographique dans les limites du village ou de la campagne, ainsi que l'appartenance familiale et tribale dans le cadre de ce lieu. Il s'agit, en vérité, d'une partie complémentaire, sinon fondamentale, qui détermine l'identité nationale. Cette relation peut être comparable à celle existant entre l'identité continentale et l'identité nationale, à laquelle nous avons fait allusion précédemment dans notre analyse. Nous ne pouvons pas, cependant, affirmer une relation d'équivalence entre les deux. En effet, d'une manière générale, il n'existe pas de règle permettant d'affirmer que toute évolution dans la conscience nationale contribue à une évolution dans la conscience continentale. Le contraire peut aussi être vrai si l'on se réfère à des situations politiques réelles dans plusieurs parties du monde, en Afrique particulièrement.

Le tableau ci-dessous montre la répétition des termes relatifs à l'identité nationale et locale.

termes sont-elles spontanées ou au contraire sont-elles conçues pour transmettre une idée déterminée ? Les exemples suivants permettront d'éclaircir ce point.

3.2.1. Phrases ayant la signification d'identité locale

- *J'habite dans un **village** avec mon oncle et ma tante* (p. 9 CE2).
- *La nuit est déjà tombée, mais, heureusement, la lune éclaire le **paysage*** (p. 18 CE2).
- *par la portière, Mariam découvre un **paysage** inconnu* (p. 30 CE2).
- *Dans le train, les voyageurs ont admiré le **paysage*** (p. 68 CE2).
- *L'actrice qui joue le rôle de la **paysanne** est très émouvante* (p. 131 CM1).
- *Les **paysans** se rendent aux champs* (p. 158 CM1).
- *Lorsque la saison des pluies approche, les **paysans** préparent leurs champs pour les semailles* (p. 20 CM2).
- *Les **paysans** labourent leurs champs* (p. 26 CM2).
- *Les **paysans** sont différents, les habitations ne sont pas les même partout, les productions sont parfois spécifiques* (p. 28 CM2).
- *Ces braves **paysans** qui nourrissent les messieurs de la ville, avez-vous de la considération pour eux ?* (p. 33 CM2).
- *Les deux enfants font le tour du **village*** (p. 12 CE2).
- *Les deux enfants quittent le **village** et de dirigent vers la colline* (p. 18 CE2).
- *Ils croisent un jeune berger d'un **village** voisin qui rentre chez lui* (p. 18 CE2).
- *Les deux enfants reprennent la direction du **village*** (p. 24 CE2).
- *Mon petit frère va avoir un boubou tout neuf pour la fête du **village** qui aura lieu dimanche* (p. 27 CE2).
- *Le train a sûrement dépassé notre **village*** (p. 30 CE2).

Illustration n°34 : Page 29 du manuel CM1

Unité 4

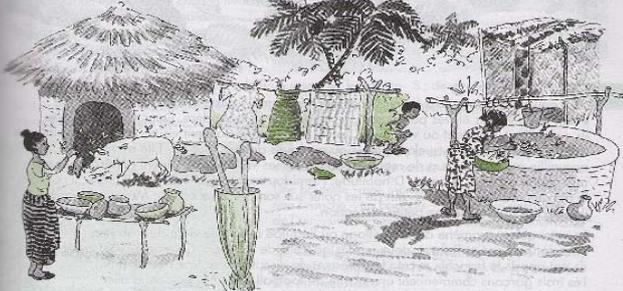
4 Trouve pour chaque mot un adjectif de sens contraire et emploie-le dans une phrase :

salubre →	obscur →	pur →	sain →
propre →	hygiénique →	possible →	potable →
suffisant →	essentiel →	lointain →	frais →

5 Recopie les phrases suivantes sur ton cahier en remplaçant le verbe *faire* par un verbe plus précis :

Koffi *fait* une fosse à ordures loin de la maison. – Hamidou *fait* un grillage pour empêcher les insectes d'entrer par la fenêtre. – Mon oncle *fait* une clôture autour de la maison. – Ma mère a *fait* ma chambre. – Les enfants *font* des latrines.

6 Observe le dessin suivant. Par cinq fois, les consignes d'hygiène n'ont pas été respectées. Trouve-les et rédige cinq phrases pour décrire ces erreurs :



Expression écrite

Invente pour les élèves de cours préparatoire deux ou trois petites comptines qui leur donneraient l'envie d'aider leur maman à tenir la concession propre, comme celle-ci :

Petit balai,
ronds donc plus gaie
ma concession.
Dehors, poussière.
Adieu, misère.
Car moi, j'aère
par précaution
mon univers.
C'est ma passion.

29

Illustration n°35 : Page 96 du manuel CM1

16 PERDUS EN VILLE



Mariam et Hamidou sont maintenant à l'hôtel des Cocotiers, à Abidjan. Ils attendent le retour de tante Joanne, qui est partie assister à sa réunion.

« Je m'ennuie, dit Hamidou. Si nous allions nous promener ? »

Cinq minutes plus tard, les enfants sont dans la rue. Ils passent d'un magasin à l'autre, regardant des objets, touchant des étoffes, comparant les prix à ceux pratiqués chez eux. Sans s'en rendre compte, ils s'éloignent peu à peu de l'hôtel au risque de se perdre une fois de plus*.

« Il est tard, dit soudain Mariam. Il est temps de rentrer. »

– Je crois qu'il faut prendre cette rue à gauche, propose Hamidou.

– Pas du tout, réplique Mariam. Il faut prendre cette rue à droite !

– Allons voir ce policier, dit Hamidou. Il pourra nous aider. » Les enfants vont vers lui.

« Pardon, monsieur, où se trouve l'hôtel ? demande Mariam. »

– Quel hôtel ? répond le policier. Il y en a beaucoup à Abidjan.

– C'est un hôtel avec un nom d'arbre, dit Mariam, mais je ne me rappelle plus lequel... »

– C'est peut-être l'hôtel du baobab... propose Hamidou.

– Je ne connais pas cet hôtel, répond le policier.

– L'hôtel des bananiers ? des palmiers ? de l'okoumé ? du karité ? du fromager ? dit Hamidou.

– Allez, mon garçon, dit le policier un peu énervé. Je n'ai pas de temps à perdre.

– Nous sommes perdus, explique Mariam. S'il vous plaît, aidez-nous ! »

Le policier consulte alors un livret où figurent tous les hôtels d'Abidjan. Après l'avoir rapidement parcouru, il annonce :

« C'est sans doute l'hôtel des Cocotiers, et il se trouve au bout de cette rue à gauche. »

– Comment s'appelle cette rue ? demande Hamidou.

– Elle n'a pas de nom, répond le policier. Tu sais bien que tous les noms de rues ne sont pas répertoriés, mais ce n'est pas une raison pour traîner. Filez ! »

Trois minutes plus tard, Mariam et Hamidou sont de nouveau dans la chambre. Tante Joanne arrive juste à ce moment.

« Ah la la ! Cette réunion était interminable ! J'ai très envie d'aller me promener. Venez ! »

* Cf. Les aventures de Mariam et d'Hamidou au CE1, au CE2.

96

- *Nous habitons dans un **village** près de Dakar* (p. 33 CE2).
- *A côté de notre **village**, pousse un baobab très ancien* (p. 37 CE2).
- *Etes-vous allés au **village** en courant ?* (p. 45 CE2).
- *Tous les matins, les hommes se rassemblent sur la place du village* (p. 67 CE2).
- *Ton grand père revient au **village*** (p. 68 CE2).
- *Avant, les villageois quittaient très peu leur **village*** (p. 69 CE2).

Jusque-là, les phrases étaient spontanées, sans orientation pédagogique déterminée, mais, à partir de la page 76 du manuel de CE2, nous découvrons une leçon intitulée « *L'habitat : la ville, le village* ». Le cours expose deux images, dont l'une concerne la ville et ses principaux aspects : magasin – hôtel – avenue – caniveau – immeuble - antenne de télévision- vitrine – trottoir – feux de signalisation – passage pour piétons – cinéma – carrefour – autobus – rond-point. La seconde image est celle du village et de ses principaux édifices : semailles – cultures – champ – machette – case – pilon – labourer – puits – daba – mortier. Le cours contient des exercices dans lesquels les élèves sont appelés à établir une comparaison entre la ville et le village, en vue de distinguer leurs différences à travers les vues et les principaux édifices, sans que nous trouvions d'indices préférentiels clairs. Nous pouvons déceler, cependant, une certaine tendance à plébisciter la ville par rapport au village dans des exercices comme celui intitulé « *Expression écrite* » (p. 77 CE2) :

« À travers une lettre, chaque élève raconte à son camarade habitant le village la vie dans la ville : *Hamidou vit dans une grande ville ; il décrit, dans une lettre à son ami qui habite un village, ce qu'il voit de sa fenêtre du 5^e étage. Écris cette lettre. Attention ! Tu ne dois pas raconter une histoire avec des personnages, mais lui expliquer ce qu'il ne connaît pas, ce qu'il n'a jamais vu, ce qui n'existe pas dans son village.* »

D'autres exercices, à l'opposé, soulignent les bienfaits du village, comme dans ce court paragraphe : « *La petite fille passait ses grandes vacances dans un petit **village** très loin de la grande ville. Elle appréciait le calme paisible de la nature, les baignades merveilleuses dans le lac et l'immense gentillesse de ses nouveaux amis* » (p. 80 CE2).

Ce conflit en termes de préférences entre la ville et le village nous incite à étudier le reste des phrases comportant les deux termes afin de voir vers quelle tendance elles s'orientent :

- *Un bon conducteur n'oublie pas de ralentir quand il traverse un **village*** (p. 79 CE2).
- *Chaque soir, à la sortie du **village**, les enfants se réunissent pour aller chercher leurs parents dans les champs* (p. 86 CE2).
- *« Si tu pars du **village**, n'oublie pas de me prévenir, nous partirons encore ensemble ! »* (p. 117 CE2).
- *Toute la journée, les **villageois** participèrent aux recherches dans la région* (p. 128 CE2).
- *Une forte pluie s'est abattue sur le **village** et l'eau du marigot a monté très vite* (p. 130 CE2).
- *Nous allons à vélo au **village** voisin* (p. 134 CE2).
- *Je découvre ce **village*** (p. 156 CE2).
- *Mon frère découvre ce **village*** (p. 159 CE2).
- *Une équipe médicale vient d'arriver dans le **village**. Les enfants vont être vaccinés !* (p. 6 CM1).
- *Les deux enfants se dirigent vers la place du **village** où il y a déjà beaucoup de monde. Des personnes sont venues de loin pour se faire soigner* (p. 6 CM1).
- *De nombreuses femmes sont réunies sur la place du **village*** (p. 12 CM1).
- *« Je crois qu'elles sont parties pour l'école qui se trouve à la sortie du **village**. »* (p. 14 CM1).
- *Les enfants aiment se promener loin du **village*** (p. 21 CM1).
- *Tante Jeanne doit faire une tournée dans les **villages** de la région* (p. 24 CM1).
- *Dans chaque **village**, ils conseillent, soignent ou vaccinent* (p. 30 CM1).
- *On voit le **village** au loin, et, derrière lui, une longue rivière glissant entre les monts de l'Adamaoua* (p. 30 CM1).
- *Comme le **village** semble petit vu du ciel* (p. 32 CM1).
- *« Sois courageux, lui dit Hamidou, nous arrivons bientôt au **village**. »* (p. 37 CM1).
- *Demain, ce sera la fête du **village*** (p. 39 CM1).
- *Au sorite du **village**, mon père vend des matelas* (p. 44 CM1).
- *Comme j'aimais vous rejoindre au **village** pendant les vacances* (p. 45 CM1).
- *Elle est toujours accueillie par les acclamations des **villageois** quand elle participe à une consultation du dispensaire* (p. 50 CM1).

- *Les sages du **village** se réunissent sous le baobab du village* (p. 51 CM1).
- *Ces terres étaient devenues incultivables après le départ des **villageois*** (p. 59 CM1).
- *Joseph est devenu maire d'un petit **village** près du bord de la mer* (p. 62 CM1).
- *Au-dessus de notre **village**, se trouvent des cases abandonnées par leurs habitants* (p. 62 CM1).
- *J'espère que nous retournerons ensemble au **village*** (p. 68 CM1).
- *Alors qu'il traverse l'épaisse forêt tropicale, le bus qui les transporte fait un arrêt dans un petit **village*** (p. 78 CM1).
- *Mais je soignerai ceux qui vivent dans les **villages**, car ce sont eux qui ont le plus besoin de médecins* (p. 81 CM1).
- *Je suis dans un petit **village**, au Sénégal. La saison des pluies commence et toutes les familles se préparent à partir vers les champs* (p. 91 CM1).
- *...c'est la première fois qu'il est reçu dans un **village** africain. Il aime la case accueillante, ses hôtes chaleureux et joyeux, et il aime la nourriture nouvelle qu'on lui sert...* (p. 98 CM1).
- *Décris un marché à la ville ou au **village**. Tu suivras un plan qui va du général au particulier : les lieux-le moment-la foule des acheteurs-les commerçants-un petit étal précis-la négociation* (p. 101 CM1).

Nous remarquons ici que les phrases sont ordinaires, adoptant un modèle unique d'exposition : elles proposent une notion idéale du village comme espace naturel et original dans lequel vit l'élève.

Outre les exposés comparatifs qui apparaissent de temps à autre sous forme d'exercices, dans lesquels il est demandé à l'élève de trouver des mots et de conjuguer des verbes dans des temps différents, on trouve des exercices un peu différents qui présentent de manière très explicite une préférence pour le village. Ainsi, l'élève Moussa, âgé de huit ans, décrit sa tristesse et son isolement après avoir quitté le village, où il se sentait plus libre, dans une vie chaleureuse et calme, pour rejoindre la ville : « *Moussa est âgé de huit ans. Il est écolier. Il est timide, et il ne semble pas aussi joyeux que ses camarades. C'est parce qu'il regrette beaucoup d'avoir quitté son village, où il était plus libre et où la vie paraissait plus douce qu'à la ville* » (p. 104 CM1).

Allant dans le même sens, les pages 48 à 60 du manuel de CM2 dépeignent, de façon extraordinaire, la vie paysanne dans toute sa beauté naturelle. Voici quelques passages :

- « *Écoutez comment il décrit le **paysage*** » (p. 48 CM2).
- « *de Mamou à Kindia, je ne quittais pas la fenêtre une seconde. Je regardais avec ravissement se succéder cimes et précipices, torrents et chutes d'eau, pentes boisées et forêts profondes. L'eau jaillissait de partout, donnait vie à tout. Le spectacle était admirable, un peu terrifiant aussi, quand le train s'approchait par trop des précipices. Et parce que l'air était d'une extraordinaire pureté, tout se voyait dans le moindre détail. C'était une terre heureuse, ou paraissait heureuse. D'innombrables troupeaux paissaient, et les bergers nous saluaient au passage* » (p. 48 CM2).
- *Tenez, écoutez sa description du paysage sénégalais : « Des averses de soleil frappaient au cœur les herbes et les petites plantes, pompant leur sève. Feuilles et tiges s'inclinaient avant de tomber, mortes de chaleur. Seuls, semblaient vivre les épineux à l'âme sèche, et, loin vers l'horizon, les baobabs hautains que les allées et venues des saisons ne dérangent guère. Sur le sol qui ressemblait à une croûte malsaine, on distinguait encore le dessin des anciennes cultures : petits carrés de terre craquelée d'où pointaient des moignons de tiges de mil ou de maïs, hérissées comme des dents de peigne... »* (p. 60 CM2).
- *Dès que les premières pluies arrivent, les **paysans** sont heureux* (p. 197 CM2).
- *Les **paysans** s'empressent de rentrer avant que la nuit ne tombe* (p. 207 CM2).

Le style dominant est ici la comparaison entre le village et la ville et la préférence pour le calme du village, la beauté de la nature, la proximité et la solidarité sociale, ainsi que ses contraintes, comme le manque de moyens de transport, les travaux quotidiens contraignants (aller au puits, ramasser le bois, garder les troupeaux, etc.), par rapport à ce qui caractérise la ville, à la fois en termes de sujets d'émerveillement (voitures, constructions, lumières, services publics, densité de la population, simplicité et facilité des travaux journaliers), et de points négatifs comme le vacarme, la bousculade et la tendance à l'individualisme.

- *Le cinéaste réalise un film sur la vie au **village*** (p. 131 CM1).
- *Après dix heures du soir, on n'entend plus de bruit dans le **village*** (p. 140 CM1).
- *J'ai hâte de retrouver mes parents et mon **village*** (p. 144 CM1).

- *Tu peux venir au **village** à bicyclette, étant donné le très bon état de la piste* (p. 146 CM1).
- *Ne t'éloigne pas trop du **village**...* (p. 146 CM1).
- *Une fête a été préparée pour le retour des enfants, et tout le **village** y assiste* (p. 150 CM1).
- *J'ai décoré le **village** pour la fête* (p. 158 CM1).
- *Les chèvres se promènent en liberté dans le **village*** (p. 160 CM1).
- *Les habitants du **village** ont appris l'arrivée du ministre* (p. 163 CM1).
- *Si Ali revenait habiter au **village**, nous serions heureux* (p. 165 CM1).
- *Les vieux du **village** savaient qu'il allait pleuvoir* (p. 179 CM1).
- *L'oncle Roger vient d'arriver au **village**. Le père d'Hamidou est heureux de retrouver son frère*
(p. 12 CM2).
- *Mariam et Hamidou sortent de la maison et tout le **village** se rassemble autour d'eux* (p. 18 CM2).
- *Le chef du **village** prend la parole : « Vous représentez votre famille, votre **village** et votre pays. Ne l'oubliez jamais ! »* (p. 18 CM2).
- *Ils sont inquiets de quitter leur **village** et leurs familles* (p. 18 CM2).
- *La voiture s'en va. Mariam et Hamidou sont assis sur la banquette arrière. Ils se retournent et regardent leur **village** s'éloigner dans un nuage de poussière* (p. 18 CM2).

Cette leçon, intitulée « *Le départ* », vise à mettre en évidence les sentiments d'affection et de bonne entente entre les villageois, à travers la situation de séparation que propose la leçon. En effet, le village représente la famille, la tribu, les proches, les amis et les voisins. Les départs sont toujours vécus comme un événement important et triste par tous les habitants du village, y compris par son chef. Le paradoxe, dans cet événement, est que le chef du village a cité un troisième élément dans ses recommandations aux partants : il s'agit du « *pays* », en plus de la « *famille* » et du « *village* ». Cette évocation directe de la valeur du pays n'était pas courante dans le contenu des manuels jusqu'à cette étape de notre analyse.

Nous proposons une autre phrase afin de déterminer si elle incarne une évolution dans le sens de l'identité locale :

- *Non, répond Mariam. Je suis un peu fatiguée. Il y a trop de bruit, trop de voitures, trop de monde... Je pense à ma famille, à notre **village**. J'ai un peu le mal du **pays** (p. 120 CM2).*

Ici, comme dans la phrase précédente, le manuel de CM2 crée une évolution significative dans la manière de présenter le village et la ville, en mettant en avant les avantages du village. Le manuel souligne les peines que rencontrent Mariam et Hamidou dans les villes, après avoir quitté le village. Il met l'élève face à la réalité des villes. Il décrit les problèmes et les contraintes de la vie citadine, au point de qualifier les villes de nids de mensonges et d'hypocrisie.

Le poète Eustache Prudencio, connu pour sa vision désenchantée de la ville, traduit très bien cette idée à travers un poème, proposé en page 120 du manuel de CM2. Malgré la longueur de ce poème, nous le reproduisons intégralement, afin de donner une image complète du style de comparaison qui décrit la ville sans aucune complaisance, en insistant sur ses inconvénients:

Ecoutez la parole d'un sage ! dit Paul d'un ton solennel
« La vie coule comme du miel à Tori-Gare.
Allongé là à l'ombre des tecks
Je goûte la fraîcheur calme d'un monde de verdure et de parfums.
*Qu'elle est loin la **ville** avec son fiel !*
*Qu'elle est loin la **ville** avec ses volutes de fumée !*
*Qu'elle est loin la **ville** avec ses tintamarres !*
*Qu'elle est loin la **ville** avec mensonges !*
*Qu'elle est loin la **ville** avec ses hypocrisies !*
*Ici dans ce **village***
Au cœur vert
Habillé de mille dentelles fleuries,
Je respire les parfums
Les plus suaves,
J'entends le silence
Des tecks et des palmiers,

J'entends la vérité
Des paysans.
Qu'il fait bon vivre et rêver
à Tori-Gare
à l'ombre des tecks
et des palmiers,
dans le silence reposant
de la mère-nature,
Parmi les parfums de la flore
Et le roucoulement
Des tourterelles.
Qu'il fait bon vivre et rêver
à Tori-Gare,
Tori-Gare,
La fraîche,
Tori-Gare,
Le bouquet des Tori »

Le cours se poursuit par des exercices de comparaison entre le **village** et la **ville** :

- *Si le sourcier n'avait pas tué le boucher, il n'aurait pas été chassé du **village*** (p. 159 CM2).
- *Le mois dernier, une grande fête a eu lieu dans le **village*** (p. 160 CM2).
- *Plusieurs camarades quitteront leur famille pour un temps. Ils se rendront chez un parent dans une **ville** ou un **village** plus ou moins éloignés* (p. 179 CM2).
- *A la nuit tombée, les **paysans**, fourbus par une journée de dur labeur, rentrent au **village**, accompagné de leurs enfants* (p. 182 CM2).
- *L'air est toujours plus sain dans les **villages** de montagnes* (p. 190 CM2).
- *C'est le sage du **village** qui me l'a appris* (p. 191 CM2).
- *C'est Fatima et moi qui annonçons la bonne nouvelle au **village*** (p. 191 CM2).

D'une manière générale, les phrases sont structurées de telle façon qu'elles conditionnent l'élève à aimer son village. Pour cela, plusieurs éléments sont utilisés. Tout d'abord, le manuel recourt à l'attachement, en représentant le lieu par ses rues, ses arbres, la forme des maisons, ses pâturages, son air, les plaines et les montagnes qui l'entourent. Ces éléments réunis représentent pour l'élève de nombreux souvenirs, qui l'accompagnent partout où il se trouve, et une forme d'imaginaire (« *Non ! Il me semble que c'est la réalité* ») qui demeure partie intégrante de sa vie :

- *Le **village** est accablé par la nouvelle de la disparition du **chef** (p. 62 CM2).*
- *Le chemin que nous emprunterons pour rentrer au **village** est très court (p. 74 CM2).*
- *Le **chef** du **village**, qui connaît les règles de l'hospitalité, reçoit les voyageurs avec beaucoup de gentillesse (p. 78 CM2).*
- *La cérémonie à laquelle nous avons assisté avait rassemblé tout le **village** (p. 81 CM2).*
- *Les **villageois** prêtent des masques. Ils assistent à la danse des masques (p. 85 CM2).*
- *Lorsque le **chef** du **village** prend la parole, le silence se fait (p. 93 CM2).*
- *Le **chef** du **village** a annoncé la construction d'une nouvelle école (p. 110 CM2).*

Un autre aspect utilisé est celui de la relation existentielle au village, du fait que l'élève y est né, qu'il y a grandi, goûtant à ses délices et à ses amertumes, à sa beauté et à sa cruauté :

- *Ils étaient quatre, tous nés en 1980. Tous les deux mois, ils prenaient le train de 7h30 pour aller voir leur mère restée au **village**. Ils avaient décidé, qu'à vingt-deux ans, ils rentreraient s'installer définitivement dans la vieille ferme qui les avait vus naître (p. 170 CM2).*

Le manuel recourt également au plan de la relation affective, représentée par la famille, les voisins et les habitants du village, qui apparaissent comme une seule famille dans la solidarité et l'entraide. Ce sentiment de présence d'un seul groupe se retrouve dans certaines phrases, dont voici un exemple :

- *Il était convenu, qu'en cette période de l'année, tous les enfants du **village** aideraient les femmes âgées et seules (p. 158 CM2).*

Enfin, le manuel met en avant le repos, le calme et l'éloignement des pressions psychologiques, qui provoquent l'isolement et l'individualisme de l'être, et qui l'écartent de ses systèmes sociaux et de ses valeurs nobles, comme la solidarité, l'entraide, la franchise et la fidélité :

- *Il y a beaucoup de bruit dans les **villes** (p. 121 CM2).*
- *Les **villes** sont plus bruyantes que les **villages** (p. 121 CM2).*
- *La vie est plus calme dans les petits **villages** que dans les grandes **villes** (p. 121 CM2).*
- *Les **villes** sont très bruyantes (p. 121 CM2).*
- *Les **villages** sont moins bruyants que les **villes** (p. 121 CM2).*
- *Les **villageois** vivent plus calmement que les **citadins** (p. 121 CM2).*

3.2.2. Place du Tchad et des autres pays africains

Les manuels de CE2, CM1 et CM2 mettent l'accent sur l'approfondissement des connaissances des pays africains francophones, à l'exception des pays arabes. Ces informations portent sur un certain nombre d'éléments fondamentaux, comme le nom des capitales, les drapeaux, le nombre d'habitants et les principales ressources. La présentation prend la forme d'une transmission directe d'un lot conséquent d'informations fondamentales, géographiques et historiques, concernant chaque pays, ce qui renforce le sentiment d'appartenance nationale. 13 pays sont concernés : Gabon, Mali, Guinée, Sénégal, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Togo, Bénin, Niger, Tchad, République de Centrafrique, Congo, et Cameroun. Chaque pays fait l'objet d'un exposé entier.

Par ailleurs, de manière générale, il existe, dans les manuels, une présentation quantitative et qualitative des pays africains, comme le montre le tableau ci-dessous, certains pays étant cependant davantage cités que d'autres. Ceci s'explique par des considérations diverses, comme par exemple une adhésion particulièrement forte à la francophonie, que nous ne citerons pas ici, pour ne nous concentrer que sur le Tchad.

Le tableau suivant montre de nets écarts de répétitions des noms de pays. Ainsi, le Sénégal vient en tête, avec 90 répétitions. Suivent le Mali, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Tchad et le Gabon, avec un nombre de répétitions assez comparable, variant de 60 à 70. Ceci s'explique par le

fait que ces pays sont des pays francophones importants, en particulier le Sénégal, qui occupe un rang remarquable sur les plans de la culture, de l'enseignement, ainsi que sur les plans politique et économique dans l'espace africain, en général, et francophone, en particulier. Il en va de même pour la Côte d'Ivoire et le Gabon. Le rang qu'occupe le Mali se justifie par l'importance de son histoire, et plus exactement, par ses royaumes et la civilisation qu'il a connue dans une phase de son histoire.

Tableau 44 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs aux pays africains (manuels CE2, CM1 et CE2)

- *Population : 5 100 000 habitants.*
- *Capitale : N'Djamena.*
- *Ressources : coton, élevage, arachide.*

Un bref rappel historique du pays est fait, à l'aide d'un jeune archéologue qui accompagne Mariam, Hamidou et leur oncle Roger, explorant les traces du peuple SAO qui habitait la région du Lac entre le X^e et le XVI^e siècle. L'archéologue fournit des explications sur les traditions, les coutumes et les vestiges, comme les statues ou les sculptures sur les montagnes. Nous n'évoquerons pas les détails de l'histoire du peuple Sao, les ayant déjà abordés dans le chapitre 3.

Outre les informations spécifiques historiques concernant chaque pays, le manuel propose aux élèves des exercices dans lesquels ils sont appelés à dessiner le drapeau du pays en insistant sur les détails spécifiques à cet emblème, ses couleurs, leur verticalité ou horizontalité. Les élèves doivent aussi reproduire les dessins, slogans ou symboles figurant sur ces drapeaux. Ainsi pour le Tchad : « *Dessine le **drapeau** tchadien. Celui-ci est composé de trois bandes verticales identiques en largeur dont les couleurs sont, de gauche à droite, bleu, jaune, et rouge* » (p. 143 CM2).

Nous allons maintenant exposer certaines phrases comportant des mots tels que « *pays, ville, capitale* » afin de compléter l'analyse de la présence de l'identité nationale dans les manuels scolaires étudiés.

3.2.3. Phrases ayant un sens national

- *Attendre la prochaine **ville** où s'arrêtera le train* (p. 30 CE2).
- *Le train s'est arrêté plusieurs heures à la **frontière** séparant les deux **pays*** (p. 49 CE2).
- *Relis rapidement le texte pour trouver et noter les noms suivants : *cinq noms de **villes** ; *trois noms de **pays*** (p. 127 CE2).

Illustration n°36 : Page 138 du manuel CM1

23 **NAISSANCE D'UN AMI**



« **V**oici le lac Tchad ! s'exclame tante Jeanne. Nous sommes bientôt arrivés ! J'espère que ma cousine sera à la gare. Je ne l'ai pas vue depuis si longtemps que j'ai peur de ne pas la reconnaître. »

Nos amis sont maintenant dans la gare routière de N'Djamena. À côté d'eux se trouve le petit insolent. Arrive alors une belle femme vêtue d'un superbe boubou.

« Ma cousine, comme je suis heureuse de te retrouver ! s'exclame-t-elle en saluant tante Jeanne. Je te présente Pierre, mon fils. Il est à côté de toi. Vous avez voyagé ensemble sans vous connaître. »

Une fois toutes les présentations faites, le petit groupe monte à bord d'une luxueuse voiture.

« On dirait que tes affaires marchent bien, constate tante Jeanne.

– Très bien, répond la cousine. Nous allons déposer les enfants à la maison, et ensuite je te ferai visiter mon magasin. »

Dix minutes plus tard, Mariam et Hamidou sont seuls dans un salon. Le petit insolent, lui, est parti se restaurer seul à la cuisine. Tout à coup, un hurlement ! Mariam et Hamidou se précipitent et découvrent le jeune garçon allongé par terre, le bras droit trempé d'eau bouillante. Une vieille cuisinière affolée s'approche de lui.

« Il fallait faire attention à la marmite ! Je vais chercher de l'huile et des herbes pour froter la brûlure.

– Surtout pas, s'écrie Mariam. Cela risque d'apporter des microbes sur la blessure. Pour calmer la douleur, fais couler de l'eau froide et propre sur la brûlure. Ensuite, va chercher un pagne très propre pour l'enrouler autour de son bras. »

Le jeune brûlé est aussi courageux qu'insolent. Il serre les dents pour ne pas crier.

« Est-ce que je vais mourir ? demande-t-il.

– Bien sûr que non, répond Mariam. Mais tu auras encore mal quelque temps. Ne t'en fais pas, nous sommes avec toi et nous t'aiderons. »

Soudain, le regard de l'enfant change. Comme si, en plus de la peau, l'eau bouillante avait également brûlé son insolence.

« Excusez-moi, dit-il doucement. Avant, je voyais mal. Votre tante a commencé à m'ouvrir les yeux. Et maintenant... »

– Maintenant, tu es notre ami ! », disent ensemble Mariam et Hamidou.

138

Illustration n°37 : Page 134 du manuel CM2

22 **LE PEUPLE DES GÉANTS**



« **L**e lac Tchad ! s'écrie Hamidou, l'œil collé contre le viseur de son appareil photo.

– C'est bien lui ! C'est un des plus grands lacs africains, explique gentiment une hôteesse. N'oublie pas d'attacher ta ceinture, nous allons bientôt atterrir à N'Djamena. »

Effectivement, l'avion entame sa descente et se pose quelques minutes plus tard. Après avoir rempli les formalités de douane, nos amis se retrouvent à l'hôtel.

« Qu'est-ce que tu as, Hamidou ? s'inquiète oncle Roger. Tu as l'air songeur... »

– C'est vrai, répond le jeune garçon. J'ai lu qu'autrefois les bords du lac Tchad étaient peuplés d'une tribu de géants... »

– C'est exact ! ajoute Mariam. La légende affirme que cette tribu était pacifique et très accueillante. D'ailleurs, le nom "Tchad" signifie pays d'abondance, de bonheur et d'amour réciproque.

– Tu commences à bien connaître l'histoire africaine ! s'exclame oncle Roger en riant.

– La littérature africaine aussi ! ajoute Mariam très fière.

– Cela signifie que tu connais un auteur tchadien, et que tu vas nous lire un extrait de l'un de ses livres ? demande Hamidou, un peu jaloux.

– Parfaitement ! réplique Mariam. L'auteur s'appelle Joseph Brahim Seïd. Il a écrit un livre racontant la découverte du pays des géants. »

Mariam prend le livre dans son sac, le feuillette rapidement et tombe enfin sur le passage recherché...

« Alifa est un chef dont la tribu a été chassée de son territoire, explique Mariam. Il arrive au bord d'un lac et est accueilli par un géant qui l'emmène dans sa pirogue.

"Sur l'autre rive du grand lac, le chef de la tribu découvrit une cité dont les cases étaient nombreuses et immenses. Quand ils débarquèrent, Alifa vit dans les rues avoisinantes des enfants, hauts comme des palmiers, partager leurs jeux avec des lions, des panthères, des rhinocéros... D'énormes reptiles aux yeux verts phosphorescents se frottaient autour de leurs membres, jouant avec eux une mystérieuse partie de cache-cache. Sur les arbres démesurés aux frondaisons épaisses, des myriades d'oiseaux chantaient en volant çà et là. L'air vibrait de leur suave musique. »

Joseph Brahim Seïd, *Au Tchad sous les étoiles*,
Présence Africaine, Paris, 1962.

134

- ...Notre restaurant devient célèbre dans tout le **pays** (p. 97 CE2).
- Deux jours plus tard, les voici qui atterrissent dans la **capitale malienne** (p. 120 CE2).
- « Je possède un avion, dit le pilote. Nous l'utiliserons pour visiter le **pays** » (p. 120 CE2).
- Le **Mali** est le **pays** le plus vaste de l'**Afrique de l'Ouest** (p. 120 CE2).
- Cette forêt est la plus grande de la **région** (p. 121 CE2).
- Combien de **pays** ont une **frontière** commune avec le **Mali** ? (p. 127 CE2).
- De quel **pays** étranger la **capitale malienne** est-elle la plus proche ? (p. 127 CE2).
- Dans ce **pays**, la température est glaciale (p. 131 CE2).
- Sept **pays** sont évoqués dans ce texte. Fais-en la liste alphabétique (p. 145 CE2).
- A chaque fois qu'elle s'arrête dans un **pays**, elle en rapporte un souvenir (p. 145 CE2).
- Voici une liste de vingt **pays africains**. Certains sont **francophones**, d'autres non (p. 151 CE2).
- Établis la liste des **pays africains francophones** traversés par Mariam et Hamidou au cours de leur aventure (p. 151 CE2).
- Ils ont voyagé dans tous les **pays** (p. 168 CE2).
- Dans quelle **ville** es-tu né ? (p. 14 CE2).
- Juste avant la tombée de la nuit, il s'arrête à nouveau, mais en **ville** cette fois (p. 36 CE2).
- Elle tombe l'hiver dans les **régions** froides (p. 45 CE2).
- Nous utilisons ce minibus pour nous déplacer de **ville** en **ville** (p. 60 CE2).
- En cours de route, nous nous arrêterons dans plusieurs **villes** nigériennes pour donner des représentations (p. 66 CE2).
- « Ne les laissez pas se perdre dans une **ville** inconnue » (p. 72 CE2).
- Dans quelle **ville** a lieu le premier concert ? (p. 73 CE2).
- Hamidou vit dans une grande **ville** (p. 77 CE2).
- La petite fille passait ses grandes vacances dans un petit **village** très loin de la grande **ville**. Elle appréciait le calme paisible de la nature, les baignades merveilleuses dans le lac et l'immense gentillesse de ses nouveaux amis (p. 80 CE2).
- C'est l'une des principales **villes** de Haute-Guinée (p. 108 CE2).
- Pendant quelques minutes, la **ville** fut privée d'électricité (p. 122 CE2).
- Les **villageois** participèrent aux recherches dans la **région** (p. 128 CE2).

- *Chaque fois que je prends mon vélo pour aller à la **ville**, je me dis : « Je prendrai par le vieux chemin de mon enfance » (p. 129 CE2).*

Ces phrases suggèrent à l'élève une image de la ville, présentée comme un nouvel espace, grand et vaste, peuplé par d'autres gens, dans lequel il peut se perdre. Cet environnement, à l'inverse du village, suppose un nouveau style de vie afin de s'adapter aux nouvelles règles. Tout naturellement, la ville a ses exigences en matière de relations professionnelles et institutionnelles. Les villes ensemble forment un État ou encore un pays.

- *S'il saute en parachute, l'avion risque de s'écraser sur une **ville** (p. 6 CM1).*
- *Après avoir fréquenté l'école, elle a fait des études de secrétariat, puis elle s'est mariée avec un riche commerçant de la **ville** (p. 49 CM1).*
- *Une fois arrivée à **Dakar**, nos amis prennent le train pour Linguère, petite **ville** située au nord du **Sénégal** (p. 53 CM1).*
- *Tante Jeanne doit y retrouver l'une de ses meilleures amies qui est infirmière dans cette **région** (p. 54 CM1).*
- *En **ville**, à la veille d'une fête, on nettoie chaque rue sale (p. 64 CM1).*
- *Un hôpital de la **ville** a recueilli plusieurs malades atteints... (p. 66 CM1).*
- *Une heure plus tard, le bus arrive dans une grande **ville** et tout le monde descend (p. 79 CM1).*
- *« comme nous habitons dans une **ville**, explique l'instituteur, les enfants n'ont guère l'habitude de voir pousser des plantes (p. 84 CM1).*
- *Les enfants... sont finalement complètement perdus dans la **ville** (p. 97 CM1).*
- *Nous avons eu de la chance, la prochaine fois, nous ne sortirons pas sans un plan de la **ville** (p. 97 CM1).*
- *Le premier porte sur l'échange entre **régions**, entre **villes** et campagnes de produits alimentaires ou manufacturés (p. 100 CM1).*
- *La campagne envoie à la **ville** des produits alimentaires et en reçoit des produits fabriqués qui viennent souvent de pays très lointains (p. 100 CM1).*
- *Oui, mais cela prouve aussi que les hommes de tous les **pays** ont besoin les uns des autres (p. 100 CM1).*

- *Je pars pour la **ville** avec beaucoup de regret (p. 164 CM1).*
- *Tante Jeanne doit faire une tournée dans les **villages** de la **région** (p. 24 CM1).*
- *Tante Jeanne et ses deux jeunes élèves parcourent la **région** de N’Gaoundéré (p. 30 CM1).*
- *Tante Jeanne doit y retrouver l’une de ses meilleures amies qui est infirmière dans cette **région** (p. 54 CM1).*
- *Et puis j’ai demandé aux personnes de la **région** de m’aider à choisir (p. 84 CM1).*
- *Sur ton cahier, indique : le nom du destinataire ; le nom de la **ville** où habite le destinataire ; le nom de l’expéditeur ; le nom de la **ville** où habite l’expéditeur (p. 10 CM2).*
- *Les **villes** principales sont Ségou, Mopti et Sikasso avec, respectivement, soixante-cinq, cinquante-quatre et quarante-sept mille habitants (p. 31 CM2).*
- *Chaque **capitale africaine** possède son musée **national** constitué presque exclusivement d’objets d’art traditionnel (p. 46 CM2).*
- *Les grandes **capitales** du monde, Paris, Madrid, Londres, Berlin, Lisbonne (p. 46 CM2).*
- *Le petit groupe s’embarque à bord d’une voiture de location pour la visite de la **ville** (p. 54 CM2).*
- *Relis rapidement le texte de la page 72 pour trouver trois noms de **ville** (p. 73 CM2).*
- *L’école qu’il fréquente se trouve à l’autre bout de la **ville** (p. 74 CM2).*
- *Pour se repérer dans une grande **ville**, il existe aussi des plans (p. 76 CM2).*
- *Douala est une **ville africaine** (p. 86 CM2).*
- *Il se dirige vers **Ouagadougou, capitale du Burkina** (p. 90 CM2).*
- *Invente des adjectifs qualificatifs et utilise-les pour comparer les **villes** suivantes : **Abidjan-Yaoundé-Libreville-Bangui-LeCaire-Dakar-Addis-Abeba-Cotonou** (p. 92 CM2).*
- *Un soir, dans une petite **ville**, ils découvrent une superbe plaque en laiton représentant un Oba entouré de dignitaires et de musiciens (p. 114 CM2).*
- *C’est un poète béninois qui n’aime guère les **villes**, comme beaucoup de poètes, d’ailleurs, ajoute oncle Roger en souriant (p. 120 CM2).*
- *Il y a beaucoup de bruit dans les **villes** (p. 121 CM2).*
- *Que pourrait-il devenir dans cette **ville** sans l’aide que sa famille lui a apportée ? (p. 158 CM2).*
- *Le docteur Knock, qui est un charlatan, vient de s’installer dans une petite **ville** (p. 161 CM2).*

- *La presse nous informe. Elle nous permet de connaître les événements qui se déroulent dans notre **ville**, dans notre **pays**, mais aussi dans le monde entier* (p. 166 CM2).
- *La **région** de Bafang (pour photographier différents sites naturels très impressionnants : grottes, chutes d'eau, falaises...)* (p. 174 CM2).
- *La **ville** de Victoria (pour ses plages de sable et de rochers noirs comme la lave dont ils proviennent)* (p. 174 CM2).
- *Certains pratiquent des activités sportives, d'autres peuvent avoir la chance de faire du tourisme. Ils découvrent alors d'autres **villes*** (p. 178 CM2).
- *Des groupes d'étudiants se joignent à eux. Venus de différentes capitales africaines, ils auront pour tâche de s'occuper de l'exposition lorsque celle-ci passera dans leur **pays*** (p. 180 CM2).
- *La **ville** est plongée dans le noir en raison d'une panne d'électricité* (p. 187 CM2).
- *Une armée toute puissante règne sur la **ville*** (p. 211 CM2).
- *Selon les **régions** du monde, les hommes vivent différemment* (p. 24 CM2).
- *La sécheresse a ruiné les éleveurs de ma **région*** (p. 62 CM2).
- *Les températures sont plus élevées dans ta **région** que dans la mienne* (p. 68 CM2).
- *La carte, quant à elle, représente une surface plus étendue, une **région**, un **pays**, un continent* (p. 76 CM2).
- *Depuis quelques jours, une tempête de sable menace notre **région*** (p. 129 CM2).
- *« Alifa est un chef dont la tribu a été chassée de son **territoire**, explique Maria »* (p. 134 CM2).

Les phrases ci-dessus utilisent comme référence un repère géographique tel que la région, la ville ou même le continent. Elles ne font que décrire un lieu, sans qu'y apparaisse une notion d'appartenance à ce lieu, même partielle. Il est donc difficile de considérer qu'il s'agit d'une incitation à l'identité nationale au niveau d'un pays.

Par contre, dans les phrases suivantes, l'incitation à l'appartenance à un pays est plus évidente :

- *Le train s'est arrêté plusieurs heures à la **frontière** séparant les deux pays* (p. 49 CE2).
- *Vous le questionnez sur les productions de votre **pays*** (p. 89 CM1).

- *Ils m'indiquent les maladies les plus fréquentes dans leur **pays*** (p. 90 CM1).
- *Moi, je leur explique ce qui se passe dans les autres **pays*** (p. 90 CM1).
- *Une **ville**, une **région**, et même un **pays** tout entier peuvent être envahis par la maladie* (p. 120 CM1).
- *Le ciel de mon **pays** me manque* (p. 167 CM1).
- *Le footballeur est devenu une vedette dans son **pays*** (p. 168 CM1).
- *Nous visiterons tous les **pays francophones du continent africain*** (p. 6 CM2).
- *Grâce à elle, des millions d'enfants découvriront les richesses de nos **pays*** (p. 12 CM2).
- *Vous représentez votre famille, votre **village**, et votre **pays**. Ne l'oubliez jamais !* (p. 18 CM2).
- *Les **pays francophones** sont tous de la même couleur* (p. 24 CM2).
- *Le **Gabon** est un grand **pays*** (p. 24 CM2).
- *Nous découvrons de grands panneaux qui nous donnent les informations essentielles sur chaque **pays*** (p. 24 CM2).
- *La richesse d'un **pays** dépend de la quantité et de la qualité de ses ressources* (p. 24 CM2).
- *Voici des descriptions de restaurations typiques. A toi de retrouver leur **pays** d'origine* (p. 29 CM2).
- *D'autres viennent de **pays** frontaliers comme la* (p. 42 CM2).
- *Quel **pays** n'a pas de **frontière** avec le **Mali** ?* (p. 43 CM2).
- *Parmi ces **pays**, lequel n'a pas de côte sur l'océan Atlantique ?* (p. 43 CM2).
- *Combien faut-il de lettres pour écrire le nom de la **capitale** du **Burkina** ?* (p. 43 CM2).
- *Quels sont les **pays** qui ont une frontière avec le ...* (p. 43 CM2).
- *Explorateur : personne qui parcourt un **pays** mal connu* (p. 47 CM2).
- *Nous vous apportons de belles choses de notre **pays*** (p. 53 CM2).
- *Dans notre **pays**, des gisements d'or sont exploités depuis plus de mille cinq cents ans* (p. 66 CM2).
- *Au fond du cœur des enfants de tous les **pays** dort un doux rêve : celui de faire un beau métier quand ils deviendront grands* (p. 70 CM2).
- *Chacun voulait voir ces dignes fils du **pays*** (p. 74 CM2).

- *Nostalgie : ici, c'est le coin de terre où je suis né, le **pays** dont je suis le fils, la terre à laquelle je me sens fermement attaché (p. 80 CM2).*
- *... presque tous les **pays africains** sont représentés (p. 90 CM2).*
- *Nos amis aimeraient bien rester quelques jours de plus dans ce beau **pays** (p. 96 CM2).*
- *Elle sait que, dans ce **pays**, s'est développé autrefois l'un des plus grands **royaumes africains**... (p. 114 CM2).*
- *Cet important musée permet aux visiteurs de découvrir les différents types d'habitats du **pays** (p. 126 CM2).*
- *Chaque nuit, je rêve que je m'envole vers de lointains **pays** (p. 128 CM2).*

Puis, le livre de CM2 consacre une leçon complète sur le Tchad, sous le titre « *Le peuple des Géants* ». La leçon évoque le Lac du Tchad et le sens du mot Tchad dans un dialogue entre Hamidou et Mariam. En voici un extrait (p. 134 CM2) :

- *« Qu'est-ce que tu as, Hamidou ? S'inquiète oncle Roger. Tu as l'air songeur... »*
- *C'est vrai, répond le jeune garçon. J'ai lu, qu'autrefois, les bords du **Lac Tchad** étaient peuplés d'une **tribu de géants**...*
- *C'est exact ! ajoute Mariam. La légende affirme que cette tribu était pacifique et très accueillante. D'ailleurs, le nom « **Tchad** » signifie « **pays d'abondance, de bonheur et d'amour réciproque** ».*
- *Tu commences à bien connaître l'histoire **africaine** ! s'exclame oncle Roger en riant.*
- *La littérature **africaine** aussi ! ajoute Mariam, très **fière**.*
- *Cela signifie que tu connais un auteur **tchadien** et que tu vas nous lire un extrait de l'un de ses livres ? demande Mariam. L'auteur s'appelle Joseph Brahim Seid. Il a écrit un livre racontant la découverte du **pays des Géants**. »*
- *Mariam prend le livre dans son sac, le feuillette rapidement et tombe enfin sur le passage recherché... : « Alifa est un **chef** dont la tribu a été chassée de son territoire, explique Mariam. Il arrive au bord d'un lac et est accueilli par un géant qui l'emmène dans sa pirogue.*

Illustration n°38 : Page 142 du manuel CM2

23 **SUR LA TRACE DES SAO**



Le Tchad : habité par les Tchadiens et les Tchadiennes.
Superficie : 1 284 000 km².
Population : 5 100 000 habitants.
Capitale : N'Djamena.
Ressources : coton, élevage, arachide.

Nos amis se rendent aux abords du delta du Chari, près du lac Tchad. Ils y rencontrent un jeune archéologue, ami d'oncle Roger.

« Nous avons fait des fouilles ici, explique le jeune scientifique. Nous avons trouvé plus de quinze mille pièces d'argile. Elles représentent des statuettes d'ancêtres ou des figures d'animaux.

- Est-ce que c'est ancien ? demande Mariam en admirant un petit crocodile en terre cuite.
- Absolument ! répond l'archéologue. Ces statuettes ont été modelées par les Sao. Ils peuplaient cet endroit entre le 1^{er} et le 10^{ème} siècle. Ils enterraient leurs morts dans des jarres-cercueils enfouies verticalement dans le sol et recouvertes d'une poterie renversée.
- Incroyable ! s'écrie Mariam. Notre instituteur avait raison de dire que nos racines s'enfoncent loin dans le temps.
- Bien sûr ! continue l'archéologue. Au Gabon, nous avons retrouvé des traces humaines vieilles de cent mille ans ! »

Grâce à l'intervention d'oncle Roger, les autorités acceptent de prêter quelques terres cuites. Les pièces, très fragiles, sont soigneusement emballées dans des journaux, puis dans des cartons, et enfin dans une solide caisse de bois.

La journée se termine par un délicieux repas de poissons grillés. Un pêcheur tchadien les a capturés le matin même dans ses filets.

« dommage que Paul ne soit pas là pour apprécier ce festin, dit Hamidou. Il devra se contenter de mes photos... »

- Une photo de poisson, ce n'est pas très nourrissant ! répond oncle Roger en éclatant de rire.
- Il me manque, ajoute Mariam. J'aime bien quand il nous récite des poèmes...
- Paul ne pouvait pas venir jusqu'ici en camion, explique oncle Roger. La route est trop longue. Nous le retrouverons à Douala, qu'il rejoindra depuis Porto-Novo par la route côtière. C'est beaucoup plus rapide. »

Malheureusement, le temps passe vite. Nos amis doivent déjà quitter N'Djamena pour se rendre à Bangui, capitale de la République centrafricaine.

142

Illustration n°39 : Page 42 du manuel CM2

7 **L'ETHNOLOGUE**



Après le repas, Mamadou entraîne ses amis dans un hangar situé derrière la maison. Dès qu'elle y pénètre, Mariam ne peut retenir un cri d'étonnement : le hangar est rempli de statues.

« Vous êtes sculpteur ? demande Mariam.

- Non, répond Mamadou. J'en suis bien incapable ! La plupart de ces statues ont été sculptées dans les villages du Mali. D'autres viennent de pays frontaliers comme la Guinée, le Sénégal ou la Côte d'Ivoire.
- Alors vous êtes marchand de statues ? interroge Hamidou.
- Pas davantage, répond Mamadou. Je n'ai pas réuni ces statues pour les vendre, mais pour les étudier. Je suis ethnologue.
- Ethnologue ? Quel est ce métier ? demande Mariam.
- J'étudie les peuples, répond Mamadou. J'essaie de comprendre leurs façons de vivre, leurs croyances, leurs langues. J'enregistre leur musique et leurs chants. J'écoute également les griots lorsqu'ils racontent les récits traditionnels qui se transmettent de génération en génération. Les statues m'aident beaucoup dans ce travail, car chacune d'elles raconte une histoire. Prenons celle-ci par exemple... »

Mamadou saisit avec précaution une lourde statue de bois d'un mètre de haut.

« En regardant cette statue, un ignorant dira : "Cette statue représente un homme qui lève les bras." Et il ne pourra rien dire d'autre. Pourtant, cette statue raconte une histoire : elle parle d'un peuple - le peuple Dogon - qui attendit pendant de longs mois l'arrivée de la pluie. Le sculpteur a représenté l'attente de son peuple. »

Mariam regarde autour d'elle. Elle aperçoit une porte richement sculptée :

- Et cette porte, que représente-t-elle ?
- Ce n'est pas une simple porte, explique l'ethnologue. Sur la serrure, tu peux voir deux petites statuettes. Elles représentent les gardiens du grenier. Grâce à eux, la récolte sera protégée. »

Mariam se tourne vers oncle Roger.

- Si Mamadou est d'accord, nous pourrions peut-être emprunter la statue et la porte pour notre exposition ?
- Bien sûr ! répond l'ethnologue. Je suis d'accord. Mais surtout, prenez-en soin ! Ces témoignages sont précieux. Ils font partie du patrimoine africain. »

42

Sous la plume d'un écrivain Tchadien, le manuel raconte l'histoire du rassemblement tribal autour du Lac du Tchad :

« Sur l'autre rive du grand "Lac" le **chef** de la tribu découvrit une cité dont les cases étaient nombreuses et immenses. Quand ils débarquèrent, **Alifa** vit dans les rues avoisinantes des enfants, hauts comme des palmiers, partager leurs jeux avec des lions, des panthères, des rhinocéros... D'énormes reptiles aux yeux verts phosphorescents se faufilaient autour de leurs membres, jouant avec eux une mystérieuse partie de cache-cache. Sur les arbres démesurés aux frondaisons épaisses, des myriades d'oiseaux chantaient en volant çà et là. L'air vibrait de leur suave musique. »

Ensuite, le cours apporte des informations complémentaires sur le Tchad. Il s'agit d'informations concernant une qualité spécifique à cette tribu, à savoir la bonne constitution physique, unique en son genre. Bien que recourant aussi à l'imaginaire, cette information renforce et consolide les sentiments d'appartenance à ce pays, à travers l'évocation de détails sur ses réalités historiques, comme le montre l'extrait suivant (p. 135 CM2) : « Dans ce **pays**, les hommes sont tous immenses ! Leur **chef**, haut comme une montagne, mange cinquante kilos de riz à chacun de ses repas ! Il est capable de tuer une vache d'un seul coup de poing ! Le plus jeune de ses enfants, âgé de deux ans, mesure déjà trois mètres de haut ! Il court si rapidement qu'il lui faut un peu plus d'une seconde pour faire le tour du **village** ! ».

Poursuivons l'analyse de l'identité nationale :

- *Majesté, la situation est grave ; le **pays** est menacé par la rébellion (p. 149 CM2).*
- *Mettre en valeur les richesses d'un **pays** suppose de former des hommes qualifiés, compétents et de haut niveau... (p. 154 CM2).*
- *C'est pourquoi de nombreux **pays africains** ont misé sur l'éducation : la scolarisation a été étendue ; écoles, collèges et lycées se sont multipliés, des universités ont été créées (p. 154 CM2).*
- *La presse nous informe. Elle nous permet de connaître les événements qui se déroulent dans notre **ville**, dans notre **pays**, mais aussi dans le monde entier (p. 166 CM2).*
- *Crois-tu que l'amitié entre enfants de tous **pays** peut faire régner une vie plus heureuse sur Terre ? (p. 173 CM2).*

- *En feuilletant soigneusement ton livre, fais la liste de tous les **pays** traversés par nos amis. Ecris-les dans l'ordre du voyage. A côté de chaque **pays**, indique le nom de sa **capitale** (p. 175 CM2).*
- *Tous ces jeunes, venus de différents **pays**, travaillent ensemble. Ils représentent notre avenir et j'en suis **fier** ! (p. 180 CM2).*
- *Ce travail aboutirait à une exposition qui serait présentée dans ton école, dans ton **village**, dans ta **ville**... et pourquoi pas dans ton **pays** (p. 181 CM2).*

La tournure des phrases et leur contenu mettent l'accent sur la notion de village en tant qu'identité locale par rapport à la ville, symbole de l'État et de ses institutions.

Afin d'aller au-delà d'une notion étroite de l'identité locale représentée par les mots « *villageois, habitants du village* » ou d'autres termes de même nature, nous avons étudié les phrases contenant le mot « *peuple* » ou « *citoyens* ». Nous précisons que nous utilisons ici le mot « *peuple* » en ce qu'il est représentatif d'une conception dépassant les limites de la campagne et du village, désignant davantage la Nation ou l'État, par opposition aux « *villageois* » ou aux « *gens du village* ».

- *En réponse à votre lettre, nous vous confirmons notre venue à Ouagadougou les 14, 15 et 16 du mois prochain, à la maison du peuple (p. 71 CE2).*
- *Au fond de la forêt, vivait un curieux **peuple** (p. 86 CE2).*
- *On observe les réactions du **public** (p. 21 CM1).*
- *Et l'enfant est **fier** d'appartenir à l'ensemble des **peuples africains** de cultures différentes (p. 132 CM1).*
- *... et dans une attention très nouvelle : rassembler des **peuples**, sur pied d'**égalité**... (p. 149 CM1).*
- *Dans un grand enthousiasme du **public**, l'équipe **nationale** a gagné le match... (p. 169 CM1).*
- *Il faudrait construire un hôpital supplémentaire, car la **population** de la **ville** a beaucoup augmenté (p. 168 CM1).*
- *Les acrobates ont séduit le **public** (p. 20 CM2).*
- *On peut reconnaître des **peuples** à leur culture : chant, art, littérature... (p. 28 CM2).*
- *Ethnologue ? quel est ce métier ? demande Mariam. J'étudie les **peuples**, répond Mamadou. J'essaie de comprendre leurs façons de vivre, leurs croyances, leurs langues. J'enregistre leur*

musique et leurs chants. J'écoute également les griots lorsqu'ils racontent les récits traditionnels qui se transmettent de génération en génération. Les statues m'aident beaucoup dans ce travail, car chacune d'elles raconte une histoire (p. 42 CM2).

- *Aussitôt que le **sous-préfet** arrive, les **populations** chantent **l'hymne national*** (p. 93 CM2).
- *La presse touche un vaste **public*** (p. 166 CM2).

Les termes « *identité nationale, fierté et racines* », s'ils peuvent parfois être représentatifs d'un certain repli sur soi, nous paraissent judicieux dans notre contexte d'analyse. En effet, ils expriment l'attachement par le biais d'une identité nationale ou ethnique et son développement. Ce sentiment est vécu tout en reconnaissant les autres identités vis-à-vis desquelles est entretenue une grande tolérance. C'est tout l'opposé de l'extrémisme ethnique qui vise à la non-reconnaissance et à la sous-estimation de l'autre.

Les phrases contenant ces termes nous paraissent spontanées. Elles laissent apparaître un sentiment de glorification, de fierté d'un lieu ou des choses avec lesquelles il a une relation :

- *Il nous conseillait de réunir des objets anciens, car ces objets font partie de nos racines* (p. 24 CM2).
- *Le blues, le jazz et le **negro-spiritual** sont des musiques **d'origine noire** américaine* (p. 95 CM2).
- *Notre instituteur avait raison de dire que nos **racines** s'enfoncent loin dans le temps* (p. 142 CM2).
- *Tous ces jeunes, venus de différents **pays**, travaillent ensemble. Ils représentent notre avenir, et j'en suis **fier** !* (p. 180 CM2).
- *La littérature **africaine** aussi ! ajoute Mariam, **très fière*** (p. 134 CM2).
- *Chacun voulait voir ces **dignes fils** du **pays** qui avaient tant fait chavirer nos cœurs et que **l'Afrique** tout entière avait reconnus comme ses ambassadeurs* (p. 74 CM2).

Observons ci-après les mots « *national* » et « *nationalité* », qui confortent également l'identité nationale et portent sur une conception plus grande que celle du village :

- *Quel est le point commun aux deux mots de chaque cadre ? Complète le cadre en choisissant l'un des deux mots écrits sous le cadre : catastrophe=accident. Pays=nation. Autorité=gouvernement (p. 107 CM1).*
- *Il y a ensuite... membres de l'Organisation des Nations Unies (p. 149 CM1).*
- *Dans un grand enthousiasme du public, l'équipe nationale a gagné le match... (p. 169 CM1).*
- *Ce joueur est toujours sélectionné en équipe nationale (p. 26 CM2).*
- *Chaque capitale africaine possède son musée national... (p. 46 CM2).*
- *Le jour de la fête nationale, les élèves, les policiers et les militaires ont défilé les premiers (p. 57 CM2).*
- *Écris au pluriel les GN suivants : un drapeau national (p. 62 CM2).*
- *... mais elle peut justifier de son âge et de sa nationalité en présentant sa carte d'identité (p. 76 CM2).*
- *Bien sûr, ils visitent le zoo, l'aquarium et le célèbre musée national (p. 126 CM2).*
- *Feuillette soigneusement ton livre pour trouver les noms de cinq écrivains africains francophones. Pour chaque écrivain, indique : Son nom et son prénom ; sa nationalité... (p. 135 CM2).*
- *Monsieur Dupont a visité le parc national de Bamingui-Bangoran avec toute sa famille (p. 151 CM2).*

Nous proposons ci-dessous des phrases contenant les mots « *drapeau, Président, Chef d'État, gouvernement, carte d'identité, frontière, indépendance...* » (cf. tableau 42). Ces phrases tendent vers un seul sens, celui de l'identité nationale, au détriment de l'identité locale :

- *Tu viens de dessiner le drapeau du Mali (p. 37 CM2).*
- *le drapeau guinéen est composé de trois bandes (p. 49 CM2).*
- *le drapeau sénégalais est identique au drapeau malin, mais... (p. 61 CM2).*
- *te souviens-tu du drapeau malien ? Pour obtenir celui de la Côte-d'Ivoire, il faut... (p. 79 CM2).*
- *des toits sur lesquels flottaient des drapeaux (p. 81 CM2).*
- *le drapeau du Burkina est formé de deux bandes horizontales identiques en largeur (p. 91 CM2).*
- *voici le drapeau togolais... (p. 97 CM2).*

- Le **drapeau** du Bénin est formé d'une bande verticale, placée à gauche... (p. 115 CM2).
- Le **drapeau** du Niger est composé de trois bandes... (p. 127 CM2).
- Dessine le drapeau du Tchad. Celui-ci est composé de trois bandes verticales identiques en largeur, dont les couleurs sont, de gauche à droite, bleu, jaune et rouge (p. 143 CM2).
- Le **drapeau** de la République Centrafricaine est composé de la façon... (p. 151 CM2).
- Le **drapeau** congolais est entièrement rouge (p. 157 CM2).
- Le **drapeau** camerounais est composé des mêmes couleurs que le **drapeau** guinéen (p. 163 CM2).
- Ouverture du FESPACO en présence du **Président de la République** (p. 107 CM2).
- Le **Président** fait un discours à 12 heures (p. 148 CM1).
- Le journal annonce l'élection **du Président** (p. 159 CM1).
- Les habitants du village ont appris l'arrivée du **ministre** (p. 163 CM1).
- Les membres du gouvernement saluent (p. 50 CM1).
- Toutes les dix minutes, le **Président de la République** applaudissait (p. 57 CM2).
- Les spectateurs attendent l'arrivée du Chef d'État (p. 122 CM2).
- Un jour férié a été donné par le **gouvernement** (p. 183 CM2).
- Il entendait le discours **du Président** (p. 196 CM2).
- Pour voter, on doit se munir de sa **carte d'électeur** (p. 76 CM2).
- Elle a perdu son **passport**, mais elle peut justifier de son âge et de sa nationalité en présentant sa **carte d'identité** (p. 76 CM2).
- Ibrahima Dieng, ta **carte d'identité**... (p. 165 CM2).
- Homme, je n'ai pas de **carte d'identité**, j'ai mon reçu **d'impôt**, ma **carte d'électeur** (p. 165 CM2).
- Donne-moi quelque chose où il y a ta photo ! permis de conduire, **livret militaire** ? (p. 165 CM2).
- Alors, va me chercher une **carte d'identité** (p. 165 CM2).
- Dès que le sous-préfet sera arrivé, les élèves chanteront **l'hymne national** (p. 81 CM2).
- Aussitôt que le **sous-préfet** arrive, les populations chantent **l'hymne national** (p. 93 CM2).

L'ensemble de ces phrases traduit la notion d'État et la symbolisent d'une façon directe, et contribue également au renforcement des liens entre l'État et ses citoyens.

3.3. L'identité continentale

L'un des plus importants devoirs de l'enseignement en Afrique est de transmettre aux nouvelles générations cette identité africaine. Ainsi, cet enseignement se considère, avant tout, comme africain et minimise les différences ethniques et territoriales (Hissine, 1980, p. 190).

L'Union Africaine, encore récente, insiste et œuvre à concrétiser ces ambitions. Les gouvernements des pays africains ont de grands desseins puisqu'ils ont adopté des institutions et des politiques nouvelles et audacieuses en vue de la création des « *États-Unis Africains* ». Bien que la mise en pratique demeure encore lointaine, cette création doit permettre l'instauration d'une politique extérieure commune et la création de zones franches économiques et financières.

Dans notre étude, nous tenons compte de l'importance de ces politiques comme facteurs d'évolution. Nous avons déjà évoqué le rôle que doit nécessairement assumer le secteur de l'enseignement en Afrique pour l'émergence de générations adeptes de ces politiques.

Le tableau suivant montre les répétitions de termes relatifs à l'identité continentale africaine.

Tableau 45 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs à l'identité continentale africaine (manuels CE2, CM1 et CE2)

Classes Mots								
Afrique, Panafrique								
Continent								
Francophone								

Les termes « *africain* » et « *panafricain* » occupent la première place dans ce tableau, avec 176 répétitions, soit un taux de 66 % . Le mot « *francophone* » apparaît 26 fois, soit un taux 10 %, suivi de près par « *tribus africaines* », avec 18 répétitions, soit plus de 6 %. Nous rappelons, ici, que nous retenons le qualificatif « *africain* » dans les expressions telles que « *royaumes africains* », « *instruments de musique africaine* » et « *zones africaines* », en tant que symbole d'unité.

Ceci entraîne l'auditeur à concevoir le continent africain comme une seule entité géographique, aux spécificités indivisibles. D'ailleurs, le mot « *continent* » occupe une place non négligeable, avec 14 répétitions, soit un taux de 5 %. Les termes tels que « *colonialisme et indépendance* » ont un rapport politique et historique direct avec le continent, en tant que destin commun, lequel est un facteur de rapprochement.

Nous aborderons, ici, les phrases qui contiennent ces termes et ferons ressortir ceux qui sont le plus employés :

- *Nous allons faire un spectacle à Ouagadougou dans dix jours, pour le festival du film africain* (p. 66 CE2).
- *Ils récupèrent de vieux bidons et commencent à les frapper sur des rythmes africains* (p. 84 CE2).

- *Qui va gagner la coupe d'Afrique ?* (p. 149 CE2).
- *Je dois faire un voyage d'études en Afrique francophone* (p. 18 CM1).
- *Beaucoup de personnes pratiquent le football en Afrique* (p. 44 CM1).
- « *C'est une maladie si répandue en Afrique que nos écrivains en parlent parfois dans leurs livres* » (p. 66 CM1).
- *Il faudrait élever le prix du cacao pour que nous puissions acheter des denrées que nous n'avons pas en Afrique* (p. 70 CM1).
- *Utilise ce tableau pour répondre par VRAI ou FAUX aux affirmations suivantes : en 1987, l'Afrique a produit : plus de maïs que de blé* (p. 85 CM1).
- *Mais notre industrie africaine est très jeune...* (p. 88 CM1).
- *Les enfants africains ont de plus en plus de problèmes dentaires* (p. 90 CM1).
- *C'est la première fois qu'il est reçu dans un village africain* (p. 98 CM1).
- *Voici un programme de la radio Africa n°1* (p. 106 CM1).
- *Il parle de l'Afrique de toujours, de ses animaux, de ses paysages, de ses habitants, de ses bonheurs et de ses malheurs* (p. 118 CM1)
- *L'Afrique est immense* (p. 122 CM1).
- *Les sauterelles qui survolent l'Afrique risquent de faire de gros dégâts* (p. 122 CM1).
- *La production de pétrole n'est pas très développée en Afrique ...* (p. 123 CM1).
- *Voici l'œuvre de Souleymane Cissé, qui est un grand réalisateur de films africain* (p. 130 CM1).
- *Comme l'enfant commence à penser qu'il descend de la tribu la plus grande de toute l'Afrique* (p. 132 CM1).
- *Quand l'enfant commence à penser que les Africains sont très supérieurs à tous les autres peuples, le sage lui raconte les histoires des peuples d'Europe et d'Asie* (p. 132 CM1).
- « *Pourquoi riez-vous ? la cuisine fait partie de notre vie, de notre tradition, et la cuisine africaine est très renommée à l'étranger* » (p. 42 CM1).
- *Abdou fait une conférence au musée des arts africains* (p. 148 CM1).
- *Ce manuel a été rédigé par des auteurs africains* (p. 159 CM1).
- *Nous qui sommes africains, nous nous sommes mal habitués* (p. 164 CM1).
- *Le climat d'Afrique est très chaud* (p. 167 CM1).

- *Ce film **africain** se voit avec plaisir* (p. 169 CM1).
- *Il souhaite que de jeunes **africains** participent à ce travail* (p. 6 CM2).
- *Mon frère est allé à Libreville pour visiter une exposition de peintures africaines* (p. 7 CM2).

Nous décelons dans ces phrases une nette intention de donner une image du continent africain comme une seule identité, avec un seul espace et ayant des caractéristiques communes. Nous retrouvons cela à travers les notions suivantes : l'homogénéité du monde rural africain, l'unité de l'information et de la culture telle que les films, les expositions culturelles, les arts, ainsi que la radio « *Afrique N° 1* », la production agricole et minérale, comme le maïs et le riz, la production de pétrole et d'autres minerais précieux, le climat chaud qui caractérise le continent dans l'ensemble de ses parties.

Dans les phrases qui suivent, nous trouvons la répétition du terme « *francophone* ». Il est intéressant de remarquer l'évolution du discours : on parle moins du continent africain en général et davantage de sa partie francophone. Il s'agit d'un héritage culturel né de la période coloniale. En dehors de ces pays, se trouvent également, sur le continent, les pays du Commonwealth s'exprimant en anglais, ainsi que les pays arabes et ceux parlant l'espagnol ou le portugais. Ces programmes scolaires sont consacrés aux pays africains s'exprimant en langue française, ce qui explique l'abondance de références à ces pays.

Les phrases suivantes mettent en avant l'unité et ne tiennent pas compte des diversités politiques qui délimitent les frontières entre les pays :

- *Fais la liste des pays **africains** francophones dont le nom comporte au moins une fois la lettre A* (p. 19 CM2).
- *Tout d'abord, répond Mariam, nous voyons une carte **d'Afrique**. Elle est placée à l'entrée de l'exposition* (p. 24 CM2).
- *Il faut les connaître pour bien comprendre les mentalités **africaines*** (p. 24 CM2).
- *Les Européens aiment les objets d'art **africains*** (p. 26 CM2).
- *Les objets d'art **africains** sont très beaux* (p. 26 CM2).
- *Ces témoignages sont précieux. Ils font partie du patrimoine **africain*** (p. 42 CM2).

- *Dans les musées du monde entier, on trouve des objets d'art négro-africain* (p. 46 CM2).
- *Chaque capitale africaine possède son musée national* (p. 46 CM2).
- *Camara Laye est l'un des écrivains africains les plus célèbres* (p. 49 CM2).
- *Les Africains, de génération en génération, se sont transmis oralement le trésor de leur culture* (p. 52 CM2).
- *Les africains de génération en génération, se sont transmis oralement le trésor de leur culture. Bouche à oreille, devinettes, contes le soir au coin du feu, proverbes, berceuses... c'est le premier âge de la littérature africaine* (p. 52 CM2).
- *Depuis des siècles, les artisans d'Afrique noire ont travaillé la terre, le bois, le cuir, les métaux, les perles, l'argile, les fibres...* (p. 64 CM2).
- *Chacun voulait voir ces dignes fils du pays qui avaient tant fait chavirer nos cœurs et que l'Afrique tout entière avait reconnus comme ses ambassadeurs* (p. 74 CM2).
- *Les Africains accordent une grande place à la musique et à la danse* (p. 82 CM2).
- *C'est pourquoi de nombreux pays africains ont misé sur l'éducation* (p. 154 CM2).
- *Au cours des dix dernières années, la croissance annuelle du tourisme en Afrique a été de 7,1 % contre 4 % au niveau mondial* (p. 167 CM2).
- *Durant la période coloniale, on n'a pas développé l'industrie sur notre continent* (p. 88 CM1).
- *Non, je ne parle pas des échanges entre les pays de notre continent* (p. 100 CM1).
- *Le français est la langue de beaucoup de pays du continent africain* (p. 155 CM1).
- *Nous visiterons tous les pays francophones du continent africain* (p. 6 CM2).
- *L'avenir de notre continent est entre leurs mains* (p. 24 CM2).
- *On y projettera les meilleurs films de notre continent* (p. 90 CM2).
- *... l'image la plus belle et la plus fidèle possible de leur continent* (p. 180 CM2).
- *Les jaunes comprendront que chacun, du plus faible au plus puissant, a un rôle à jouer dans l'avenir de notre continent* (p. 181 CM2).
- *Nous avons traversé toute l'Afrique francophone, mais ...* (p. 147 CE2).
- *Nous faisons le tour des pays africains francophones* (p. 150 CE2).
- *Voici une liste de vingt pays africains. Certains sont francophones, d'autres non* (p. 151 CE2).

Illustration n°40 : Page 106 du manuel CM1

Unité 17

VOCABULAIRE-EXPRESSION ÉCRITE

La radio, la télévision

Programme Africa n° 1

1 Voici un programme de la radio Africa n° 1 dont le siège se trouve à Libreville, au Gabon. Observe bien cette grille de programmes et réponds aux questions qui sont au-dessous de la grille :

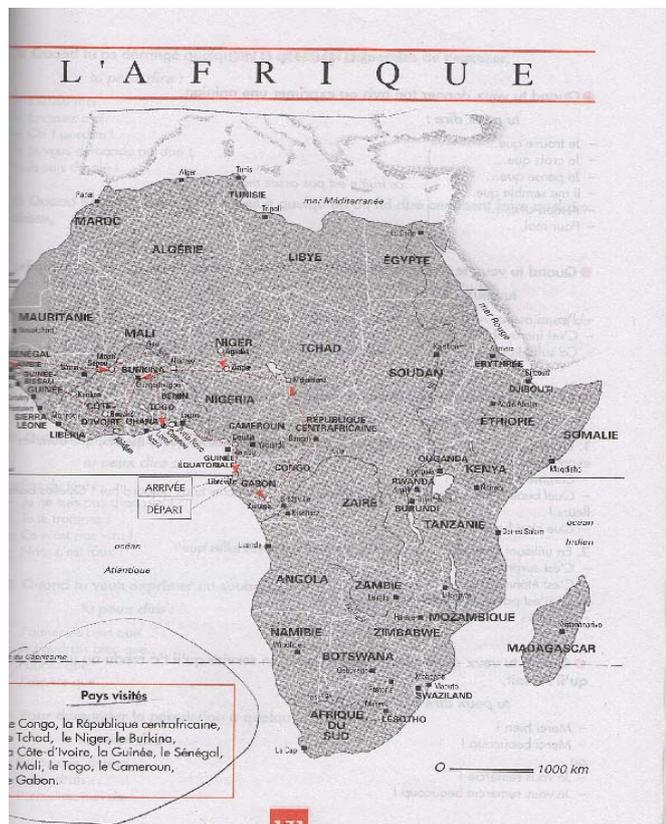


TU+1	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SAMEDI	DIMANCHE	TIME
13.30			13.30 - AFRICA MAGAZINE					14.30
14.00	AFRIQUE SUR SCÈNE		MAGAZINE D'ÉLÉMENTS J. L. LANGE ET LA VOIX DE LIBREVILLE LES NOUVEAUX ÉMISSIONS DE LA VOIX DE LIBREVILLE	SPORTS	LE DOCTEUR DE GILLES SALA DOCTEUR		LA BOITE MUSIQUE	15.30
14.30								16.00
15.00			15.00 - Flash d'Information					16.30
15.30	RADIO STAR		15.30 - Flash d'Information			DOCTEUR AFRICA FRANÇAIS	AFRICA SPORTS	17.00
16.00								17.30
16.30	SONO SAUVAGE		16.30 - Flash d'Information			PASSION CINEMA SAVOI FRANCO		18.00
17.00								18.30
17.30	L'AVENTURE MYSTÉRIEUSE		17.30 - Flash d'Information			TOP NEWS AFRICA	Commentaires et reportages	19.00
18.00			18.00 - Flash d'Information					19.30
18.30	KILIMANJARO		18.30 - Flash d'Information					20.00
19.00			19.00 - Flash d'Information					20.30
19.30			19.30 - Flash d'Information					21.00
20.00	SPORTS		20.00 - Flash d'Information					

- Africa n° 1 diffuse-t-elle ses programmes tous les jours de la semaine ? Y a-t-il des changements d'un jour à l'autre ?
- L'émission « Radio Star » est-elle diffusée tous les jours ?
- Que peux-tu écouter le dimanche à 17 h 30 ?
- Entre 13 h 30 et 17 h, y a-t-il une émission de sports ? Quel jour ?
- À quelle heure peux-tu entendre des informations sur l'Afrique ?
- Quelle est la différence entre un magazine et un flash ?
- Comment comprends-tu le titre de l'émission « L'antenne est à vous » ?
- Qui anime le hit-parade afro-caribé ?
- Quelles sont les émissions musicales ?
- Relève le nom des animateurs. Quel est le féminin du mot animateur ?

2 Essaie de définir les verbes suivants, puis emploie-les dans des phrases de ton choix :
 balbutier – bafouiller – bégayer – exposer – interpellé – dialoguer – couper la parole – prendre la parole – interviewer – rendre l'antenne – annoncer.

Illustration n°41 : Page 171 du manuel CE2



- *Je dois faire un voyage d'études en **Afrique francophone** (p. 18 CM1).*
- *Quel est l'avenir de la **francophonie** ? (p. 149 CM1).*
- *La **francophonie** est-elle une idée moderne ? (p. 149 CM1).*
- *Les pays **francophones** sont-ils répartis sur tous les continents ?(p. 149 CM1).*
- *Qui a lancé l'idée de la **francophonie** ? (p. 149 CM1).*
- *En te servant du vocabulaire de la leçon, explique ce que veut dire « **la francophonie** » et dis ce que tu en penses (p. 149 CM1).*
- *Au sens courant, la **francophonie**, c'est l'ensemble des personnes parlant français (p. 148 CM1).*
- *Les pays **francophones** sont tous de la même couleur. Cela permet de les identifier facilement (p. 24 CM2).*
- *Feuillette soigneusement ton livre pour trouver le nom de cinq écrivains africains **francophones** (p. 135 CM2).*
- *Les africains accordent une grande place à la musique et à la danse (p. 82 CM2).*
- *Dans la zone sahélienne, les Bambaras, les Peuls et les Mandingues produisent une musique d'une grande beauté, tandis que dans la zone tropicale et équatoriale, la musique des Gourou, des Bamoun et des Bateke s'accompagne de danses fantastiques (p. 82 CM2).*
- *Voici une liste d'instruments de musique traditionnels **africains** que tu classeras en trois groupes : instruments à vent ; instruments à percussion ; instruments à cordes (p. 82 CM2).*

Les termes de « *colonialisme* » et « *indépendance* » peuvent également être considérés comme exprimant une notion de communauté de l'ensemble des pays du continent, qui ont subi l'épreuve du colonialisme, l'ont combattu par des méthodes comparables et ont acquis l'indépendance dans des conditions très similaires. Ces termes se retrouvent par exemple dans les phrases suivantes :

- *Cette idée est-elle née pendant la période de colonisation française ? (p. 149 CM1).*
- *C'est le poète Léopold Sédar Senghor, ancien Président du Sénégal, qui l'a lancée. Bien après la dislocation des empires **coloniaux** (p. 149 CM1).*
- *Durant la période **coloniale**, on n'a pas développé l'industrie sur notre **continent** (p. 88 CM1).*

Ainsi, et au vu de ces notions, nous nous retrouvons face à un continent dont les pays ont un destin commun et ont subi ensemble des projets d'endoctrinement déterminés tels que la francophonie, en plus de la colonisation.

D'une manière générale, nous remarquons une tendance vers une identité africaine unique à travers un facteur commun et des valeurs communes, dans le cadre d'un espace de pensée qui anime les ambitions et pousse au retour vers soi et au recours aux racines, en tant que rempart contre l'effacement et la non-reconnaissance. Autrement dit, l'Afrique en tant que continent est perçue comme une valeur en soi, qui regroupe et unifie tous ceux qui y vivent.

Nous avons, dans ce chapitre ainsi que dans le précédent, étudié la façon dont étaient inculqués aux élèves les concepts de pouvoir et d'identité, et avons pu mesurer combien cette information était aléatoire et incertaine, et donc de nature à entraîner un manque de compréhension et d'assimilation de ces concepts. Nous allons maintenant compléter l'information obtenue dans le cadre de l'étude des manuels par l'analyse des données recueillies à l'aide de notre étude de terrain, qui fera l'objet de notre dernier chapitre.

Chapitre VI : L'étude de terrain et l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire et des entretiens

1. Introduction

Après avoir analysé le contenu des manuels scolaires en termes de quantité et de qualité de l'information politique, qui formera la majeure partie de la personnalité politique des élèves et définira leur rôle dans la *construction de leur monde social*, selon les mécanismes et modèles des théories constructiviste–fonctionnelle (chapitre II), nous allons maintenant analyser les données recueillies par nos instruments d'enquête, à savoir une échelle de politisation et des entretiens, afin de compléter les réponses apportées dans les deux chapitres précédents.

Nous avons vu que, dans son processus de construction et de développement, toute société a besoin que les membres qui la composent disposent de valeurs communes afin de garantir une vie sociale et politique commune. Nous avons constaté dans le troisième chapitre, à l'occasion de la présentation des spécificités de la société tchadienne, que cette dernière était composée de diverses ethnies, largement étendue sur un plan géographique, et soumise à des situations économiques et politiques complexes et instables.

Nous avons vu également les progrès réalisés en termes d'inscrits dans les écoles tchadiennes. Cela ne permet cependant pas de déterminer si la qualité de cette éducation et son étendue sont compatibles avec la réalité socioculturelle en termes de valeurs et d'idées inculquées aux élèves.

C'est la raison pour laquelle nous avons évalué le contenu des manuels dans les chapitres IV et V et réalisé une étude sur le terrain du secteur de l'éducation nationale au Tchad, ce afin de compléter et enrichir les résultats de notre recherche. Il convient de mentionner ici que nous avons dû modifier et adapter nos outils de collecte de données initiales pour tenir compte des exigences de la situation sur le terrain. Nous avons ainsi été contraint d'annuler la fiche d'évaluation que nous avions initialement prévue en raison de complications administratives et du coût élevé qui était demandé par l'évaluateur. Afin de compenser cela, nous avons mené des entretiens directs avec des hauts responsables du ministère et autres acteurs du secteur, ce qui nous a permis d'obtenir des réponses à de nombreuses questions qui auraient été abordées dans le cadre de la fiche d'évaluation.

2. L'analyse des réponses à l'échelle de politisation

Ainsi que nous l'avons exposé dans l'introduction de cette thèse, ce questionnaire a été préparé pour identifier le degré de maturité politique des élèves dans les écoles primaires et l'étendue de leur compréhension des termes politiques ou ayant une signification politique. Il s'agissait également de définir à quel point les élèves prêtaient attention à la réalité politique qui les entoure.

Le questionnaire a été distribué ou lu aux élèves du 9 au 30 mai 2011 à N'Djamena (la capitale du Tchad), à l'aide de certains enseignants et d'autres collaborateurs ayant été formés pour ce faire par nos soins.

Parmi les principales difficultés rencontrées lors du recueil des données, nous pouvons citer le refus de certains directeurs d'écoles de donner le questionnaire aux élèves sans autorisation administrative préalable des autorités et sans autorisation écrite du responsable légal de chaque élève. Mais nous avons réussi à surmonter certains de ces obstacles, non sans peine. D'autres problèmes ont entravé notre travail, dont certains que nous ne souhaitons pas évoquer ici par mesure de précaution. Nous pouvons néanmoins citer l'absentéisme et le manque de régularité scolaire, ainsi que le climat de suspicion et de méfiance de la part des familles tchadiennes envers toutes les campagnes qui ciblent les enfants, à la suite de l'incident survenu dans la ville d'Abéché, à l'est du pays, en 2008, qui impliquait l'association française Arche de Zoé¹²¹.

Cependant, à chaque fois, nous sommes parvenu à recueillir les données nécessaires, ce qui nous a permis de les analyser.

L'échantillon initialement annoncé (*cf.* Introduction) a dû être modifié en raison des variables sociales relevées sur le terrain, à savoir le sexe et l'âge des élèves. En effet, le nombre d'élèves de sexe masculin dépasse de beaucoup celui des élèves de sexe féminin. Notre échantillon a donc été reparti comme suit :

¹²¹ Les membres de cette association ont été arrêtés alors qu'ils tentaient d'embarquer 114 enfants du Tchad vers la France sans procédures nécessaires.

Tableau 46 : Répartition de l'échantillon selon l'âge

Tranche d'		
De 6 à 9 a		
De 10 ans et		

Tableau 47 : Répartition de l'échantillon selon le sexe

Sexe		
Masculin		
Féminin		

Ce déséquilibre entre garçons et filles s'explique majoritairement par le refus de certains parents d'envoyer leurs filles dans des écoles françaises (88,1% pour les garçons, contre 54,6% pour les filles en 1999/2000)¹²², pour les inscrire dans les écoles arabes, afin d'éviter notamment la mixité, et recevoir un enseignement islamique considéré comme nécessaire. Cette habitude existe dans la capitale, mais aussi dans les grandes villes.

La majeure partie de notre échantillon se situe dans la catégorie d'âge de 10 à 12 ans et plus. Cela peut s'expliquer, comme nous l'avons vu au cours de notre exposé sur la situation de l'Éducation au Tchad, par un taux de redoublement élevé (27,5% pour l'année scolaire 2000/2001).

Nous avons analysé les données recueillies en fonction des neuf types de vocabulaire que nous avons déterminés, et qui reflètent une culture politique générale, vocabulaire que sont censés connaître les élèves. Comme nous l'avons noté précédemment, nous ne cherchons qu'à identifier le degré approximatif de maturité politique à l'aide de nos quatre mesures (« *Je n'aime pas* », « *J'aime* », « *Je ne connais pas la réponse* », ou « *sans réponse* »), en prenant en compte les effets de l'âge et du sexe en tant que variables statistiques.

¹²² Programme cadre pour la promotion de l'éducation bilingue au Tchad, UNESCO et Banque islamique de développement, N'Djamena, avril 2004.

Nous allons tout d'abord présenter le nombre de réponses obtenues pour chaque type de vocabulaire, avant de poursuivre par une analyse des pourcentages, ce qui nous permettra d'affiner notre étude, et de déterminer les souhaits et les tendances des élèves ainsi que l'étendue de leur culture politique.

2.1. Analyse des réponses en nombre

2.1.1. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir exécutif

Tableau 48 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif

Mots type A		Ré1							
A.10	Maître								
A.29	Directeur								
A.81	Gouverne								

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que le nombre de réponses de la colonne « *j'aime* » (1 050 réponses dans la tranche d'âge de 10 ans et plus) est quasiment deux fois plus important que celui de la colonne « *je n'aime pas* » (449 réponses dans la même tranche d'âge). Cette disparité est due à la présence du mot « *maître* », qui peut susciter chez les élèves la crainte d'être punis s'ils répondent qu'ils ne l'aiment pas. Il en est de même pour le mot « *directeur* ». Ceci a affecté considérablement les résultats concernant ce type de vocabulaire. Cette influence a été observée au cours du questionnement et il a été difficile de la surmonter car nous ne devions pas fournir d'explications sur le sens des mots proposés.

Par ailleurs, nous nous sommes interrogé sur le nombre élevé de réponses « *je ne connais pas* » pour la tranche d'âge 6-9 ans (578 réponses, soit près du double de la colonne « *je n'aime pas* »). Ceci peut être dû à la peur, ou encore à la fatigue et au manque d'attention patent des élèves au cours de nos visites, puisque nous les avons interrogés au terme de leur journée de classe. En effet,

nous avons observé le manque de concentration, voire l'indifférence de certains élèves, ce que nous pouvons aisément expliquer par leur état physique, les conditions de vie et la mauvaise nutrition qui ralentissent leurs capacités mentales. La plupart d'entre eux souffrent de faim toute au long de la journée d'école. Une chaleur extrême frappe les salles de classes, couvertes par des tôles, sans aucune climatisation, sous des températures allant de quarante à plus de quarante-cinq degrés à certains moments. Cette situation affecte le niveau de leur attention et leur concentration mentale. Nous avons donc essayé d'effectuer les interviews sous les arbres. Enfin, l'atmosphère de désordre et le manque de discipline pendant les rassemblements ont pu influencer les réponses des élèves.

Tableau 49 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour les vocabulaires de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif

Mots type A		Ré1							
A.10	Maître								
A.29	Directeur								
A.81	Gouverne								

Nous constatons ici qu'un grand nombre de réponses « *j'aime* » sont venues des garçons, avec 1 060 réponses sur 3 000 réponses faites par ces derniers au total, alors que, chez les filles, cette réponse est proportionnellement moins importante (581 réponses sur 1800 réponses totales). Les filles ont par ailleurs répondu 725 fois « *je ne connais pas* » et n'ont donné aucune réponse 177 fois, tandis que le nombre de sans réponses s'élève à 380 pour les garçons.

2.1.2. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir législatif

Les termes relevant du type de vocabulaire présent dans le tableau ci-dessous sont censés représenter l'autorité législative et la source du pouvoir. Ils sont liés au domaine du droit et de la liberté de choix en général, en tant que droit fondamental à l'autodétermination et à la prise de décisions personnelles, directement ou indirectement par le choix d'un représentant, sans aucune pression ou influence extérieure, ce qui est la pierre angulaire du jeu démocratique. La construction

des idées à partir de ces termes signifie un gain culturel dans le chemin de la vie politique des enfants.

Tableau 50 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif

Mots type B		1							
B.2	Vote								
B.11	Carte d'éle								
B.19	État								

Le grand nombre de réponses « *je ne connais pas* » dans les deux tranches d'âge, et, bien que plus faible, le nombre de réponses « *je n'aime pas* » s'expliquent par le manque de connaissances des élèves de la signification de ces mots ou tout simplement par leur aliénation politique en général.

Tableau 51 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif

Mots type B									
B.2	Vote								
B.11	Carte d'él								
B.19	État								

Le tableau ci-dessus montre une augmentation remarquable des réponses des filles dans la colonne « *je ne connais pas* » (994 réponses) par rapport à leurs réponses concernant le vocabulaire de type A. On trouve un nombre proche de la moitié des réponses totales des garçons (1 846) pour la même colonne. Nous notons une convergence des deux sexes pour le nombre de sans réponses avec

226 sans réponses pour les filles sur 1800 au total, et 279 sans réponses pour les garçons sur 3 000 au total.

2.1.3. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir judiciaire

Tableau 52 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire

Mots type C		I							
C.3	Lois								
C.18	Égal								
C.33	Magistrat								

Ces mots sont supposés représenter la culture de la justice, les droits et la loi, qui sont le pilier de toute construction sociale du monde sur laquelle se fonde la vie publique dans un climat d'égalité et de tolérance. L'acquisition de ce type de vocabulaire par les enfants est un facteur fondamental dans la sensibilisation et la compréhension de leurs droits et devoirs et les limites de la liberté.

Malgré cette importance, le tableau ci-dessus montre l'ignorance d'une grande partie de l'échantillon, qui ne connaît pas (1 706 sur 4 800 réponses), laisse sans réponse (700), ou n'aime pas (près de 900 réponses). Nous pouvons interpréter cela par l'étrangeté de ces mots pour l'esprit des enfants et le produit de leur culture familiale.

Tableau 53 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire

Mots type C									
C.3	Lois								
C.18	Égal								
C.33	Magistrat								

Concernant la répartition par sexe, les réponses ne montrent pas de tendance claire pour les filles comme pour les garçons, les chiffres étant concentrés pour ces derniers dans les colonnes « *je ne connais pas* », avec 1 116 réponses sur 3 000 au total, et 1 046 dans la colonne « *j'aime* », avec un bon nombre de sans réponses.

2.1.4. Vocabulaire ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale

Tableau 54 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale

Mots type D		I							
D.5	Fête nation								
D.17	Sao								
D.35	Tchad								

Ce type de vocabulaire reflète l'ampleur de l'attachement de l'enfant aux valeurs nationales et au peuple tchadien : la patrie, symbolisée par un drapeau, l'hymne national, le chef d'État et la capitale du pays. Son acquisition implique le sens du partage, le dépassement des frontières de la famille et de la tribu vers un national commun.

Les chiffres de ce tableau montrent une augmentation significative de la réponse « *j'aime* » dans la tranche d'âge 10 ans et plus, avec 1 932 réponses sur 3 100 au total, mais aussi chez les 6-9 ans, avec 1 064 sur 1 700 réponses totales. Il apparaît donc en première analyse, chez les élèves, un sentiment d'attachement à tout ce qui symbolise la nation.

Tableau 55 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale

Mots type D									
D.5	Fête nationale								
D.17	Sao								
D.35	Tchad								

L'analyse par sexe montre que le nombre de réponses « *j'aime* » est de 1 964 sur 3 000 pour les garçons, et de 1 156 sur 1 800 pour les filles. L'identité nationale est donc présente dans l'esprit des élèves, surtout si l'on tient compte du faible nombre de réponses dans la colonne « *je n'aime pas* » pour les deux sexes.

2.1.5. Vocabulaire ayant pour signification l'identité africaine

Tableau 56 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine

Mots type E									
E.6	Afrique								
E.16	Panafricain								
E.41	Continent								

Le vocabulaire du tableau ci-dessus fait référence à l'ensemble supranational. Il fait naviguer la pensée des élèves vers un horizon plus vaste et plus grand que celui vécu dans les limites de leur ville ou de leur village.

Nous constatons un nombre élevé de réponses « *je ne connais pas* » dans la tranche d'âge des 6-9 ans, avec 612 réponses sur 1 700 au total, comparé au nombre de réponses « *je n'aime pas* », qui est de 269. Quant à la tranche d'âge des 10 ans et plus, on note un nombre significatif de réponses « *j'aime* », avec 1 230 réponses sur un total de 3 100, et 898 réponses dans la colonne « *je ne connais pas* ». L'explication de ces résultats réside sans doute dans le fait que ce type de vocabulaire a une résonance positive chez les élèves les plus âgés. Cependant, on constate l'aliénation de ces vocabulaires chez les plus jeunes dans la colonne, *je ne connais pas*.

Tableau 57 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine

Mots type E									
E.6	Afrique								
E.16	Panafricai								
E.41	Continent								

Le nombre significatif de réponses « *j'aime* » (883 réponses) chez les garçons, peut s'expliquer par la présence du mot « *Afrique* » dans le vocabulaire, terme qui a, à lui seul, emporté 243 réponses positives. Il faut donc relativiser le résultat total de cette colonne eu égard à cette information.

2.1.6. Vocabulaire ayant pour signification l'identité locale

Tableau 58 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale

Mots type G		I							
G.15	Village								
G.80	Chef du vil								
G.70	Chefferie								

Nous avons remarqué que l'identité locale était, dans les manuels scolaires, largement favorisée par rapport à l'identité nationale et continentale. Toutefois, le tableau ci-dessus nous fait remarquer qu'un grand nombre d'élèves ont exprimé leur indifférence pour les vocabulaires censés mesurer leur attachement à leurs racines et la nostalgie du passé. Ainsi les résultats montrent la méconnaissance générale par les élèves des termes relatifs à l'identité locale, avec, pour la tranche d'âge des 10 ans et plus, 1 406 réponses sur 3 100 au total dans la colonne « *je ne connais pas* » et 559 sans réponses ; la même remarque peut être faite concernant la tranche d'âge des 6-9 ans, et ce alors même que ces termes sont ceux les plus présents dans leurs manuels scolaires. Ceci s'explique sans doute par le fait que les élèves de notre échantillon sont des citadins fascinés par les véhicules, la lumière, les bâtiments, les aires de jeux et de loisirs, en bref tout ce qu'une grande ville comme N'Djamena peut leur offrir, contrairement aux villes de moindre importance.

Ainsi nous pouvons dire que ces chiffres montrent que les élèves ne sont pas concernés par l'identité locale, quel que soit leur âge ou leur sexe, soit explicitement (« *je n'aime pas* ») soit implicitement (« *je ne connais pas* » ou « *sans réponse* »).

Tableau 59 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale

Mots type G									
G.15	Village								
G.80	Chef du vi								
G.70	Chefferie								

Quant au tableau ci-dessus, nous notons dans la colonne « *je ne connais pas* » 1 405 réponses chez les garçons, et 791 chez les filles, ce que peut interpréter leurs mépris envers ces sens si on tienne compte de nombre importants des réponses dans les colonnes de *j'aime* allant jusqu'à (497 chez les garçons et 445 chez les filles).

2.1.7. Vocabulaire ayant pour signification la culture politique en faveur de la démocratie

Tableau 60 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification la culture politique en faveur de la démocratie

Mots type H									
H.14	Parti politic								
H.26	Démocrati								
H.34	Liberté d'e								

Ces termes font référence à l'action collective basée sur la consultation et la concertation, fondée sur la différence d'opinions, dans un esprit de tolérance qui permet d'ouvrir la voie à une pratique politique correcte dans la limite des droits et des devoirs. Ces mots sont complexes et donc difficiles à comprendre compte tenu du niveau des élèves. Cependant, il ne leur a pas été demandé de

les définir ou de les expliquer, mais seulement de choisir une réponse afin de mesurer leur niveau de connaissance.

Ainsi, sans surprise, un grand nombre de réponses du tableau correspond à la méconnaissance de ces termes, quelle que soit la tranche d'âge (1 946 sur 4 800 réponses totales). Signalons également les réponses des colonnes « *je n'aime pas* » (384 pour les 6-9 ans et 493 pour les 10 ans et plus) et « *sans réponse* » (respectivement 153 et 570).

Tableau 61 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification la culture politique en faveur de la démocratie

Mots type H									
H.14	Parti politi								
H.26	Démocrat								
H.34	Liberté d'								

En ce qui concerne les réponses des deux sexes, nous observons beaucoup de réponses « *je ne connais pas* » pour les filles, avec 902 réponses sur 1 800 au total, contre 1 420 sur 3 000 pour les garçons. Cela signifie que, dans une certaine mesure, les élèves ne sont pas assez familiers avec ce genre de vocabulaire si l'on tient compte de la colonne « *j'aime* », qui a recueilli un nombre significatif de réponses des deux sexes.

2.1.8. Vocabulaire ayant pour signification les pratiques allant à l'encontre de la démocratie

Ce vocabulaire fait référence à tout ce qui est anti-démocratique et tout ce qui encourage la violence et les abus de pouvoir. Nous avons placé ce type de mots ici dans le but de pouvoir mesurer leur résonance chez les élèves. Nous les examinerons ici car ils sont courants dans la culture politique du pays et ont une présence significative dans l'esprit national en raison de la longue histoire du conflit armé qu'a vécu le Tchad.

Tableau 62 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification les pratiques allant à l'encontre de la démocratie

I									
Mots type I									
I.13	Dictature								
I.29	Esclavage								
I.32	Coup d'État								

Dans le tableau ci-dessus, nous remarquons le nombre significatif de réponses « *je n'aime pas* » et « *je ne connais pas* » pour la tranche d'âge des 6-9 ans, avec respectivement 527 et 730 réponses sur 1 700 au total. La même remarque s'impose pour la tranche d'âge des 10 ans et plus, avec respectivement 883 et 1 268 réponses. Ces résultats s'expliquent soit par le rejet des idées anti-démocratiques, soit, tout simplement, par ignorance de ces termes.

Cependant, nous constatons l'impact du mot « *héros* » dans les tableaux, tout comme le cas des mots « *maître* » ou « *directeur* » dans les types précédents. Nous trouvons pour ce mot un nombre significatif de réponses dans la colonne « *j'aime* », comparé à d'autres mots, ce qui montre l'admiration envers une figure représentant la force ou le courage dans des situations dangereuses, mais peut aussi signifier la soumission à une figure qui profiterait de sa situation dominante pour commettre des injustices et des abus au lieu d'en faire usage pour répondre aux besoins de plus faibles qu'elle.

Tableau 63 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification les pratiques allant à l'encontre de la démocratie

Mots type I									
I.13	Dictature								
I.29	Esclavage								
I.32	Coup d'État								

2.1.9. Vocabulaire relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique

Tableau 64 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique

Mots type J		I							
J.12	Argent								
J.28	Réussite								
J.76	Richesse								

Ce dernier type de vocabulaire a été utilisé dans le but de découvrir l'attention des élèves et mesurer l'étendue de leurs connaissances et leur intérêt pour les plaisirs matériels, qui ne devraient normalement pas être une motivation ultime. Si tel était cependant le cas, les élèves seraient susceptibles d'être démesurément attirés plus tard par les gains faciles et le confort, ce qui pourrait les conduire à commettre des délits et des fraudes pour obtenir ce qu'ils ne pourraient pas avoir sans cela.

Ainsi, nous notons dans le tableau ci-dessus, un grand nombre de réponses parmi les tranches 6-9 ans et 10 ans et plus se situant dans la colonne « *j'aime* », avec respectivement 942 sur 1 700 et 1 744 sur 3 100 réponses.

Tableau 65 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique

Mots type J									
J.12	Argent								
J.28	Réussite								
J.76	Richesse								

Le même phénomène est observé pour les deux sexes, puisque la réponse « *j'aime* » emporte chez les garçons 1 566 sur 3 000 réponses au total, et chez les filles 854 réponses sur 1 800. Ceci peut s'expliquer par l'effet de certains mots comme « *console de jeu* », qui a remporté un grand nombre de réponses dans la colonne « *j'aime* » chez les deux sexes.

Après cet examen général en termes de nombre de réponses obtenues par chaque type de vocabulaire pour chaque groupe d'âge et par genre, nous allons maintenant mesurer la maturité politique des élèves de notre échantillon au moyen de pourcentages.

2.2 Analyse des réponses en pourcentage

2.2.1. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir exécutif

Tableau 66 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif

Âge	Je n'aime pas	J'aime	Sans réponse								
6-9 ans	29%										
10 ans et plus	44%										

Pour le vocabulaire de type A faisant référence au pouvoir exécutif, nous notons des ratios proches entre les trois colonnes « *j'aime* », « *je n'aime pas* » et « *je ne connais pas* ». Ces ratios dans les trois dernières colonnes vont de 32% à 37.85% chez les 6-9 ans. Cela montre le manque d'orientation claire et la position variable des élèves, et dans le même temps, nous trouvons une grande proportion de réponses « *je n'aime pas* » avec 40.02%, ce qui signifie leur ignorance de ce genre de vocabulaire.

Concernant la seconde tranche d'âge, le tableau montre une légère dispersion dans les réponses « *je n'aime pas* » et « *j'aime* » (respectivement 59.97% et 62.14%). Pour les autres colonnes, le ratio se situe entre 67.48% pour « *j'aime* » et 67.31% pour les « *sans réponse* », ce qui montre, là encore, l'ambiguïté des réponses. Nous reviendrons sur ce point en détail dans les pages suivantes.

Globalement, ces chiffres donnent l'impression qu'il y a une tendance à la méconnaissance du vocabulaire qui reflète le pouvoir exécutif chez les élèves de tout âge. Cela signifie également que les élèves n'ont pas la connaissance nécessaire pour apprendre les implications des différentes notions relatives au pouvoir exécutif qu'ils côtoient dans leur vie quotidienne.

Les élèves n'ont donc pas la capacité de répondre seuls aux questions qu'ils pourraient être amenés à se poser telles que : qui exerce ce pouvoir sur eux ? Dans quel but ? Qu'est-ce qui légitime ce pouvoir ? Être en mesure de répondre à ces questions leur permettrait de se forger une opinion personnelle.

Tableau 67 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif

Sexe	Je n'air									
Filles	317									
Garçons	531									
Totaux	848									

Le tableau ci-dessus montre ainsi des ratios proches dans toutes les colonnes pour les réponses des garçons (de 58.66% pour « *je ne connais pas* » à 68.22% pour les « *sans réponse* »). Nous notons également une légère différence entre la colonne « *je n'aime pas* » (62.61%) et la colonne « *j'aime* » (64.59%), qui peut s'expliquer par une dispersion des avis des élèves.

Quant aux réponses des filles, elles vont de 31.77% pour les « *sans réponse* » à 37.38% pour « *je n'aime pas* » et 41.33% pour « *je ne connais pas* ». Cela rend difficile la définition d'une ligne claire dans les opinions des élèves à propos de ce type de vocabulaire.

2.2.2. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir législatif

Tableau 68 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif

Âge	Je n'air									
6-9 ans	320									
10 ans et plus	401									
Totaux	721									

Comme pour le pouvoir exécutif, les élèves sont censés avoir un minimum d'affinités avec le vocabulaire de type B, qui fait référence au pouvoir législatif. En effet, là encore, comprendre ces notions leur permettrait d'enrichir leur réflexion quant aux sources du pouvoir qui les entoure, tant à la maison qu'à l'école et dans la rue (« *pouvoir sur* » et « *pouvoir dans* » cf. chapitre II). La compréhension et l'assimilation de ces termes représentent un pilier fondamental dans l'apprentissage de la démocratie, car ils renvoient à la source de la législation régissant la vie en commun dans une société.

En ce qui concerne la variable d'âge, les chiffres du tableau ci-dessus montrent une convergence évidente dans les quatre colonnes avec des réponses fluctuant entre 59.97% pour « *je n'aime pas* » à 67.48% pour « *j'aime* ».

Tableau 69 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif

Sexe	Je n'aime pas									
Filles	30%									
Garçons	29%									
Total	29%									

Nous trouvons ici des taux comparables dans presque toutes les colonnes (de 49.24% pour « *je n'aime pas* » chez les garçons à 50.75% chez les filles). Mais pour la réponse « *j'aime* », nous notons une grande différence, avec 67.71% chez les garçons contre seulement 32.28% chez les filles, ce qui donne une impression d'ignorance de ces termes chez les filles. Cette analyse tend à se confirmer si on ajoute à cela les 44.75% de « *sans réponse* ».

Il faut noter ici que ce type de vocabulaire semble vague voire inhabituel dans la vie quotidienne des élèves et relativement difficile à comprendre, ce qui conduit à des réponses aléatoires avec une nette augmentation des réponses « *je ne connais pas* » et « *sans réponse* » jusqu'à 67,31%.

2.2.3. Vocabulaire ayant pour signification le pouvoir judiciaire

Tableau 70 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire

Age	Je n'aime pas									
6-9 ans	31%									
10 ans et plus	54%									
Total	42%									

Le type C de vocabulaire représente le pouvoir judiciaire, pilier de toutes les administrations publiques dans les différents domaines politiques, économiques, sociaux et de toutes les transactions dans la société, en tant qu'arbitre et garant de la bonne application des lois.

En termes d'âge, nous constatons que, dans la tranche d'âge 6-9 ans, les réponses « *je n'aime pas* », « *je ne connais pas* » et « *sans réponse* » représentent respectivement 41.20%, 36.08% et 25.48% des réponses, alors que le taux de la réponse « *j'aime* » est de 33.26%.

Ceci peut être expliqué par la faible maturité mentale pour la tranche des 6-9 ans qui ont manifesté ici leur méconnaissance de ces mots, alors que la situation est différente chez les 10 ans et plus. En d'autres termes, ces mots dépassent les capacités cognitives des élèves, d'où la nécessité de respecter les étapes de la croissance dans l'enseignement et l'apprentissage.

Tableau 71 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire

Sexe	Je n'aime									
Filles	29%									
Garçons	36%									
Total	32%									

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que la position des élèves en termes de compréhension de ces vocabulaires, s'installe dans des proportions égales, allant de 54% à plus de 70% pour « *j'aime* » chez les garçons. Cela montre dans une certaine mesure l'affinité avec ces mots mais doit être considéré avec prudence si l'on tient compte du taux relevé dans la colonne « *je n'aime pas* », notamment chez les filles (44.73%). Mais c'est un indice de la volatilité et de l'instabilité des tendances chez les élèves à ces âges précoces.

2.2.4. Vocabulaire ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale

Tableau 72 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale

Âge	Je n'aime									
6-9 ans	11%									
10 ans et plus	15%									
Total	13%									

Comme nous l'avons vu, ce type de vocabulaire est relatif à l'identité nationale et à l'attachement émotionnel à tout ce qui est national, comme la terre, le drapeau, l'hymne national et tous les autres symboles de l'État. L'acquisition et la compréhension de ce vocabulaire créent des citoyens conscients qui privilégient l'intérêt public par rapport à leurs intérêts privés.

Le tableau ci-dessus montre que la proportion de réponses « *je n'aime pas* » dans la tranche des 6-9 ans, soit 42.22%, est relativement élevée par rapport aux réponses « *j'aime* », 35.51%. Nous pouvons en déduire l'existence d'un lien entre les réponses et l'âge de l'élève. La preuve en est que le ratio pour la réponse « *j'aime* » atteint 64,48% chez les 10 ans et plus.

Nous remarquons le caractère aléatoire des réponses des élèves qui a dominé le questionnaire, une grande proportion de la tranche des 10 ans et plus ayant choisi de ne pas répondre (71,30%), sans que l'on puisse donner une explication.

Tableau 73 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale

Sexe	Je n'air										
Filles	10%										
Garçons	19%										
	20%										

Le tableau ci-dessus montre chez les filles une augmentation évidente dans la colonne « *je ne connais pas* », avec 42.98 %, les taux des autres réponses oscillant entre 33% (« *je n'aime pas* ») et 37% (« *j'aime* »).

Cette augmentation est un indicateur du sentiment national, ce que crédibilise cette hypothèse est la diminution apparente dans la colonne « *je n'aime pas* » qui stagne à 4% contre un faible pourcentage relatif de 6.20% dans la colonne de « *je ne connais pas* ».

Cela peut correspondre à l'existence d'un sentiment national, ce qui est incompatible avec ce qui est apparu dans notre analyse du contenu des manuels, qui a montré la faiblesse de la présence de l'identité nationale, comparativement aux autres volets de l'identité (locale et continentale).

2.2.5. Vocabulaire ayant pour signification l'identité africaine

Tableau 74 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine

Âge	Je n'air									
6-9 ans	26%									
10 ans et plus	40%									

Ce type de vocabulaire traduit le dépassement des frontières de l'identité nationale, pour aller vers un horizon plus vaste. Ainsi que nous l'avons montré lors de l'analyse du contenu des manuels, l'identité continentale permet d'établir un lien avec le continent qui abrite le pays des élèves, lien qu'il partage avec d'autres Nations, de même qu'il partage avec ces dernières des valeurs politiques et historiques et sociales dans divers domaines. Cette identité contribue à renforcer les liens régionaux et à accroître l'importance de l'Union des pays africains.

Nous constatons ici un taux de 40.52% pour la colonne « *je ne connais* » pour la tranche d'âge 6-9 ans. Le même pourcentage d'élèves a exprimé une aversion pour ces mots, ce que nous pouvons assimiler à une ignorance de leur signification. Mais nous remarquons une proportion de 69.80% de réponses « *j'aime* » pour la tranche d'âge des 10 ans et plus, ce qui peut indiquer que la variable d'âge joue en termes de prise de conscience.

Tableau 75 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine

Sexe	Je n'air									
Filles	24%									
Garçons	33%									

Nous notons dans l'analyse par sexe une grande proportion d'élèves ayant préféré ne pas répondre, tant chez les garçons (59.04%) que chez les filles (40.95%). On trouve des proportions presque égales dans les deux colonnes « *je ne connais pas* » et « *je n'aime pas* », situées aux alentours de 36% chez les filles et entre 58% et 64% chez les garçons. Ceci s'explique sans doute par l'existence d'un degré élevé d'incompréhension de ces mots, même si la colonne « *j'aime* » a été représenté avec des taux allant de 30 à 69%, ce qui montre une tendance positive en quelque sorte.

D'une manière générale, on peut expliquer cette dispersion des réponses par la nature relativement complexe de ce genre de mots, certains d'entre eux étant cependant d'utilisation fréquente dans la vie quotidienne comme le mot « *Afrique* ». Cette complexité a d'ailleurs souvent conduit à un retard dans la réponse des élèves, qui gardaient le silence pendant plusieurs secondes, voire plusieurs minutes. Faute de temps, nous avons dû classer dans la colonne « *sans réponse* » le fait pour l'élève de rester silencieux, et sommes passés à la question suivante.

2.2.6. Vocabulaire ayant pour signification l'identité locale

Tableau 76 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale

Âge	Je n'aime										
6-9 ans	40%										
10 ans et plus	40%										
Moyenne	40%										

Le vocabulaire de type G est destiné à mesurer l'ampleur de l'adhésion des élèves à l'identité locale. Cette tendance a occupé un espace important lors de l'analyse du contenu des manuels et est l'expression de la réalité de la plupart des sociétés africaines, et en particulier la société tchadienne. La revendication d'identité des habitants des zones rurales par rapport aux zones urbaines est due à de nombreux facteurs, comme nous l'avons déjà mentionné : les racines, les anciens et l'attachement aux valeurs sociales. Ce dernier peut à la fois être positif en termes de fierté et d'authenticité, mais il peut également être négatif lorsqu'il implique le rejet de l'autre.

Le tableau ci-dessus montre clairement l'instabilité dans presque toutes les réponses, quelle que soit la tranche d'âge, à l'exception de la réponse « *je n'aime pas* ». Le taux de « *sans réponse* » est ainsi de plus de 72% pour les 10 ans et plus, alors qu'il est de 27% pour les plus jeunes.

Tableau 77 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale

Sexe	Je n'aime										
Filles	44%										
Garçons	49%										
Moyenne	46%										

Nous constatons ici des tendances similaires chez les garçons et chez les filles, avec des taux élevés dans les colonnes « *je n'aime pas* », « *je ne connais pas* » et « *sans réponse* ». Chez les garçons, on trouve par exemple plus de 63% de réponses « *je ne connais pas* », et chez les filles une proportion similaire de « *sans réponse* » et « *je ne connais pas* » avec un taux de 36%. Cependant, nous pouvons noter un pourcentage relativement élevé de réponses « *j'aime* » chez les filles, avec un taux d'un peu plus de 47%, ce qui contredit globalement la tendance qui a dominé dans l'analyse du contenu des manuels. Il existe donc une divergence entre les programmes scolaires et les attitudes et désirs exprimés par les élèves dans ce questionnaire, au moins pour cette tranche d'âge.

2.2.7. Vocabulaire ayant pour signification une culture politique en faveur de la démocratie

Tableau 78 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification une culture politique en faveur de la démocratie

Âge	Je n'aime									
6-9 ans	38%									
10 ans et plus	49%									
	67%									

Ces mots sont d'une autre nature que ceux appartenant au vocabulaire relatif au pouvoir et à l'identité. Ils expriment la capacité des élèves à travailler dans une vision collective, ce qui les sensibilise à la tolérance, à la concertation, à l'esprit d'équipe dans tous les domaines de la vie afin d'aboutir au développement d'un esprit démocratique. Ils nous indiquent ce que ressentent les élèves par rapport à cette idée d'action collective.

En ce qui concerne le tableau d'analyse par âge ci-dessus, nous remarquons une forte proportion de « *sans réponse* » chez les plus âgés avec un taux de 78.83%, et une relative dispersion dans les autres réponses (de 56% à 69%). En revanche, nous remarquons un petit pourcentage de « *sans réponse* » chez les moins âgés, et une dispersion de leurs autres réponses, entre 30% et 43%. Nous constatons donc une sorte de hasard dans les réponses à cause de l'ambiguïté de la signification des mots pour les élèves ou d'un manque d'attention.

Tableau 79 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification une culture politique en faveur de la démocratie

Sexe	Je n'aime pas	Je ne connais pas	J'aime	Je connais	Je n'aime pas	Je ne connais pas	J'aime	Je connais	Je n'aime pas	Je ne connais pas	J'aime	Je connais
Filles	26%											
Garçons	33%											
Total	29%											

Le tableau ci-dessus donne une image claire de la position des élèves envers ce type de vocabulaire en fonction du sexe. Ainsi, chez les garçons, apparaît une attitude négative, exprimée par un taux de 61.15% pour la réponse « *je ne connais pas* » et un pourcentage proche pour la réponse « *je n'aime pas* » (55.70%). Si nous y ajoutons 64.44% de sans réponse, ceci confirme l'absence de familiarisation des garçons avec ce vocabulaire, malgré le taux de 66.97% de réponses « *j'aime* ».

Nous enregistrons une attitude semblable chez les filles, exprimée par 44.29% de réponses « *je n'aime pas* » et 38.84% de réponses « *je ne connais pas* ». Mais paradoxalement, nous constatons qu'il y a une grande proportion des garçons, avec près de 67%, qui répondent « *j'aime* », et 33% chez les filles, ce qui explique l'existence d'une connaissance de ces termes certes faible mais réelle chez les deux sexes.

2.2.8. Vocabulaire ayant pour signification des pratiques allant à l'encontre de la démocratie

Tableau 80 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification des pratiques allant à l'encontre de la démocratie

Âge	Je n'aime pas	Je ne connais pas	J'aime	Je connais	Je n'aime pas	Je ne connais pas	J'aime	Je connais	Je n'aime pas	Je ne connais pas	J'aime	Je connais
6-9 ans	52%											
10 ans et plus	88%											
Total	70%											

Ce type de vocabulaire est destiné à mesurer l'attitude qui est censée être adoptée par les élèves concernant les valeurs démocratiques. La liste comprend un vocabulaire commun aux milieux politiques de la société tchadienne. Ainsi, nous avons cherché à déterminer dans quelle mesure les élèves ont la capacité de renoncer à la violence, et à tout ce qui est subversif et porte atteinte à la loi. Le mot « *guerre* », par exemple, est un indice de division, de violence et de menace sur la paix ; à

l'inverse, le mot « *paix* », qui est déjà apparu dans un des types de vocabulaire précédent, indique une des valeurs fondamentales des collectivités nationales nécessaires à l'ordre social.

Le tableau d'analyse par l'âge montre que les plus jeunes ont exprimé leur méconnaissance ou leur rejet de ce genre de vocabulaire d'une manière significative, avec 29.59% de réponses « *j'aime* », et 37.37% de réponses « *je n'aime pas* », auxquelles il faut ajouter plus de 39% de réponses « *je ne connais pas* » et 36.94% de « *sans réponse* ».

Au contraire, les plus âgés ont manifesté leur adhésion avec plus 70% dans la colonne « *j'aime* ».

Tableau 81 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification des pratiques allant à l'encontre de la démocratie

Sexe	Je n'aime									
Filles	54%									
Garçons	89%									

Mais dans l'analyse par sexe, les réponses sont également réparties entre les colonnes, tant pour les filles que les garçons, avec de 60 à 63% chez les garçons, et cependant, un taux légèrement plus élevé de 67% dans la colonne « *j'aime* », qui est peut-être dû au mot « *héros* », qui a un sens positif par rapport au reste des mots de cette liste.

Quant aux filles, leurs positions varient de 39% de réponses « *je ne connais pas* », à plus de 37% de « *je n'aime pas* », et plus de 36% de « *sans réponse* ».

2.2.9. Vocabulaire relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique

Tableau 82 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique

Âge	Je n'air									
6-9 ans	21%									
10 ans et plus	28%									
Totaux	26%									

Ce dernier type de vocabulaire teste l'intérêt et l'importance que les élèves donnent à ces concepts, qui devraient normalement être dénoncés par eux comme nous l'avons déjà expliqué, un trop grand attachement à ces concepts pouvant aboutir à une dérive précoce vers la délinquance.

L'analyse par âge montre que les plus jeunes ont exprimé leur rejet avec plus de 43% de réponses « *je n'aime pas* », alors que nous constatons pour les plus âgés 73% de « *sans réponse* », ce qui peut signifier qu'ils ne souhaitent pas exprimer leurs désirs publiquement.

Tableau 83 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique

Sexe	Je n'air									
Filles	19%									
Garçons	44%									
Totaux	32%									

On note ci-dessus une différence entre les filles et les garçons, puisque, pour ces derniers, les taux varient entre 52% et 69%, alors que ceux pour les filles s'étalent entre 30% et 47.81%. Cela signifie que la plus grande partie des filles a préféré se taire et que plus de 41% ont exprimé leur manque de connaissance de ce vocabulaire. Cela peut être dû à des facteurs sociaux tels que la modestie ou la honte d'exprimer clairement un désir pouvant conduire à des accusations de cupidité et d'avarice.

Les garçons ont exprimé leur aversion pour ces mots, avec 69.51% de réponses « *je n'aime pas* » contre seulement 30.48% pour les filles. Les pourcentages des autres colonnes sont proches les uns des autres, avec un peu plus de 35% chez les filles et 64.71% chez les garçons de réponses « *j'aime* », entre 41% et 47.81% chez les filles pour les deux colonnes restantes, et de 52% à 58.59% chez les garçons. Ceci peut signifier que les filles ont exprimé leur divergence avec les garçons en

termes de d'attachement aux aspects matérialistes de la vie. C'est une tendance qui peut susciter des écarts de comportement conduisant à l'abandon de l'école, au redoublement ou à l'entrée précoce dans la vie active, sans disposer du niveau nécessaire d'éducation censé permettre à l'élève d'avoir un minimum de conscience des lois et règlements régissant la vie civile.

À l'inverse, nous pouvons dire que des phénomènes familiaux jouent un rôle dans l'attachement des élèves à ce type de vocabulaire, en particulier chez les garçons et les plus âgés. Parmi les plus importants de ces phénomènes, on trouve le fait que les élèves apportent à l'école de l'argent pour acheter de la nourriture pendant les pauses, et sont également envoyés pour faire des courses dans les magasins, ce qui crée chez eux une certaine familiarité avec l'argent.

Nous allons maintenant passer en revue les réponses des élèves afin de dégager les tendances globales en termes de groupes d'âge d'abord, et ensuite en termes de genre, ce qui pourra contribuer à donner une image plus claire du degré de maturité politique.

2.3 Tendances globales

2.3.1. En termes de tranches d'âge

Tableau 84 : Taux de réponses des élèves de la tranche d'âge 6-9 ans

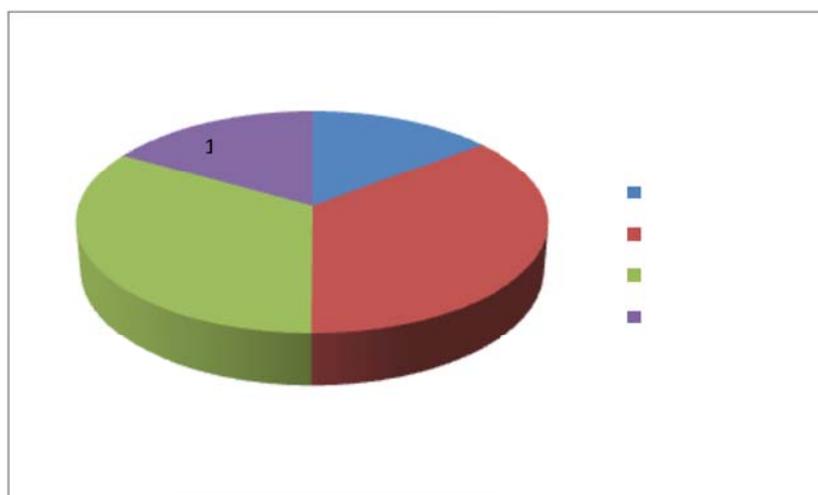
Je n'aime pas		
J'aime		
Je ne connais		

Le tableau ci-dessus montre un pourcentage élevé concernant la réponse « *je ne connais pas* », avec 37,38% du total des réponses qui s'élèvent à 15 300, et un pourcentage de 18,56% des élèves de cette tranche d'âge ayant déclaré qu'ils n'aimaient pas. Ces résultats renforcent l'hypothèse de prédominance d'une tendance aléatoire des réponses, qui peut être due aux raisons précédemment invoquées, comme l'âge précoce des élèves et l'atmosphère durant les réponses aux questionnaires.

Le tableau suivant montre les impressions générales des élèves de 10 ans et plus, exprimés pour l'ensemble des types de vocabulaire.

Tableau 85 : Taux de réponses des élèves de la tranche d'âge 10 ans et plus

Je n'aime pas		
J'aime		
Je ne connais		



Ici nous voyons une convergence évidente entre les pourcentages de réponses « *j'aime* » (35.63%) et « *je ne connais pas* » (33.22%). Cependant, si nous ajoutons à ce dernier taux les résultats des réponses « *je n'aime pas* » et « *sans réponse* », nous pouvons dire que nous sommes confronté à une impression de rejet de ces vocabulaires, comme nous l'avons constaté pour les plus jeunes. Ainsi, les élèves ne réalisent pas ou n'ont pas des positions politiques, et nous ne pouvons donc pas en déduire qu'ils comprennent réellement la définition de ces mots.

2.3.2. En termes de genre

Tableau 86 : Taux de réponses des filles

Je n'aime pas		
J'aime		
Je ne connais		

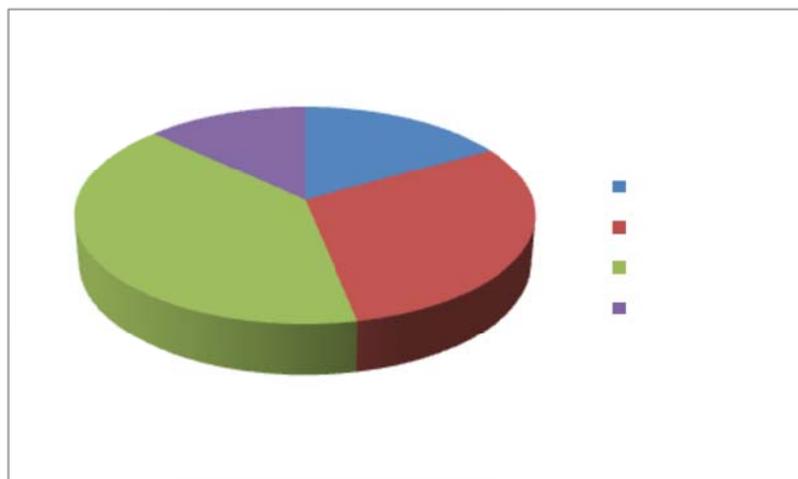
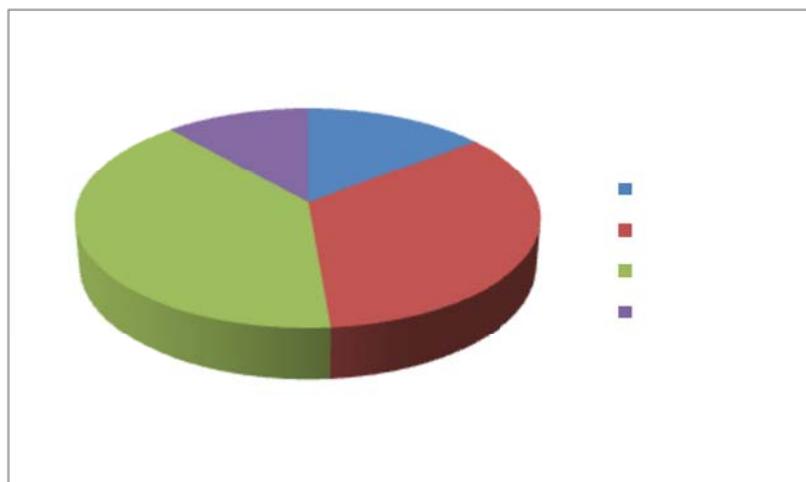


Tableau 87 : Taux de réponses des garçons

	Effectif 300 élèves	
Je n'aime pas	3 892	14.41%
J'aime	9 250	32.25%
Je ne connais pas	10 769	39.88%
Sans réponse	3 089	11.44%
Total	27 000	100%



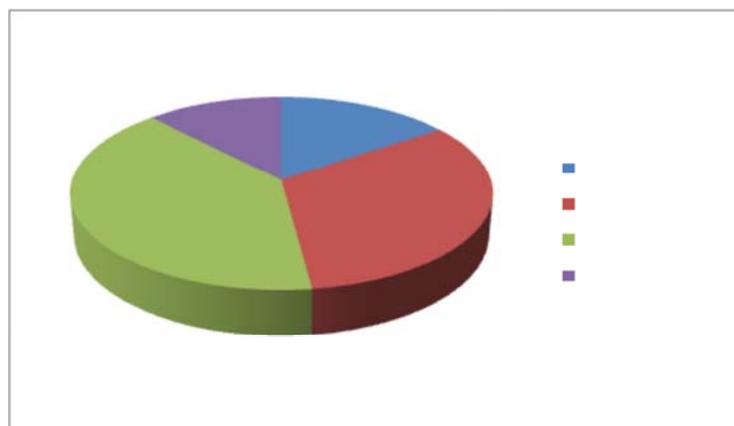
Les ratios sont très proches entre les réponses des filles et des garçons dans tous les domaines, en tenant compte de la différence dans la représentation de l'échantillon entre les deux genres, allant jusqu'à 25%. Cependant, il faut remarquer que la réponse « *je ne connais pas* » dépasse le reste des réponses, avec un taux d'environ 40% tant chez les filles que chez les garçons. Cela montre que ces termes n'entrent pas en résonance dans l'esprit des élèves et sont étrangers à leur monde. Nous pouvons renforcer cette affirmation si nous prenons en compte le taux de réponses « *je n'aime pas* » et le taux de sans réponse, qui représentent pour les filles et les garçons entre 14% et 16%. La proportion élevée de réponses « *j'aime* » peut être expliquée par l'influence de mots qui ont joué un rôle dans les résultats, comme maître, directeur et héros.

Concernant le rôle de la variable de l'âge dans la détermination des réponses des élèves, il n'a pas été noté d'impact clair, hormis une légère hausse dans la colonne « *sans réponse* » chez les filles avec près de 13%, ce qui s'explique par le fait que, par nature, les filles préfèrent garder le plus souvent le silence.

2.3.3. Pour l'ensemble de l'échantillon

Tableau 88 : Taux de réponses pour l'ensemble de l'échantillon

Je n'aime pas		
J'aime		
Je ne connais		



En termes de résultats sur l'ensemble de l'échantillon, nous notons un taux considérable de réponses « *je ne connais pas* », avec 40%, à comparer au taux de 32.71% pour « *j'aime* », tandis que le taux est de 15% pour la réponse « *je n'aime pas* » et 12% de sans réponse. Les élèves ont ainsi exprimé un manque évident de connaissances et un rejet de ces vocabulaires, ce qui indique que le niveau nécessaire à l'acquisition et la compréhension de ces termes n'est pas atteint et qu'ils ne sont pas en capacité de comprendre l'environnement politique, pas plus que l'identité nationale et régionale.

3. Les entretiens menés avec les acteurs de l'Éducation nationale

Les entretiens ont été menés avec un certain nombre de responsables et de fonctionnaires dans le secteur de l'Éducation nationale dans la ville d'N'Djamena et dans le milieu culturel. Le contenu de ces entretiens a permis d'aborder des thèmes liés à l'éducation de base, en particulier sa réalité actuelle et ses perspectives d'avenir, ainsi que le contenu de son programme, en tant que pierre angulaire de toute construction sociale du monde.

Les questions des entretiens ont été conçues de manière à nous permettre de comprendre les politiques éducatives, leur adéquation et leur potentiel en tant que traduction de la volonté politique de l'État, et d'éclairer les points de vulnérabilité de ce secteur. Les entretiens se sont déroulés dans un climat de libre expression, sans réserve ni parti pris, ce qui nous a permis de recueillir des informations représentatives de la situation réelle telle qu'elle est vécue. En effet, comme nous avons constaté que l'Éducation nationale en général et son fonctionnement en particulier étaient un sujet délicat du fait du scandale de corruption et de fraude lié à l'affaire de l'impression des manuels scolaires, qui a conduit en 2007 à l'arrestation de certains responsables du ministère, nous avons essayé de gagner la confiance de nos interlocuteurs en abordant des sujets généraux dans certaines de nos questions, pour pouvoir obtenir ensuite des réponses spontanées.

Nous présentons ci-après une synthèse des réponses apportées aux questions.

3.1. Problèmes entravant le développement du secteur de l'Éducation nationale

Cette première question portait sur les problèmes entravant le développement du secteur de l'éducation nationale, et sur la façon dont ils se manifestaient.

La plupart des réponses faites pointent du doigt les problèmes organisationnels, notamment le manque de suivi et l'impunité.

S'y ajoute le manque de moyens qui est en réalité dû à un problème d'allocation du budget en fonction des priorités du secteur et de ses départements. En effet, si nous avons constaté une large satisfaction en ce qui concerne le budget annuellement alloué au ministère, il apparaît que la majeure partie du problème réside dans les mécanismes d'exploitation de son administration.

3.2. Rôle des aspects culturels, sociaux et sociologiques

Cette deuxième question visait à déterminer si des aspects culturels, sociaux et sociologiques avaient un rôle négatif dans le fonctionnement du processus éducatif et administratif.

Nous n'avons pas eu de réponses précises, mais il nous a semblé que le fait que le système éducatif au Tchad soit divisé en deux parties, francophone et arabophone, entraînait une sorte de concurrence entre les cadres arabophones et leurs homologues francophones. En effet, la partie francophone supervise et détient la plus grande part de moyens du ministère, ceci notamment pour deux raisons que sont la prépondérance de l'enseignement du français dispensé sous l'administration française et le taux élevé dans la population d'alphabétisation en français par rapport à l'arabe.

S'y ajoute une considération religieuse dans les milieux éducatifs entre les deux grandes religions du pays (christianisme et l'Islam) sur le plan de l'acquisition d'influence de la langue administrative et méthodologique, et même dans autres niveaux. De grands efforts ont été déployés par le Centre National du curriculum (CNC), anciennement Centre pédagogique de recherche et d'appuis, pour prévenir l'extension de ces lacunes, en particulier en cherchant à répartir les moyens de manière équitable en termes de critères culturels, religieux et géographiques, afin de satisfaire tous les groupes ethniques et religieux.

3.3. Impact des décisions centrales sur le développement du secteur

Il s'agissait ici de savoir si les décisions centrales, administratives et organisatrices, entravaient le développement du secteur.

Concernant ce sujet, les idées et opinions des personnes interrogées ont varié, certaines y apportant une réponse positive, et d'autres non. Cette situation est sans doute due à un certain mécontentement lié à l'absence de consultation lors de la prise de décisions vitales, ce qui contribue à créer un désintéressement qui entrave la mise en œuvre des programmes éducatifs.

3.4. Alternatives permettant de dépasser les obstacles au développement des programmes scolaires

La quatrième question portait sur les alternatives possibles permettant de dépasser les obstacles au développement des programmes scolaires.

L'ensemble des personnes interrogées étaient d'accord sur le constat de l'existence de divers facteurs qui entravent le développement des programmes scolaires, ainsi que le processus éducatif. La plupart des propositions émises à ce sujet ont concerné, d'une part, la nécessité de lutter contre les phénomènes qui empêchent le développement, tels que la conservation des pratiques traditionnelles, le maintien des valeurs religieuses, la prépondérance de l'héritage culturel et du rang social, l'absence de rôle de la femme, et, d'autre part, la nécessité d'une concertation avec tous les acteurs de l'éducation nationale dans l'élaboration des programmes scolaires.

Ont également été soulevées l'ambiguïté des méthodes pédagogiques, la quasi-absence de soutien par des éducations spécialisées et le besoin de faire évoluer le niveau des écoles en matière de confort et d'équipements (bancs, livres, tableau, chaise, cantines,...).

En général, les interlocuteurs s'accordent sur la nécessité d'aller au-delà des pratiques et traditions enracinées dans la culture populaire telles que le népotisme, la tendance à la bureaucratie et à la centralisation, l'absence d'études et de recherches scientifiques, l'ignorance des expériences étrangères, la non-mise à profit des plans de développement initiés par les pays développés et l'état

d'abandon des écoles rurales. Les personnes rencontrées insistent également sur le besoin de respecter les lois, d'instaurer un contrôle administratif, d'empêcher la corruption, d'améliorer les compétences professionnelles, d'accorder des soutiens et des aides au secteur public, et enfin de soutenir le secteur privé.

Grâce à la collaboration de certains responsables de haut niveau du ministère en matière d'accès aux informations et aux archives, nous avons pu obtenir des informations supplémentaires qui nous ont permis de clarifier certains éléments et de constater les problèmes quotidiens qui entravent sérieusement les activités éducatives. Ainsi, par exemple, dans une fiche datée d'avril 2010 adressée au ministre de l'Éducation nationale¹²³, figure le résumé des missions principales de la DEP (Direction de l'Enseignement Primaire), ses axes stratégiques majeurs et ses projets. Ce document mentionne les difficultés suivantes : le manque de moyens roulants pour les animateurs pédagogiques et les inspecteurs du primaire ; l'insuffisance de moyens de travail (ordinateurs, imprimantes, photocopieurs) ; l'insuffisance des crédits de fonctionnement alloués à la direction ; la non-implication de la DEP dans le processus de passation de marchés ; le manque de véhicules pour le contrôle et le suivi des activités ; l'insuffisance des ressources humaines.

Par ailleurs, nous avons abordé la nature des relations entre les apprenants et les enseignants, ainsi que celle existant entre les différents acteurs, les directions et le ministère, afin de déterminer si avaient été créés des canaux favorables à l'échange et à la discussion, en particulier dans les écoles et pendant les cours. En effet, nous savions que les violences à l'encontre des élèves, telles que l'intimidation et les coups physiques, sont largement pratiquées dans les écoles, ce qui dégrade le lien entre les élèves et les enseignants, nuit à l'assimilation du contenu des cours et a des conséquences psychologiques graves. Les entretiens menés nous ont confirmé la large existence du phénomène, bien que la plupart des personnes interrogées aient essayé de cacher la réalité de ce qui se passe souvent pendant les cours. Il semble que l'ambiance générale dans la classe pendant les cours ne réserve pas d'espace aux élèves leur permettant de s'exprimer ou de parler librement. Ainsi la totalité du temps est consacré à la parole du maître, ce qui a des conséquences négatives sur plusieurs domaines vitaux du parcours des élèves, comme l'appropriation du langage, la progression vers la maîtrise de la langue française afin d'acquérir, de mémoriser et réutiliser les règles qui régissent la structure de la phrase, et d'utiliser de manière adaptée les différentes classes de mots du vocabulaire pour leur permettre d'être capables de poser des questions et d'exprimer leur point de vue.

¹²³ Fiche à l'attention de son Excellence, Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, objet : présentation de l'enseignement primaire, N° 006/RP/PM/MEN/SEENCEB/SG/DGEF/DEP/2010, 13 avril 2010, N'Ndjamena.

En résumé, ces entretiens nous ont prouvé la grave pénurie des ressources matérielles, les grandes difficultés dans la gestion de ce secteur de l'éducation nationale au Tchad, la mauvaise administration du budget alloué et le manque de compréhension des réalités locales et régionales. Ceci a un impact négatif et provoque une faiblesse du niveau de compétence scolaire, du fait de l'incapacité des élèves à absorber le contenu de l'enseignement, aggravée par des facteurs extérieurs comme les situations familiales et l'état des établissements d'enseignement.

3.5. Avenir des programmes d'éducation

Sur la question des projets relatifs aux programmes d'éducation, en particulier aux manuels scolaires, les responsables du secteur ont expliqué qu'il y existait un projet national consistant à réaliser un programme scolaire spécial pour les différents cycles des écoles tchadiennes, tant pour l'enseignement français qu'arabe. Ce projet s'ajoute à la possibilité désormais offerte aux pays¹²⁴ d'apporter des ajustements aux manuels scolaires communs dans une marge de 10%, permettant ainsi, par exemple, de modifier les noms des villes et des villages pour rapprocher davantage le contenu des manuels de la réalité locale et nationale.

En ce qui concerne l'avancement du projet visant à éditer des livres scolaires tchadiens, les travaux du Centre national des Curricula (CNC) ont déjà permis d'imprimer certains manuels arabes et français pour différentes matières et cycles, comme : Éducation civique et morale au cours préparatoire, Éducation civique et morale au cours élémentaire, Éducation civique et morale au cours moyen, et, enfin, Éducation civique et morale en 6^e, 5^e, 4^e, et 3^e.

التربية الوطنية والأخلاقية للصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية التربية الوطنية والأخلاقية للصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية التربية الوطنية والأخلاقية للصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية التربية الوطنية والأخلاقية في المدرسة الإعدادية

Les objectifs de ce projet, présentés dans les premières pages de ces ouvrages, sont l'occasion de dévoiler les valeurs fondamentales auxquelles aspire la société tchadienne : « *L'éducation civique et morale a pour objectifs de développer chez les jeunes le sens de l'intérêt général, le respect de la loi, l'amour de la patrie. Elle suppose la compréhension des règles de la vie démocratique et de leurs fondements, la connaissance des institutions, le respect de l'homme et de ses droits, la tolérance et la solidarité, le refus du racisme, du tribalisme, de l'intégrisme religieux et du*

¹²⁴ Ces pays sont ceux appartenant à la Communauté économique et monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) et de l'Union économique et monétaire Ouest Africaine (UEMOA).

*terrorisme. Elle développe aussi la volonté de vivre ensemble dans un État laïc, républicain et démocratique. »*¹²⁵

Ainsi, certains responsables du ministère nous ont confirmé qu'il existait une volonté de former des générations futures porteuses de valeurs, volonté que l'État cherche à concrétiser grâce à ces nouvelles initiatives éducatives. Ils sont pleinement convaincus que cette formation devrait commencer dès l'école primaire afin que les valeurs fondamentales soient intégrées par l'esprit des élèves dès leur plus jeune âge, pour faire partie de leur vie ultérieure. Pour cela, il apparaît nécessaire que, dans ces nouveaux livres, ces sujets soient traités de manière à apparaître comme une réalité très proche de leur vie quotidienne.

Nous trouvons ainsi les thèmes suivants dans le premier livre¹²⁶ : *l'amour et le respect des parents, les devoirs de l'enfant et l'obéissance aux parents, les droits de l'enfant en famille, les droits de l'enfant à l'école, les droits de l'enfant dans la société*. Dans le deuxième livre¹²⁷, les sujets sont divisés en leçons comme, par exemple : *la famille, la famille nucléaire, la grande famille ; organisation et fonctionnement de l'école ; organisation et fonctionnement du village ou de la ville : le village, la ville, la commune, le quartier et le rôle du chef de quartier, le rôle du chef d'arrondissement ; organisation du canton ; organisation et fonctionnement de la sous-préfecture et du département ; organisation et fonctionnement de la région ; notion d'État et de nation : le drapeau, la devise de la République du Tchad, l'hymne national et les fêtes nationales*.

Quant au troisième livre¹²⁸, il contient des leçons comme : *le règlement intérieur de l'école, les travaux de groupe, la coopérative scolaire, la Constitution, les symboles de la nation, le parlement des enfants, les partis politiques, les élections, les organisations syndicales et les associations de la société civile, les médias, et le haut conseil de la communication*.

¹²⁵ *Éducation civique et morale au cours préparatoire*, Collection école et société, ministère de l'Éducation nationale, Centre national des curricula, édition août 2005, N'Djamena.

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ *Éducation civique et morale au cours élémentaire*, Collection école et société, ministère de l'Éducation nationale, Centre national des curricula, édition août 2005, N'Djamena.

¹²⁸ *Éducation civique et morale au cours moyen*, Collection école et société, ministère de l'Éducation nationale, Centre national des curricula, édition août 2005, N'Djamena.

Enfin, concernant les thèmes abordés par le quatrième livre¹²⁹, nous trouvons en classe de 6^e des leçons comme : *le Tchad : ma patrie, l'organisation administrative du Tchad, l'état civil, l'identité et les bonnes habitudes*. En 5^{ème}, les cours concernent *l'organisation de l'État : les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire, droits et libertés garantis au Tchad, Ethnies, langues, la tolérance*. En 4^{ème}, figurent des leçons comme : *l'état juridique des personnes, le Tchad et la solidarité africaine, les droits de l'homme*. Enfin, en 3^{ème}, nous trouvons des leçons comme : *les devoirs du citoyen, différentes formes de Gouvernement et d'exercice du pouvoir, la démocratie, évolution du Tchad de 1940 à 1960 puis de 1960 à nos jours, le Tchad et la solidarité internationale, ONG et les valeurs individuelles et sociales*.

¹²⁹ *Éducation civique et morale en 6^e, 5^e, 4^e, et 3^e*, Collection école et société, ministère de l'Éducation nationale, Centre national des curricula, édition août 2005, N°Djamena.

Conclusion générale

Nous sommes parti de l'hypothèse qu'il existait des raisons profondes responsables de l'instabilité politique, des conflits et des tensions tribales vécus par les sociétés africaines depuis la fondation des États et leurs indépendances, et que ces raisons étaient liées à des défauts dans le mécanisme de *construction sociale du monde*. Ces défauts peuvent être à l'origine du cercle vicieux des conflits sociaux et politiques et donc contribuer au sous-développement à tous les niveaux.

Notre attention a été portée sur le facteur de la formation mentale de la personne africaine pour en faire un être conscient et éduqué, à même de comprendre et de contribuer au progrès, en employant les ressources acquises lors de son enseignement. Ce dernier lui aura inculqué des valeurs et des concepts pouvant lui servir et l'aider à vivre avec l'autre en communauté et dans un pays disposant d'un *contrat social* qui assure les droits et les devoirs de ses membres.

Après examen de la réalité de l'éducation sur le continent africain et de l'enseignement primaire en particulier, il est apparu clairement qu'un énorme progrès a été réalisé en matière d'inscription des enfants à l'école. Cependant, nous avons concentré notre attention sur la partie qualitative de l'enseignement, afin de déterminer si celui-ci était utile et correspondait aux milieux sociaux et culturels des élèves, et dans quelle mesure son contenu contribuait à fonder des bases pour des pratiques politiques correctes. Nous avons essayé de comprendre ces processus à travers les principales théories sociales et à travers les idées qui contribuent à façonner des mécanismes de vie en société. Nous avons basé notre recherche sur des concepts clés comme le *pouvoir*, *l'État*, et *l'identité*.

Le Tchad, en tant que société et État faisant partie du continent africain, a été pris comme étude de cas, car il représente un bon exemple du fait de son évolution sociale et politique. Nous avons consacré un chapitre à l'étude de ses spécificités sociales et culturelles, et de son vécu politique dominé par des conflits pour le pouvoir. Nous avons conclu ce chapitre par une analyse de son système éducatif. Cette mobilisation documentaire nous a permis d'effectuer une comparaison avec le résultat de l'analyse de contenu des livres de lecture de *Mariam et Hamidou*, en termes d'adéquation des informations figurant dans ces derniers avec ce que l'État tchadien cherche à atteindre comme objectifs stratégiques et orientations nationales découlant de son discours politique officiel et de sa Constitution.

Pour compléter et enrichir notre analyse, nous avons réalisé une étude de terrain sur un échantillon représentatif de la communauté des élèves de l'école primaire française officielle au Tchad afin de mesurer le degré de maturité politique de ces élèves, et mené des entretiens avec des fonctionnaires et des acteurs du secteur de l'Éducation nationale au Tchad.

À la lumière de cette problématique soulevée, nous pouvons déduire plusieurs éléments en synthèse.

Dans la première partie, nous faisons part des synthèses auxquelles nous sommes parvenu concernant les valeurs et les orientations culturelles contenues dans les manuels scolaires. Ces valeurs sont présentées sous forme d'une matière pédagogique dans le cadre d'une série d'activités accomplies par l'élève dans sa vie quotidienne. L'élève subit cette action pédagogique dans un climat d'encerclement total par des personnes dont les différentes influences se complètent. Ceci vient en sus de l'emprise de la matière pédagogique, ce qui conduit à l'émergence de valeurs idéales formant la personnalité de l'enfant, qui se traduira par un comportement politique à l'âge adulte.

Dans la deuxième partie, nous exposons les synthèses les plus importantes concernant le Tchad en tant qu'espace géographique œuvrant à recouvrer une identité et une allégeance de sa population. Il en va de même pour l'ensemble du continent, à travers la notion d'identité continentale que vise chaque pays africain (voir sous-chapitres des quatrième et cinquième chapitres consacrés à l'identité nationale et continentale).

Dans la dernière partie, nous montrons les résultats des instruments d'enquête utilisés, questionnaire d'échelle de politisation destiné aux élèves et entretiens avec les acteurs de l'Éducation nationale.

Nous terminons notre étude par les principales recommandations destinées aux responsables des domaines de l'éducation et de l'enseignement au Tchad. Peut-être leur serviront-elles dans l'accomplissement de leurs missions.

En termes d'orientations et de valeurs, notre recherche s'est centrée sur deux thèmes essentiels : le pouvoir politique et le peuple. Comment ces notions, qui sont des phénomènes sociaux

ont-elles été présentées pédagogiquement aux élèves ? Le pouvoir est souvent incarné par le père, l'oncle ou ceux d'un rang similaire au sein de la famille. Il s'étend jusqu'à l'école par le biais de ses responsables tels que le maître et le directeur. Il se manifeste dans la vie quotidienne de l'enfant à travers l'agent de police, le chef de village, et ce jusqu'à ce que l'élève prenne connaissance du pouvoir du chef de l'État. Il en va de même pour la notion de « peuple », axe autour duquel pivote le pouvoir « par lui-même et pour lui-même ».

Pour cela, nous avons choisi d'analyser l'information concernant le pouvoir politique et le peuple, fut-elle directe ou indirecte, contenue dans les six manuels scolaires de l'école primaire au Tchad. Nous nous sommes référés aux mots et aux phrases contenant ces notions afin de déceler les buts recherchés, ainsi que l'impact et l'écho qui s'en dégagent et contribuent ainsi à la formation spontanée de valeurs et d'une culture politique. Nous avons adopté, pour ce faire, une approche statistique et analytique.

Le second questionnaire est consacré à la qualité de l'information délivrée par rapport à l'idéologie avérée de l'État. Nous nous sommes ainsi interrogés sur la question de savoir si les élèves participaient activement à la vie politique tchadienne. Jusqu'à quel point cette information peut-elle conduire à promouvoir un sentiment d'appartenance nationale et continentale vers l'émergence d'une seule identité pour un seul peuple tchadien, d'une part, et à favoriser le rapprochement des peuples africains entre eux, tel que prôné par l'Union africaine, d'autre part ?

Le dernier questionnaire consiste en une comparaison entre ce qui est apparu de l'analyse du contenu des manuels scolaires (orientations et valeurs) et les spécificités de la société tchadienne afin d'étudier leur potentielle convergence.

Ainsi sommes-nous parvenu aux synthèses suivantes.

Il convient de revenir quelque peu en arrière afin de rappeler les conclusions de l'exposé fait dans le chapitre trois concernant la situation du Tchad. Nous y avons évoqué l'enseignement, son évolution entre le passé et le présent par rapport aux étapes politiques vécues par ce pays comme État indépendant. Nous avons également procédé à la dissection du corps de cette société à partir de laquelle se constitue cet État, et ce à partir de deux points, que sont ses particularités sociales et

politiques et ses composantes fondamentales, afin d'identifier la culture dominante et les valeurs et les idéaux qui régissent la vie des gens. Elle est, naturellement, la résultante d'une vie commune, d'un cumul idéologique, d'une condensation culturelle et d'un concentré de savoir, d'une part et la situation de l'enseignement, à travers lequel on peut évaluer les étapes que franchit la société tchadienne en vue de parvenir à des niveaux meilleurs en matière de civilisation et d'évolution idéologique d'autre part

Dans ce sens, nous avons conclu que le Tchad était une société composée d'un tissu complexe et diversifié de relations sociales. C'est ce qui ressort de ses composantes historiques en tant que tribus et clans d'origines ethniques différentes, et des différences culturelles, linguistiques, religieuses et économiques.

Nous constatons que ces différents éléments se sont fondus par le biais de multiples facteurs. Le plus notable d'entre eux est la politique qui a permis de maîtriser ces groupes éparpillés pour qu'ils se plient aux lois d'une seule autorité. À travers notre exposé documentaire, nous avons pu remarquer que les conditions d'enseignement dans ce pays étaient influencées par des situations politiques vulnérables et l'instabilité quasi permanente.

Après avoir réuni tous ces éléments, nous avons souligné l'effort consacré à l'enseignement en vue de rassembler ces tissus sociaux éparpillés sur cette vaste étendue du Tchad, afin de créer des facteurs idéologiques et culturels communs qui permettent d'asseoir un espace favorable pour une harmonie certaine sur des bases saines. Cette entreprise ne peut être réussie qu'à travers les canaux d'éducation, en général, et par la socialisation politique, en particulier. De même, ces valeurs et ces idéaux culturels enseignés à l'école engendrent des connaissances du pouvoir, en tant que phénomène social et politique à la fois. Il y a lieu de clarifier également le concept d'identité dans ses aspects national et continental, tant comme valeur politique que comme sentiment d'appartenance patriotique.

De même, nous avons étudié comment le pouvoir a été conçu dans le programme scolaire, et s'il contribue à promouvoir une notion équitable de civisme, dans ses généralités et ses détails, pour être conforme au développement des ordres sociaux, ou encore s'il est préservé dans sa disposition primitive.

À travers les manuels objets de notre étude, le pouvoir apparaît comme un phénomène social qui domine la vie quotidienne de l'enfant dans la maison, dans la rue, ainsi qu'à l'école. Il devient ainsi une valeur et une culture sous la forme d'un comportement politique qui fera plus tard partie intégrante de la personnalité de l'individu. Cette image domine une grande part du programme scolaire, la terminologie choisie influençant le concept du pouvoir politique.

Au début de notre étude, nous avons adopté une approche d'analyse statistique, ce qui nous a permis d'aboutir à une masse d'informations, et de comprendre l'influence de cette dernière sur la vie quotidienne des élèves. Cette appréciation était possible grâce à l'exposé de phrases et à l'analyse de leur construction (approche qualitative).

Cette méthode nous a permis d'aboutir à des conclusions analytiques par rapport au contenu et ce, à travers trois axes : la *notion de pouvoir* à propos de laquelle nous avons constaté que l'enfant subissait une grande pression due au pouvoir exercé par son entourage dans sa vie quotidienne, sans que lui soient données d'explications quant à la portée de ces ordres et de ces interdits, qui émanent du père, du maître, du chef de village ainsi que d'autres parmi ceux qui incarnent le pouvoir comme phénomène social *dans la société* et auquel il s'oppose de façon innée. Nous en déduisons que l'information politique donnée à l'enfant est imposée, brutale et qu'elle exclut l'interlocuteur, au lieu d'être concertation et participation. Elle n'est donc pas conforme à une pratique politique correcte et ne permet pas de générer des valeurs politiques sur le plan de l'application démocratique du pouvoir.

Concernant la *source du pouvoir*, les personnalités du père et de l'oncle occupent un espace important dans l'ensemble des activités quotidiennes, comme on le constate dans les manuels scolaires. L'enfant apparaît comme l'ombre du père presque à longueur de journée. Ceci lui permet d'imaginer le rôle de ce personnage au sein de la famille, un rôle limité à un lot de responsabilités décisives lui conférant un niveau de pouvoir qui lui permet par là même d'assumer de façon idéale les responsabilités.

Du fait de la nature des systèmes sociaux africains et ceux du peuple tchadien en particulier, le rôle et le devoir du père au sein de la famille concernent plusieurs domaines : la responsabilité économique, qui consiste à garantir la nourriture et l'eau, ainsi que le logement, et ce au nom de l'autosuffisance, et la responsabilité sécuritaire, qui incombe au père ou à l'homme au sein de la

famille. Cette responsabilité sécuritaire se manifeste notamment dans les familles et sociétés traditionnelles qui ne font pas appel à l'État et ses institutions pour prendre en charge leurs besoins. L'absence d'État conforte ce rôle prépondérant du père. Le troisième domaine est celui de la responsabilité morale, qui repose, en premier lieu, sur la question de l'honneur, laquelle se mesure par les limites de ce qui est autorisé et de ce qui est interdit. Au sein de la famille, l'homme est responsable d'une manière directe et implicite. Ainsi avons-nous remarqué que cette énorme quantité de charges qui incombe au père au sein de la famille est considérée comme une source de légitimation lui accordant le droit d'agir d'une manière absolue, sans rival, afin qu'il puisse assumer ses missions.

Il n'y a pas de paradoxe en cela tant il n'y a pas de responsabilité sans pouvoir. Nous trouvons la même équation dans toutes les traditions sociales dans le passé et dans le présent. Cependant, nous constatons que l'ampleur des responsabilités détermine l'ampleur du pouvoir, c'est-à-dire que le pouvoir est proportionnel à la responsabilité. C'est ce qui permet au père de s'accaparer un pouvoir approuvé par ceux qui comptent sur lui. Il s'agit d'un *pouvoir sur la famille* dans sa forme innée, non réglementée.

Cette situation peut expliquer l'exercice disproportionné du pouvoir dans les campagnes et les villages africains, avec la dépendance et l'obéissance de l'individu à la domination des chefs traditionnels dans l'environnement clanique et tribal. Ceci se traduit par l'émergence d'un pouvoir central ayant accompagné la formation de la société politique et la naissance de l'État dans les années 1950 et 1960. Dans plusieurs pays africains, le pouvoir central a été confronté à la difficulté d'assimiler les citoyens et de les contraindre à se plier à son règne. Ainsi, dans nombre de pays africains, l'école transmet aux enfants les aspects du despotisme et de la dictature au pouvoir.

Concernant la *fonction du pouvoir*, nous avons pu constater, à partir de cette analyse, que l'enfant est en proie à d'importantes doses d'informations politiques explicites ou implicites. Nous avons remarqué également que l'enfant concerné n'est pas en âge de déchiffrer les codes de ces informations. Nous sommes particulièrement concerné par l'effet de cet excès, qui contribue plus tard à la formation de la personnalité politique de l'enfant, et que nous considérons comme contraire au contenu de l'écrit. En effet, il donne à l'enfant l'impression que le pouvoir est utilisé par les plus forts afin de punir les faibles, ce qui est parfois même légitimé par l'approbation générale. Notre interprétation est validée par l'absence d'explication satisfaisante ou d'argumentation sérieuse des

pratiques et des comportements des puissants qui entourent l'enfant, explication qui permettrait de mesurer la légitimité du pouvoir. Pourtant, certains signes témoignent d'un changement de ton, le discours traditionnel basé sur l'ordre et l'interdit prenant davantage un ton conciliant et prenant en considération l'interlocuteur ; il en est ainsi des termes comme « *proposition, point de vue, préférence, débat, dialogue, échange d'avis* ». Malheureusement, ce genre d'indicateurs n'est pas assez présent quantitativement et qualitativement pour permettre le développement d'un sens civique. Ce genre de socialisation politique étouffe, chez l'enfant, les plus importantes composantes de l'esprit politique censées lui être inculquées, comme la confiance, la recherche de la légitimité des décisions et de leurs auteurs, ainsi que la forme du régime politique et sa nature.

Tout comme les Constitutions des pays africains ayant subi la colonisation française, celle du Tchad ressemble plus à une copie de la Constitution Française qu'à un produit d'un esprit politique tchadien issu d'une réalité spécifique. Elle reconnaît, cependant, et précise explicitement que le pouvoir s'exerce selon les règles démocratiques reconnues. Elle garantit au peuple la liberté d'expression, comme nous l'avons vu dans le chapitre trois. Nous retrouvons les mêmes valeurs dans les discours politiques officiels de l'État tchadien, bien que l'écart demeure encore grand entre la théorie et la pratique. L'expérience politique vécue à ce jour confirme cette analyse.

Il est nécessaire, ici, de souligner l'absence d'un plan clair concernant l'information politique dans les programmes scolaires. Nous n'y avons trouvé que des informations transversales, hasardeuses, et éparses. Elles sont exprimées de façon désordonnée voire démesurée, ce qui démontre l'ampleur de l'insouciance et de l'ignorance des concepteurs de ces programmes quant à l'importance de la transmission aux élèves d'une information politique coordonnée et adaptée à la réalité sociale et culturelle vécue, en tenant compte des capacités d'assimilation.

Notre étude peut être comparée, d'une certaine manière, au travail du nutritionniste qui analyse le menu d'un repas de cantine scolaire en vue d'évaluer le nombre de calories et la qualité nutritionnelle. Sont-ils équilibrés et correspondent-ils aux besoins de l'organisme des élèves dans un environnement déterminé ? À partir de ce constat, le nutritionniste estime ce que seront leur santé et leur constitution physique dans l'avenir.

Ainsi, il est nécessaire que l'information politique dans les manuels scolaires soit étudiée et harmonisée d'une manière qui tienne compte de toutes les spécificités de la réalité sociale vécue. Ceci nous conduit à souligner un point relatif à l'instabilité politique, qui est la résultante de l'absence d'institutions solides. En effet, nous remarquons que le problème réside dans l'absence de ces institutions dans l'esprit du citoyen. Or, dans chaque pays, se dressent des administrations portant des enseignes lumineuses où l'on peut lire « Parlement », « Présidence », « Cour suprême », différents ministères, ainsi que d'autres institutions et symboles de l'État. Toutes ces institutions n'auront aucun rôle et ne garantiront aucune stabilité si elles ne s'érigent pas d'abord dans l'esprit des citoyens avant d'être construites concrètement.

Quant au peuple, sur le plan quantitatif, nous remarquons que le terme même et les mots de même sens sont largement utilisés comme une variante du *pouvoir*. D'une manière plus simple, nous avons supposé, dans notre analyse, que plus le terme « *peuple* » est répété, plus le *pouvoir* est proche de sa source et prend ainsi une coloration presque légitime. Ceci n'est point suffisant s'il ne s'accompagne d'un contenu allant dans le même sens. Mais, en réalité, les exemples confortant cette vision sont rares dans le corpus de notre recherche. Le peuple est apparu comme absent, loin de la gestion de ses propres affaires. Ceci s'explique par le fait que d'autres éléments ont investi son rôle. Le plus important de ces éléments est le « *lion* », qui incarne le symbole de la force et de la domination sur tous. Il représente aussi le *pouvoir* dans ses trois formes : législative, exécutive et judiciaire, de manière équitable. Nous sommes conforté dans notre argumentation par le fait que le contenu des manuels ne contient aucune distinction correcte entre les trois *pouvoirs*. L'idée de l'enfant sur ce point restera confuse, ce qui le perturbera plus tard dans sa distinction entre ce qui est juste et injuste.

Depuis son indépendance, l'État du Tchad n'a pas connu de séparation effective des pouvoirs. S'il en existe, c'est seulement au nom d'une initiative présidentielle. Il s'agit d'un effacement caractérisé de l'image du peuple dans l'esprit de l'enfant, en mettant l'accent sur le rôle et l'importance des initiatives personnelles relevant d'un caractère héroïque. Il appartient au peuple d'attendre, mettant son espoir entre les mains d'un individu ou du héros qui le sauvera de l'injustice et du danger.

L'histoire politique africaine est riche de mouvements politiques et militaires menés par des individus, et les problèmes politiques et militaires qu'a connus le Tchad depuis son indépendance

n'étaient pas des œuvres émanant d'une volonté populaire, mais des mouvements et des aventures tribales et régionales menées par des individus ayant des critères de héros. Les forces représentant le peuple tel que les partis politiques et les institutions de la société civile sont dès lors marginalisées.

Le deuxième thème principal de la recherche concernait l'identité et a été traité sous deux aspects : nationale et continentale africaine. Au cours de l'analyse, un troisième aspect, celui de l'identité locale, s'est imposée avec vigueur. La présence forte de ce troisième élément entraîne un manque flagrant d'informations sur le pays et le continent. Ceci s'explique, en grande partie, par la réalité sociale campagnarde et par l'impossibilité pour l'État moderne de prendre en charge ces communautés.

Parmi les raisons ayant accentué le fossé entre l'État et le citoyen, nous citons l'incapacité des gouvernements à établir des réseaux permettant des contacts entre l'État et le citoyen, et plus particulièrement en matière de constructions de routes, d'hôpitaux, d'écoles, de réseaux d'électricité et d'eau potable, autant d'éléments qui facilitent la création d'un sentiment d'appartenance et de sécurité de l'individu envers l'appareil d'État. En l'absence d'infrastructures et de services publics, l'écart existant déjà de fait entre campagnes et grandes villes s'agrandit. L'individu ne trouve donc aucune stimulation de son sentiment d'appartenance face à un organisme incapable de répondre à ses besoins, pour reprendre la théorie fonctionnaliste du système politique de David Easton.

La relation entre l'individu et l'État comme personnalité morale est mutuelle et consentie dès lors que l'État assume ses responsabilités et que le citoyen assume ses devoirs. Cette complémentarité d'intérêts partagés et le degré de satisfaction et de reconnaissance qui en découle, génèrent, chez l'individu, de manière spontanée, un sentiment d'appartenance à ce grand organisme qu'est la société politique. Le contraire est également vrai. L'absence d'autorités assurant la sécurité, qui devrait normalement être garantie par l'État sous la forme d'une force de police, de centres pénitentiaires, de tribunaux officiels, et d'établissements symbolisant la présence de l'État dans le milieu rural aggrave ce fossé et s'ajoute aux conflits locaux ayant un caractère tribal ou ethnique. La peur de l'État et de tout ce qui le représente est un sentiment né de la période coloniale et des pratiques utilisées alors pour imposer l'autorité, telles que l'impôt et le recrutement militaire, la répression contre la résistance, ainsi que d'autres formes de rapports brutaux ayant laissé de douloureux souvenirs dans l'esprit du campagnard africain. Ceci a conduit à une image malsaine et à un manque de confiance vis-à-vis de l'État et de tout ce qu'il représente. S'y ajoute le déracinement

des jeunes, qui migrent vers les grandes villes en quête d'enseignement ou de travail, du fait de l'absence d'infrastructures en milieu rural. Ainsi, l'État ne s'investit pas dans le développement rural et les campagnes demeurent en proie à l'isolement. L'ensemble de ces éléments explique le déficit important en matière d'informations censées former et consolider l'identité nationale et continentale.

L'information proposée dans les manuels se contente d'un aperçu superficiel. Elle revêt un caractère général dans la plupart des cas, ce qui fait perdre au Tchad sa place d'État à la recherche d'un renouveau d'idées en vue de développer une culture nationale. Ainsi ce qui est dit du peuple de Sao ayant habité le Lac Tchad et d'autres groupes s'étant établi autour de ce Lac, peut être considéré comme un indicateur pertinent au regard de l'influence du Tchad en termes de références ethniques. Cependant, cette référence apparaît nettement insuffisante.

Dans l'exposé de la première partie du troisième chapitre, nous avons vu que le Tchad, en tant que société et État, ne fait pas exception par rapport au reste des pays africains, particulièrement en ce qui concerne ses spécificités politiques (l'histoire politique, la constitution de l'État, le discours politique, la réalité politique présente). Sur le plan de la composante sociale, il est formé de plusieurs rassemblements humains se distinguant par la langue, les coutumes, les traditions, ainsi que par d'autres aspects de la vie, ceci outre la dimension géographique qui sépare ces ethnies. Ainsi, le Tchad se caractérise par des spécificités qui ne sont pas en harmonie avec d'autres rassemblements africains. Le Tchad, en tant qu'État moderne composé de groupes, d'ethnies et de diverses tribus aux coutumes, aux traditions et aux rites différents, est donc contraint d'œuvrer pour la diminution de cet écart, au profit d'une culture et de valeurs politiques.

En ce qui concerne l'identité africaine, nous avons remarqué que le contenu des livres en termes de quantité évoquant le continent africain en général était réel, mais était insuffisant en termes de qualité.

Quant aux résultats de la recherche menée sur le terrain, une grande proportion des répondants au questionnaire ont exprimé leur méconnaissance ou leur refus des mots qui expriment le pouvoir dans ses trois aspects, exécutif, législatif et judiciaire. Or l'acquisition de la signification de ces termes contribueraient à leur sensibilisation culturelle et les rendraient, à l'âge adulte, conscients des valeurs et des idéaux nécessaires à leur rôle de citoyen.

Nous avons fait le même constat concernant l'identité dans toutes ses dimensions, à l'exception d'un attachement notable à l'identité nationale et non à l'identité locale contrairement à ce qui était clairement apparu dans l'analyse du contenu des manuels. Ainsi nous aboutissons à une conclusion de même type que Dagué Ibrahim qui considère que les programmes scolaires ne contribuent pas à développer une personnalité tchadienne, qu'ils incarnent l'éloignement des enfants tchadiens par rapport aux réalités sociales, ne développent pas chez eux un esprit de loyauté envers leur pays et produisent également un sentiment d'infériorité en ne développant une culture d'appartenance authentiquement tchadienne¹³⁰.

Les informations que nous avons recueillies au cours des entretiens avec les acteurs de l'Éducation nationale nous ont montré qu'il existait une volonté politique réelle au sommet du pouvoir en termes de respect de la loi, dans la répartition des budgets alloués au développement de l'éducation, mais qu'il existait également des facteurs entravant le développement des projets éducatifs, comme la corruption, la mauvaise gestion et le favoritisme.

Nous avons pu également constater qu'il existait des phénomènes de nature comportementale jouant un rôle négatif dans la réussite scolaire des élèves, comme la punition physique, qui laisse par ailleurs des cicatrices psychologiques en détruisant la confiance en soi. De même, l'absence de dialogue entre enseignants et élèves réduit les chances d'acquisition par les élèves de compétences intellectuelles telles que le dialogue, le débat et l'échange de points de vue.

¹³⁰ Ibrahim DAGUE, « Les problèmes de curricula pour la langue arabe dans l'enseignement général de la République du Tchad », Université islamique d'Omdourman (Soudan), thèse de doctorat, 2006.

L'ensemble de ces constats nous amène à formuler diverses recommandations.

Tout d'abord, ainsi que nous l'avons vu, le manuel scolaire propose à l'enfant tchadien une information confuse, ambiguë et incomplète sur la notion de pouvoir politique, ce qui, selon nous, constitue la cause fondamentale du conflit pour l'acquisition du pouvoir qui a perduré pendant plus de trois siècles. Ce problème persiste encore à l'heure actuelle. Il nous semble donc nécessaire que soit menée une éducation sérieuse des générations futures basée sur une juste compréhension de la notion de pouvoir politique. Ce but peut être atteint par la mobilisation de plusieurs canaux, dont le plus important et le plus fructueux serait le programme scolaire, dans lequel seraient prises en compte les spécificités locales.

Ensuite, à la lumière de ce qui a été constaté dans le contenu des manuels scolaires en termes d'absence d'informations sur le pays et d'identité nationale, nous proposons aux responsables de l'enseignement au Tchad d'établir un programme scolaire fondamental propre à l'État du Tchad, qui inculquerait à l'élève des notions de rapprochement, d'unité, de solidarité entre les enfants de la société tchadienne. Ceci nous apparaît comme une nécessité inévitable en vue d'édifier un État qui serait partenaire de la grande unité africaine.

Nous proposons également de fournir dans les manuels une information sur le continent en tant que pays pour tous les Africains, afin de consolider la notion d'identité africaine à travers une harmonisation des politiques éducatives entre les pays du continent.

Par ailleurs, nous insistons sur l'importance d'une volonté politique claire de la part des dirigeants en vue de promouvoir des valeurs d'adhésion à la nation, ce par l'acte et la parole. Ces valeurs inculquées aux générations montantes pourraient contribuer à lutter contre les aspects de mauvaise gestion, de détournement de fonds publics à des fins personnelles, de favoritisme et de corruption au sein de la fonction publique. Ces comportements, en effet, ne se développent pas en présence d'une éducation politique réglementée à la base.

Enfin, il nous semble que la diversité du tissu social de la société tchadienne, son influence négative sur le courant de la vie politique depuis l'indépendance du Tchad, mais aussi l'histoire de ce pays en termes de systèmes politiques et économiques avant la colonisation, le contraignent à

dévoiler ces vérités pour les générations montantes, à œuvrer pour l'élimination de leurs effets négatifs et à confectionner une image modèle pour une société civile unifiée basée sur la justice et l'égalité.

Bibliographie

- ABDELMOTI Abdelbaset, *La Socialisation politique et la falsification de conscience*, cité par Kamal AL MOUTAWAFI « L'éducation politique de l'enfant en Égypte et Koweït », *Al moustakabal al arabî*, n° 51, mai 1983.
- ABOUJADO A. Saleha (1998), *Psychologie de la socialisation*, Aman.
- ABOUZID Ahamad (1982), *La Construction sociale et ses formats*, 2^oéd., Égypte, La maison Générale égyptienne pour le livre.
- ALI ABASSE Amir Fayade (1998), *Le Phénomène du nationalisme*, Benghazi, La maison nationale des livres.
- ALI Brahim (1990), *Les Matières sociales dans les pédagogies éducatives : entre la théorie et la pratique*, Alexandria, Dar almarifa aljamiaya (en arabe).
- ALI ISMAIL (1992), *Les Principes de sciences politiques*, Alexandrie, La maison de la connaissance générale.
- ALLMAHI Oumar (1982), *Tchad, de la colonisation à l'indépendance (1894-1960)*, Le Caire, Organisation générale du livre.
- ALLMAHI Oumar A. (1992), *Appel à l'islam en Afrique*, Alger, Diwan el-Matobouat.
- ALLMAHI Ahamad (1985), *Tchad de la colonisation à l'indépendance*, le Caire, Haia Almessengeria Lilkitab.
- AL-HAMALI Amir (1988), *La Méthode de la recherche sociale et ses techniques*, Benghazi, Université de gar Younès.
- ALJOUHARI Abdelhadi (1986), *Sciences sociales, ses naissances et ses évaluations*, le Caire, Université du Caire. Librairie de la naissance de l'ouest.
- ALKOWARI K. Ali *et al.* (2001), *La Citoyenneté et la démocratie dans les pays arabes*, Beyrouth, Centre des études de l'union arabe.
- ALMOND Gabriel *et al.* (1996), *La Politique comparée, approche théorique*, Benghazi, Editions Université gar Younès.
- ALMOND Gabriel et BINGHAM Dowell (1978), *Comparative Political System. Process, and Policy*, Boston, Little, Brown and Company.
- AL MUGHAÏRIBI Zahi (1989), *La Culture politique arabe et la question démocratique*, Conférences non éditée, Faculté d'économie, Section de sciences politiques, Benghazi, Université gar Younès.
- ALMOUGERBI Zahi (1990), *La socialisation politique*, Benghazi, Université de gar Younès
- AL SEIDE Yassine (2002), *Le Dialogue entre les civilisations*, Le Caire, Mirite.

- AL TIR Mustapha Omar, *L'Enseignement entre l'authenticité et la modernisation, l'exemple africain*, Congrès de l'enseignement pour la libération en Afrique de 20 à 25 mars 1988, Tripoli, Editions du Centre de recherches et d'études africaines.
- ALTOMI EL-CHIBANI Oumar (1971), *Les Méthodes de la recherche sociale*, Benghazi, L'Agence populaire de l'édition.
- AMAL Soulimane (1988), *La Socialisation politique des élèves des écoles en Libye*, thèse de doctorat, Benghazi.
- ASSAID Yassine (2002), *La Citoyenneté et la mondialisation*, Le Caire, Éditions Dar Almisrya.
- BADR Ahmed (sans date), *L'Opinion générale, nature, genèse, évaluation et rôle dans la politique générale*, Koweït, Agence des imprimeries, 2^e éd.
- BADUR Ahamad (1986), *Origines de la recherche scientifique et ses méthodes*, Koweit, Wakalt Al-matobouat.
- BANDURA Albert (1977), *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press.
- BERELSON Bernard (1952), *Content Analyse in Communication Research*, New-York, Hafner.
- BLOOM Benjamin (1956) *Taxonomy of Educational objective. Handbook I : Cognitive domain*, New York, David McKay.
- BOCHOR N'agla, *La Socialisation politique de l'enfant en Égypte et au Koweït. Étude analytique du contenu des programmes scolaires*, cité par Kamal al Manoufi dans *La Revue de politique internationale*, n° 9, janvier 1988.
- BOURDIEU Pierre (1967), *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, in *Revue internationale de sciences sociales*, cité par Joëlle Plantier, sous la dir. de, *La Démocratie à l'épreuve du changement technique* (1996), Paris, L'Harmattan.
- BOUDON Raymond et BOURRICAUD François (1982), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, P.U.F.
- BROUSSEAU Kate (1904), *L'Éducation des nègres aux États-Unis*, Paris, F. Alcan.
- BUIJTENHUIJS Robert (1978), *Le Frolinat et les révoltes populaires du Tchad, 1965-1976*, Paris, Mouton.
- BURDEAU Georges (1970), *L'État*, Paris, Seuil.
- CARON Paul (2002), « *Annick Percheron et la socialisation politique* », *DEES* n°128, juin 2002.
- CHAZEL François (2003), *Du pouvoir à la contestation et le pouvoir*, Paris, LGDI.

- CHAZEL François, BOUDON Raymond (1970), *L'Analyse des processus sociaux, Méthodes de la sociologie*, Paris, Mouton.
- CHIMBICHE Ali (1982), *Les Sciences politiques*, Tripoli, Edition Al-mouncha Al-ama, 2^e éd.
- CHITA Assaid (1993), *Les Théories des sciences sociales*, le Caire, *L'Association des Chababe de l'université*.
- COT Jean-Pierre et MOUNIER Jean-Pierre (1974), *Pour une sociologie politique*, vol. I, Paris, Seuil, 1974.
- DARMON Muriel (sous la dir. de) (2006), *La Socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DAWSON Richard, PREWITT Kenneth et DAWSON Karen (1977), *Political Socialization*, 2^e éd., Boston, Little Brown.
- DELANNOI Gil (2010), *La Nation*, Paris, Le Cavalier bleu.
- DELANNOI Gil (sous la dir. De) (1991), *Théories de la nation*, Paris, Kimé.
- DIABATE Moustapha (1977), *Aspects socio-économiques et politiques de l'identité culturelles des négro-africains*, in *Présence Africaine*, n° 101-102.
- DUBAR Claude (1996), *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 2^e éd., Paris, Armand Colin.
- DUBAR Claude (2000), *La Crise des identités*, Paris, PUF.
- DURKHEIM Émile (2000), *Education et sociologie*, Paris, PUF (1^{er} éd. : 1922).
- DURKHEIM Émile (1967), *De la division du travail social*, 8^e éd., Paris, PUF (1^{er} éd. : 1893).
- DURKHEIM Émile (1968), *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, 5^e éd., Paris, PUF (1^{er} éd. : 1912).
- DUVERGER Maurice (1979), *Sociologie de la politique*, Paris, PUF.
- EASTON David et DENNIS Jack (1969), *Children in the Political System : Origins of Political Legitimacy*, New York, Mc Graw Hill.
- EL HADJ BANGO Omar (sans date), *Le Dialogue des Nations*, Libreville, Multipress.
- ERNY Pierre (1972), *L'Enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot.
- FAISSAL Salim et TAWFIQ Farah (1979), *Méthodes des recherches des sciences sociales*, Koweit, Université du Koweit.
- FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2004), *Sociologie. Cours, Méthodes, Applications*, Rosny, Bréal.
- FERRÉOL Gilles (2004), *Vocabulaire de la sociologie*, 2^e éd., Paris, PUF.

- FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2002), *Dictionnaire de sociologie*, 3^e éd., Paris, Armand Colin (1^{re} éd. : 1991).
- FERRÉOL Gilles et JUCQUOIS Guy (2004), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- FERRÉOL Gilles et NORECK Jean-Pierre (2010), *Introduction à la sociologie*, 8^e édition, Paris, Armand Colin.
- FILLOUX Jean-Claude et MAISONNEUVE Jean (sous la dir. de) (1993), *Anthologie des sciences de l'homme*, Paris, DUNOD.
- FOUCAULT Michel (1966), *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir*, naissance de la prison, Paris, Gallimard ;
- FREUND Julien (1973), *Les Théories des sciences humaines*, Paris, PUF.
- GONIDEC Pierre François (1996), *Les systèmes politiques africains*, 2^e éd., Paris, LGDJ.
- GONIDEC Pierre François (1993), *L'OUA, trente ans après*, Paris, Karthala.
- HAKIKI Nourredine KHALDONIYAT (1983), *Les Sciences sociales et le fondement du pouvoir politique*, Beyrouth, Awidate.
- HISSINE Ali Salah al-Zine (1980), *L'Enseignement et la culture, du rapprochement, l'unité et la libération en Afrique*, vol. 3, Tripoli, Centre de recherche et des études africaines.
- HOURIA TEWFIK Medjahed (1988), *Le Régime du parti unique en Afrique entre la théorie et la pratique*, Le Caire, Librairie Angelo.
- ISAMBERT-JAMATI (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF.
- JOUSEF John (2007), *La Langue et l'identité*, Koweït, Le monde des connaissances.
- KADIHA Abouelkassim (juillet 1998), « *Besoins de l'Afrique en vue de renouveler l'éducation de leur authenticité, d'améliorer le statut et mettre en évidence l'identité* », in *Le Journal des études africaines*, 3^e année, 2^e éd., Centre des recherches et des études africaines.
- KAIRI Ibrahim Kairi (1990), *Les Matières sociales dans la pédagogie éducative : entre la théorie et la pratique*, Alexandrie, La maison de connaissance générale.
- KAMAL AL MUTAWAFA (1988), *La socialisation politique de l'enfant*, le *Journal de la politique internationale*.

- KHACHIM Mostapha (1996), *Encyclopédie des relations internationales, Notions choisies*, Benghazi, al Jamahiriya.
- KHAYAR Issa (1976), *Le Refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans d'Ouaddaï (Tchad)*, Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient.
- KICHIM Moustapha (1992), *Encyclopédie de la Politique : termes choisis*, Tripoli, Dar Al-jamahira.
- KILANI Kamel (sans date), *Contes géographiques et légendes africaines*, 2^e éd., Le Caire, Maison des livres d'enfants.
- KIRI A. Ibrahim (1990), *Les matières sociales dans les programmes scolaires entre la théorie et la pratique*, Alexandrie, Dar Al-Marifa AL-jamaiya.
- LARA Oruno (2000), *La Naissance du Panafricanisme*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- LARINE George (2002), *L'Idéologie et l'identité culturelle : la nouveauté et la présence du tiers monde*, Le Caire, Librairie de Medbouli.
- LARONCE Cécile (2000), *Nkrumah, le panafricanisme et les États-Unis*, Paris, Éditions Karthala.
- LEBEUF ANNE (1971), *Les Populations du Tchad (Nord du 10° parallèle)*, Paris, PUF.
- LEBEUF Jean-Paul et DETOURBET Masson (1971), *La Civilisation du Tchad*, Paris, Payot.
- LE GUÉRINEL Norbert, NDIAGNE M., ORTIGUES Marie-Cécile (1969), *La conception de l'autorité et son évolution dans les relations parents enfants à Dakar*, in *Psychopathologie africaine*, vol, n°1.
- LE ROUREUR Albert (1989), *Sahéliens et Sahariens du Tchad*, Paris, L'Harmattan.
- LE THANH Khoi (1981), *L'éducation comparée*, Paris, Armand Colin.
- LE THANH Khoi (1978), *Jeunesse exploitée, Jeunesse perdue ?*, Paris, PUF.
- LIELA Kami (1979), *Les Systèmes politiques : état et gouvernement*, Beyrouth, Dar El-nahda.
- MAHAMAD MAHAMAD Naïma (2002), *La Socialisation et les caractères personnels*, Alexandrie, Dar Altchkafa.
- MAGNANT Jean-Pierre (1994), *L'Identité communautaire dans les états tchadiens précoloniaux*, in *L'Identité tchadienne. L'héritage, les peuples et les apports extérieur*, Actes du colloque célébrant le 30^e anniversaire d'INSH ; (N'Djamèna 25-27 novembre 1991), Paris, L'Harmattan.
- MAMDANI Mahmood (2005), *Race et ethnicité dans le contexte africain*, tradi fr., Paris, PUF.
- MANENT Pierre (1982), *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Gallimard, Paris.

- MBAÏOSSO Adoum (1990), *L'Éducation au Tchad. Bilan, problèmes et perspectives*, Paris, Karthala.
- MERLIN Pierre (1996), *Espoir pour l'Afrique Noire*, 2^e éd, Paris, Présence Africaine.
- MENDRAS Henri et ÉTIENNE Jean (1999), *Les Grands Thèmes de la sociologie par Les Grands sociologues*, Paris, Armand Colin.
- MERTON Robert (1965), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, tradi fr., Mendras, Paris, Armand Colin.
- MONTANDON George (1935), *L'ethnie française*, Paris, Payot.
- MONTESQUIEU (1758), *L'Esprit des lois*, Paris, Gallimard (2 vol. : vol. I, pp. 1 à 604 ; vol. 2, pp. 605 à 1628).
- MUCCHIELLI Alex (1986), *L'Identité*, Paris, PUF.
- MUNCH (de) Jean, sous la dir. de (2000), Paris, Autrement.
- MUSTAPHA Abdallah Khassim (1994), *Encyclopédie de science politique. Terminologie choisie*, Tripoli, Maison al-Jamahiriya.
- NANASSOUM Goual (1995), *300 dates de l'histoire du Tchad*, N'Djamèna, CEFOD.
- NAWAL Suleiman Ramadan (1992), *La Socialisation et les valeurs politiques*, Le Caire, Maison de la renaissance arabe d'édition, d'impression, et de distribution.
- NDABANINGI Sithole (1979), *Black opposition leader in Rhodesia Ends Boycott*, in, *The New York Times*, 1er août.
- NDABANINGI Sithole (1975), *African nationalism after World War I. Reading in African political thought*, Londres, Hermann.
- NEKRUMA Kouamé (1991), *Le Défi du Congo. Étude d'un cas de pression étrangère sur un pays indépendant*, Nicodie, Edition Maison al-multaka.
- NIETZSCHE Friedrich (1964), *Généalogie de la morale*, Tradi fr Albert, Paris, Gallimard.
- ORTIGUES Edmond et ORTIGUES Marie-Cécile (1984), *Oedipe africain*, 3^e éd, Paris, L'Harmattan.
- OUMAR Mohamed (1974), *Education in Africa. Two Essays*, Khartoum, University Press.
- PERCHERON Annick (1993), *La Socialisation politique*, Paris, Armand Colin.
- PERCHERON Annick (1974), *L'Univers politique des enfants et des préadolescents : enquête sur les processus de socialisation politique*, Paris, Armand Colin et FNSP.
- PERROT Claude Hélène (sous la dir. de) (1993), *Le Passé de l'Afrique par l'oralité*, Paris, Centre de recherches Africaines, La Documentation Française.

- RADOUANE Albaroudi (1976), *Enseignement de matières sociales*, 2^e éd, le Caire, Le monde des livres.
- ROBERT Klitgaard (1988), *La Domination de la corruption*, Amman, Dar al-Bachir.
- ROCHE Christian (2005), *99 questions sur L’Afrique noire*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, Paris
- ROCHE Christian (2005), *Afrique noire*, Languedoc-Roussillon, CRDP.
- ROONEY DAVID Nkrumah (1990), *L’Homme qui croyait à l’Afrique*, Paris, Jalivres.
- ROSS Pasto (1980), *Méditations sur l’avenir du développement éducatif en Afrique*, in, *Revue de la nouvelle éducation*, n° 21 ,7^e année, septembre –décembre 1980.
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1996), *Du Contrat social : discours sur l’origine de l’inégalité*, , Paris, Booking International,(2^e éd : 1789)
- SAAD ALI Ismaïl (1992), *Principes de l’étude des sciences politiques : la relation entre la politique et la politique sociale*, Alexandrie, Dar El-Marifa Aljamiya.
- SALAH al ZINE (1980), *Enseignement et culture pour le rapprochement, l’unité et la libération en Afrique*, Congrès de l’enseignement pour la libération en Afrique, Tome 3, Sabah, (Libye), Centre de recherche et d’études africaines.
- SALAHADIN Hassan Ali (1989), *L’Éducation est un moyen pour le rapprochement et de l’unité et la libération en Afrique*, Congrès de l’enseignement pour la libération en Afrique, Tome 3, Sabah, (Libye), Centre de recherche et d’études africaines.
- SALEM Nadia, *La Socialisation politique de l’enfant arabe. Étude analytique des contenus des ouvrages scolaires*, cité dans la « revue *Al Moustakbal al arabi* », n° 51, mai.
- SALEM Faiçal (1981), *Bases de l’éducation politique et sociale*, Koweït, Université du Koweït.
- SALWA Abdelmajid Alkatib (2002), *Une approche moderne en sociologie contemporaine*, Le Caire.
- SALWALH Ahamad (1994), *Les Principes de la socialisation enfantine*, Amman, Dar Al-Kindi.
- SCHNAPPER Dominique (1991), *La France de l’intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER Dominique (1994), *La Communauté des citoyens. Sur l’idée moderne de nation*, Paris, Gallimard.
- SOILIHA Mohamad et HAWAMIDA Moustapha. (1994), *Les notions de base de la socialisation de l’enfant*, Amman, Dar Al-Kindi.

- SOULEYMANE Michèle, *L'éducation politique à Marrakech*, cité par Kamal al Moutawafi
 « La socialisation politique de l'enfant en Egypte et Koweït », *Revue Al Moustakabal al
 arabî*, n° 51, mai.
- SOULTAN Ali Mohamad (1988), *Le Rôle de l'éducation et le culture vers une éradication de
 toutes les idées de complexité en Afrique, la conférence : la libération par l'éducation
 en Afrique*, vol 2, Centre des recherches et des études africaines, Sabha, Libye.
- SOW Ibrahim (1977), *Psychiatrie dynamique africaine*, Paris, Payot.
- SYLLA Khadim (2004), *L'Éducation en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- TALAT Lotfi (1996), *Les Bases des sciences sociales*, 3^e édition, Riyad, (Arabie Saoudite), Dar
 Garib.
- TENIRA Bakir Mouspah (1994), *L'Évolution de la pensée politique*, Benghazi, Université de gar
 younès.
- TSHIYEMBE Mwayila (1990), *L'État postcolonial, facteur d'insécurité en Afrique*, Paris,
 Présence Africaine.
- TIMACHIF Nicolas (2007), *La Théorie de la sociologie : sa nature, son évolution*, le Caire,
 Awada.
- TUBIANA Joseph, ARDITI Claude, PAIRAULT Claude (1994), *L'Identité tchadienne :
 l'héritage des peuples et les apports extérieurs*, L'Harmattan.
- VINCAMINE Monique (1981), *Du village à la ville*, Paris, Mouton.
- WASFI Almasri (1977), *Anthropologie sociale*, Beyrouth, Dar Ennahda Al Arabiya.
- YASSIR Souleymane (2003), *La langue arabe et l'identité nationale*, Edinburgh university
 press.
- ZAHY AL MUGHAIRIBI (1989), *La socialisation politique dans l'école en Lybie*, Bengahzi,
 Université de gar Younès.
- ZAKI Ismail (1982), *Anthropologie et la pensée humaine*, Djeddah, (Arabie saoudite), Okaz.

MÉMOIRES ET THÈSES EN ANGLAIS

ZAHY EL MAGHERBII Mouhamad (1978), *The Socialization of school children in Lybia*, PhD thesis, University of Missouri.

MÉMOIRES ET THÈSES EN FRANCAIS

ALI KORE Aboubakar (1998), *La Socialisation politique au Tchad, 1960-1997*, Mémoire de Magister non éditée, Faculté des sciences sociales appliquées, Université du Fatah, Tripoli, Libye.

AMAL Slimane (1990), *L'Éducation politique aux étudiants des écoles en Libye*, Mémoire de Magister non édité, Benghazi, Libye, Université garYounès, Faculté d'économie et de science politique.

ARABI Abdelhamid (sans date), *Les Facteurs de pensée et l'expansion de l'Islam au Tchad*, Mémoire de Magister non édité, Liban, Université de Beyrouth.

AYOUP Mahamt(1991), *Groupes de modernisme social en milieu africain*, Mémoire de Magister édité, Tripoli, Centre mondial des études et des recherches sur le Livre Vert.

AYOUP Mahamt (1994), *Le Rôle social et politique de Cheikh al Sanoussi Abdelhak*, thèse de doctorat non éditée, Université islamique d'Omdourman.

CALOGIANNAKIS Pella (1988), *Le Rôle des communautés d'élèves dans la socialisation politique des lycéens en Grèce*, Université de Paris V Descartes, thèse de doctorat Sciences humaines.

CHEBEL Malek (1984), *La Formation de l'identité politique*, thèse de 3^e Cycle, Paris, FNSP.

DANDURAND Pierre (1962), *Essai sur l'image de la société dans les manuels de lecture au cours moyen*, Thèse de doctorat, Université de Paris.

IBAAQUIL Larbi (1977), *École et inculcation idéologique au Maroc : les aspects de la socialisation scolaire tels qu'ils se dégagent des productions écrites et graphiques d'élèves marocains des écoles primaires de RABAT – SALE*, Thèse de doctorat, Université de Paris René Descartes, Sciences humaines.

NAIBAKOLEO Deloa (1982), *Les Changements sociaux et la culture du coton au Tchad*, Thèse de doctorat de 3^e cycle de Sociologie, Université de Lyon.

PERCHERON Annick (1973), *L'Univers politique des enfants et des préadolescents : enquête sur les processus de socialisation politique*, thèse de doctorat, Fondation nationale des sciences politiques, Paris,

RAFIEE Beatriz (1988), *La Socialisation politique des jeunes par la télévision : un défi d'innovation au Venezuela*, thèse de docteur, Université Paris V-Descartes, Sciences Humaines.

SITES INTERNET

<http://www.toumai-tchad.com/article-la-france-règne-en-maitre-sur-le-marche-des-manuels-scolaires-en-afrique-francophone-53715115.html>

<http://www.afriquejet.com/afrique-centrale/tchad/tchad:-la-corruption-est-un-probleme-structurel-2010020343460.html> (Afrique en ligne) Paris - Pana 03/02/2010

<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=TCD&codeStat=SE.TER.ENRR&codeStat2=x>

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fra&BR_Country=1480

Index des tableaux

Tableau 1 : Nombre d'élèves scolarisés en 1987 et 2001, et perspectives pour 2015	18
Tableau 2 : Personnes participant aux entretiens.....	36 -
Tableau 3 : Répartition des élèves dans l'échantillon selon l'âge.....	40
Tableau 4 : Répartition des élèves dans l'échantillon selon le sexe.....	40
Tableau 5 : Catégories d'analyse de la socialisation d'Annick Percheron réutilisant Jean Piaget.....	85
Tableau 6 : Développement mental et socialisation selon Piaget.....	87
Tableau 7 : Socialisation communautaire et socialisation sociétaire.....	88
Tableau 8 : Comparaison entre partis politiques et mouvements de rébellion armés au Tchad de 1947 à nos jours.....	143
Tableau 9 : Fiche d'identité du Tchad.....	149
Tableau 10 : Année d'ouverture des écoles primaires au Tchad	157
Tableau 11 : Écart en matière de nombre d'enfants scolarisés selon les grandes villes	158
Tableau 12: Les matières obligatoires au niveau national de 1960 à 1980	170
Tableau 13 : Le taux d'abandon dans l'éducation primaire	172
Tableau 14 : Répartition des élèves de primaire dans les écoles publiques selon le sexe et les préfectures	176
Tableau 15 : Répartition des élèves de primaire dans les écoles privées selon le sexe et les préfectures	176
Tableau 16 : Répartition des élèves de primaire dans les écoles par correspondance selon le sexe et les préfectures	177
Tableau 17 : Taux de réussite, d'échec et d'abandon	177
Tableau 18 : Évolution des indicateurs pour l'enseignement de base de 1999/2001	181
Tableau 19 : Dépenses publiques totales dans le secteur de l'Éducation (% PIB)	184
Tableau 20 : Dépenses publiques pour l'éducation et répartition par niveau	185
Tableau 21 : Taux bruts de scolarisation en pré-primaire (%), 1991-2007	185
Tableau 22 : Taux nets de scolarisation au primaire par sexe (%), 1991-2007.....	186
Tableau 23 : Taux bruts d'accès à la dernière année du primaire (%), 1991-2007	186
Tableau 24 : Études primaires complétées (% du groupe d'âge correspondant)	187
Tableau 25 : Taux d'inscription aux études secondaires (taux brut en % de la population).....	188
Tableau 26 : Taux nets de scolarisation au secondaire par sexe (%), 1991-2007	188
Tableau 27 : Taux d'alphabétisme, 15 ans et plus (hommes et femmes).....	189
Tableau 28 : Taux d'alphabétisation, 15 à 24 ans (hommes et femmes)	189
Tableau 29 : Degré d'alphabétisation, personnes entre 15 et 24 ans (% des personnes âgées entre 15 et 24 ans)	190
Tableau 30 : Degré d'alphabétisation, hommes, entre 15 et 24 ans (% des hommes âgés entre 15 et 24 ans).....	190
Tableau 31 : Degré d'alphabétisation, femmes, entre 15 et 24 ans (% des femmes âgées entre 15 et 24 ans)	191
Tableau 32 : Répétitions et pourcentage de valeurs et de concepts ayant des significations politiques (manuels CP1, CP2 et CE1).....	207
Tableau 33 : Répétitions et pourcentage de mots ayant la signification de pouvoir politique (manuels CP1, CP2 et CE1).....	211
Tableau 34 : Répétitions et pourcentage de mots ayant une signification politique indirecte (manuels CP1, CP2 et CE1).....	224

Tableau 35 : Répétitions et pourcentage de mots exprimant l'identité nationale et africaine (manuels CP1, CP2 et CE1).....	229
Tableau 36 : Répétitions et pourcentage de mots ayant trait aux concepts d'identité et de nationalisme (manuels CP1, CP2 et CE1).....	232
Tableau 37 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs à des pays africains (manuels CP1, CP2 et CE1).....	249
Tableau 38 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs à la notion d'africain ou de continental (manuels CP1, CP2 et CE1).....	257
Tableau 39 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs au pouvoir politique et au peuple (manuels CE2, CM1 et CM2).....	270
Tableau 40 : Répétitions et pourcentage de termes se rapportant au pouvoir et aux citoyens selon les niveaux scolaires (manuels CE2, CM1 et CM2).....	272
Tableau 41 : Répétitions et pourcentage de mots ayant pour signification masses populaires et peuple (manuels CE2, CM1 et CM2).....	324
Tableau 42 : Répétitions et pourcentage de mots ayant pour signification l'identité nationale et africaine (manuels CE2, CM1 et CM2).....	335
Tableau 43 : Répétitions et pourcentage de mots ayant pour signification l'identité nationale et africaine (manuels CE2, CM1 et CM2).....	337
Tableau 44 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs aux pays africains (manuels CE2, CM1 et CE2).....	349
Tableau 45 : Répétitions et pourcentage de mots relatifs à l'identité continentale africaine (manuels CE2, CM1 et CE2).....	366
Tableau 46 : Répartition de l'échantillon selon l'âge.....	376
Tableau 47 : Répartition de l'échantillon selon le sexe.....	376
Tableau 48 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif.....	377
Tableau 49 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour les vocabulaires de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif.....	378
Tableau 50 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif.....	379
Tableau 51 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif.....	379
Tableau 52 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire.....	380
Tableau 53 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire.....	381
Tableau 54 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale.....	381
Tableau 55 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale.....	382
Tableau 56 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine.....	382
Tableau 57 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine.....	383
Tableau 58 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale.....	384
Tableau 59 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale.....	385
Tableau 60 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification la culture politique en faveur de la démocratie.....	385

Tableau 61 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification la culture politique en faveur de la démocratie.....	386
Tableau 62 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification les pratiques allant à l'encontre de la démocratie.....	387
Tableau 63 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification les pratiques allant à l'encontre de la démocratie.....	388
Tableau 64 : Répartition, selon l'âge, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique.....	388
Tableau 65 : Répartition, selon le sexe, des réponses des élèves pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique.....	389
Tableau 66 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif.....	390
Tableau 67 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type A, ayant pour signification le pouvoir exécutif.....	391
Tableau 68 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif.....	391
Tableau 69 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type B, ayant pour signification le pouvoir législatif.....	392
Tableau 70 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire.....	392
Tableau 71 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type C, ayant pour signification le pouvoir judiciaire.....	393
Tableau 72 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale.....	393
Tableau 73 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type D, ayant pour signification l'identité nationale et les valeurs propres à la communauté nationale.....	394
Tableau 74 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine.....	395
Tableau 75 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type E, ayant pour signification l'identité africaine.....	395
Tableau 76 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale.....	396
Tableau 77 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type G, ayant pour signification l'identité locale.....	396
Tableau 78 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification une culture politique en faveur de la démocratie.....	397
Tableau 79 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type H, ayant pour signification une culture politique en faveur de la démocratie.....	398
Tableau 80 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification des pratiques allant à l'encontre de la démocratie.....	398
Tableau 81 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type I, ayant pour signification des pratiques allant à l'encontre de la démocratie.....	399
Tableau 82 : Taux de réponses des élèves, selon l'âge, pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique.....	400
Tableau 83 : Taux de réponses des élèves, selon le sexe, pour le vocabulaire de type J, relevant de l'aspect social lié indirectement à la vie politique.....	400
Tableau 84 : Taux de réponses des élèves de la tranche d'âge 6-9 ans.....	401
Tableau 85 : Taux de réponses des élèves de la tranche d'âge 10 ans et plus.....	402
Tableau 86 : Taux de réponses des filles.....	403
Tableau 87 : Taux de réponses des garçons.....	403

Tableau 88 : Taux de réponses pour l'ensemble de l'échantillon.....404

Index des cartes

Carte 1 : Carte du Tchad.....	16
Carte 2 : Division administrative de la ville de N'Djamena.....	38
Carte 3 : Les disparités et les inégalités régionales en matière d'instruction publique.....	169
Carte 4 : Position du Tchad en Afrique.....	248

Index des illustrations

Illustration n°1 : Diplôme de fin d'étude primaire en arabe (Institut Jardin d'Abéché).	161
Illustration n°2 : Diplôme d'étude secondaire en arabe (lycée d'Abéché).	163
Illustration n°3 : Page de couverture du livre CP1.	201
Illustration n°4 : Page de couverture du livre CP2.	202
Illustration n°5 : Page de couverture du livre CE1.	203
Illustration n°6 : Page 8 du manuel CP1.	214
Illustration n°7 : Page 20 du manuel CP2.	214
Illustration n°8 : Page 34 du manuel CP1.	215
Illustration n°9 : Page 14 du manuel CP2.	215
Illustration n°10 : Page 76 du manuel CP2.	223
Illustration n°11 : Page 98 du manuel CP2.	223
Illustration n°12 : Page 112 du manuel CP1.	225
Illustration n°13 : Page 106 du manuel CP2.	225
Illustration n°14 : Page 8 du manuel CE1.	234
Illustration n°15 : Page 64 du manuel CE1.	234
Illustration n°16 : Page 18 du manuel CP1.	240
Illustration n°17 : Page 26 du manuel CP1.	240
Illustration n°18 : Page 10 du manuel CE1.	245
Illustration n°19 : Page 74 du manuel CE1.	245
Illustration n°20 : Page 171 du manuel CE1.	251
Illustration n°21 : Page de couverture du manuel CE2.	264
Illustration n°22 : Page de couverture du manuel CM1.	265
Illustration n°23 : Page de couverture du manuel CM2.	266
Illustration n°24 : Page 42 du manuel CE2.	272
Illustration n°25 : Page 108 du manuel CE2.	272
Illustration n°26 : Page 120 du manuel CE2.	283
Illustration n°27 : Page 61 du manuel CM1.	283
Illustration n°28 : Page 36 du manuel CE2.	292
Illustration n°29 : Page 76 du manuel CE2.	292
Illustration n°30 : Page 43 du manuel CM1.	297
Illustration n°31 : Page 102 du manuel CM2.	297
Illustration n°32 : Page 108 du manuel CM2.	304
Illustration n°33 : Page 90 du manuel CM2.	304
Illustration n°34 : Page 29 du manuel CM1.	336
Illustration n°35 : Page 96 du manuel CM1.	336
Illustration n°36 : Page 138 du manuel CM1.	348
Illustration n°37 : Page 134 du manuel CM2.	348
Illustration n°38 : Page 142 du manuel CM2.	355
Illustration n°39 : Page 42 du manuel CM2.	355
Illustration n°40 : Page 106 du manuel CM1.	366
Illustration n°41 : Page 171 du manuel CE2.	366

Index des noms propres

A

Abdelmoti (Abdelbaset), 28,111
Aboujado (Saleha), 75
Abouزيد (Ahamad), 74
Al Mughairibi (M.Z.), 237
Al-hamali (Amir), 39
Ali Abasse(Amir Fayade), 55
Ali Brahim, 33
Ali Saad Ismail, 110
Aljouhari (Abdelhadi), 111
Al-Khaldoniya, 48
Alkowari (Ali), 60
Allmahi (Ahamad), 156, 167, 168, 171
Allmahi (Oumar), 114, 118, 122, 134
Almond (Gabriel), 15, 24, 196, 263, 293
Al-séide (Yassine), 55
Altomi El-Chibani (Oumar), 37
Amal (Soulimane), 27, 151
Apter (David), 109
Arabi (A.M.), 119
Arditi (Claude), 116
Assaid (Yassine), 61
Ayoup (Mahamt), 118, 160, 161, 176, 177

B

Badr (Ahmed), 269
Badur (Ahamad), 32
Bandura (Albert), 91, 92
Berelson (Bernard), 32
Bingham (Dowell), 196, 293
Bloom (Benjamin), 113
Bochor (N'agla), 27
Boudon (Raymond), 80
Bourdieu (Pierre), 30
Bouslan (Erin), 90
Brousseau (Kate), 66
Buijtenhuijs (Robert), 134, 172
Burdeau (Georges), 63

C

Calogiannakis (Pella), 29

Caron (Paul), 82
Césaire (Aimé), 68
Chabel (M.), 83
Chazel (François), 47, 48, 49, 50, 51, 80
Chimbiche (Ali), 48, 104
Chita Assaid, 79
Comte (Auguste), 72, 74
Cot (Jean-Pierre), 107, 108

D

Dandurand (Pierre), 113
Darmon (Muriel), 23, 74, 80, 83, 90
Darwin (Charles), 72
Dawson (Richard), 106, 195, 208, 216, 262
Delannoi (Gil), 60, 62, 63, 64, 65, 66
Dennis (J.), 107, 108
Detourbet (A. M.), 119
Diabaté, 64
Dubar (Claude), 53, 78, 81, 83, 84, 85, 87, 89
Durkheim (Émile), 22, 74, 75, 82, 83, 89, 110, 113
Duverger (Maurice), 83, 108

E

Easton (David), 97, 106, 107, 108, 109, 417
El Hadj Bango (Omar), 320
Engels (Friedrich), 109
Erny (Pierre), 146
Étienne (Jean), 259
Evans-Pritchard (Edward Evan), 76

F

Faissal (Salem), 38, 42
Ferréol (Gilles), 21, 25, 32, 49, 50, 80, 86, 88, 89, 94, 113, 206
Fichte (Johann Gottlieb), 62
Filloux (Jean-Claude), 75, 76, 77
Foucault (Michel), 47, 58, 59, 60
Freud (Sigmund), 90, 91
Freund (Julien), 72

G-H

Gonidec (Pierre-François), 11, 331
Hakiki (Nourredine), 48
Hawamida (M.), 89, 92
Hegel (Georg Wilhelm Friedrich), 56
Hissine (Ali), 316, 361
Hobbes (Thomas), 56, 219
Houria Tewfik (Medjahed), 210, 319
Hugot (Pierre), 132
Hyman (Herbert), 82

I-J-K

Ibaaquil (Larbi), 28
Jousef (John), 54, 55
Jucquois (Guy), 86
Kadiha (Abouelkassim), 96
Kahyar (I.), 159
Kairi (Ibrahim), 111
Kamal al Mutawafa, 23
Khachim (Mostapha), 50, 61, 208, 220
Khaldoun (Ibn), 48, 97, 98
Khayar (I.), 155
Kichim (Moustapha), 56, 98, 104, 106
Kilani (Kamel), 301
Kiri (Ibrahime), 91, 93

L

Lahire (Bernard), 80
Lara (Oruno), 67
Larine (George), 54, 55
Le Guérinel (Norbert), 145
Le Roureur (Albert), 118, 248
Le Thanh (Khoi), 23, 32, 34, 113
Lebeuf (Jean-Paul), 119, 125
Liela (Kamil), 56, 98, 102, 106
Lotifi, 72, 78

M

Magnant (Jean-Pierre), 117
Mahamad (Naïma), 95
Maisonneuve (Jean), 75, 76, 77
Mamdani (Mahmood), 51
Manent (Pierre), 58
Marx (Karl), 109
Mbaïosso (Adoum), 161, 162, 171, 177
Mendras (Henri), 259
Merlin (Pierre), 12, 299

Merton (Robert), 76
Montandon (George), 62, 63
Montesquieu, 58, 73, 74, 99, 103
Mounier (Jean-Pierre), 107, 108
Mucchielli (Alex), 53
Munch de (Jean), 52
Mustapha (Abdallah Khassim), 317

N

Naibakoleo, 125, 126, 129
Nanassoum (Goual), 137
Nawal (Suleiman Ramadan), 92, 93
Ndabaningi (Sithole), 66, 330
Ndiagne (M.), 145
Nekruma (Kouamé), 66, 67, 253
Nietzsche (Friedrich), 47
Noreck (Jean-Pierre), 88, 94

O

Ortignes (Edmond), 146
Ortignes (Marie-Cécile), 145
Oumar (Mohamed), 110

P

Pairault (Claude), 116
Parsons (Talcott), 77, 78
Percheron (Annick), 37, 40, 81, 82, 84, 112, 113
Perrot (Claude Hélène), 22
Piaget (Jean), 25, 80, 83, 84, 85, 86, 89
Prewitt (Kenneth), 262

R

Radcliffe-Brown (Alfred), 75, 76
Radouane (Albaroudi), 111
Rafiee (Beatriz), 28
Renan (Ernest), 62
Robert (C.), 286
Roche (Christian), 230, 239, 261
Rooney David (Nkrumah), 330
Ross (Pasto), 24
Rousseau (Jean-Jacques), 61, 62, 97, 100, 101
Russell, 47

S

Saint Augustin, 71
Saint Thomas d' Aquin, 71
Salah al Zine (H.A.), 220
Salahadin (Hassen Ali), 194
Salem (Nadia), 27, 263, 268
Salwa (Abdelmajid Alkatib), 75, 90
Salwalh (M. Ahamad), 76, 77, 91
Schnapper (Dominique), 62
Senghor (Léopold Ségar), 65, 68, 69, 367
Soiliha (A.), 89, 92
Souleymane (Michèle), 28
Soultan (Ali Mohamad), 195
Sow (Ibrahim), 146
Spencer (Herbert), 72, 74
Spinoza (Baruch), 56

T

Talat (I.), 72, 78
Tawfiq (Farah), 38, 42
Tenira (Bakir Mouspah), 105, 106
Timachif (N.), 76
Tire, 81
Tocqueville de (Alexis), 57, 58, 259, 260
Tönnies (Ferdinand), 86
Tshiyembe (M.), 63, 64
Tubiana (Joseph), 116

W-Y-Z

Van Den Berg (Janwillem), 78
Vincamine (Monique), 239
Weber (Max), 23, 49, 52, 56, 77, 86, 207
Williams (Sylvester), 67
Yassir (Souleymane), 54
Zahi al Mughairibi, 24
Zahi al-Maghrebi, 27
Zaki (Ismail), 72, 73

**Annexe : Questionnaire destiné aux élèves (Échelle
de politisation)**

Questionnaire destiné aux élèves : Échelle de politisation

Il s'agit d'un jeu et non d'un devoir.

Pour chaque mot que vous allez lire, nous voudrions que vous répondiez si vous n'aimez pas ce que représente ce mot, si vous aimez plutôt ce qu'il représente ou si vous ne le connaissez pas. Pour cela, nous vous demandons de mettre une croix dans la case qui corresponde à votre opinion.

Voici quelques exemples :

Bonbon	Je n'aime pas	J'aime	Je ne connais pas
Fantôme	Je n'aime pas	J'aime	Je ne connais pas
Abstention	Je n'aime pas	J'aime	Je ne connais pas
Froid	Je n'aime pas	J'aime	Je ne connais pas

N° du mot	Mot	Je n'aime pas	J'aime	Je ne connais pas
J.1	Salaire			
B.2	Vote			
C.3	Lois			
A.4	Administration			
D.5	Fête nationale			
E.6	Afrique			
G.7	Tradition			
H.8	État de droit			
I.9	Rébellion			
A.10	Maître			
B.11	Carte d'élection			
J.12	Argent			
I.13	Dictature			
H.14	Parti politique			
G.15	Village			
E.16	Panafricain			
D.17	S A O			
C.18	Egal			
B.19	État			
A.20	Autorité			
B.21	Assemblée nationale			
C.22	Justice			
D.23	Capitale			
E.24	Union Africaine			
G.25	Clan			
H.26	Démocratie			
I.27	Esclavage			
J.28	Réussite			
A.29	Directeur			
J.30	Moto			

B.31	Peuple			
I.32	Coup d'État			
C.33	Magistrat			
H.34	Liberté d'expression			
D.35	Tchad			
G.36	Héritage			
E.37	Colonisation			
H.38	Syndicat			
C.39	Tribunal			
D.40	Chef d'état			
E.41	Continent			
A.42	Décision			
G.43	Coutumes			
A.44	Pouvoir			
H.45	Tolérance			
I.46	Guerre			
J.47	Console de jeu			
A.48	Police			
J.49	Compromis			
B.50	Député			
I.51	Héros			
C.52	Droit			
H.53	Ensemble			
D.54	Drapeau			
G.55	Tribu			
E.56	Franc CFA			
B.57	Indépendance			
C.58	Avocat			
A.59	Ministre			
J.60	Voiture			
H.61	Association			
E.62	Négro			
D.63	L'hymne national			
G.64	Racine			
I.65	Corruption			
D.66	Carte d'identité			
H.67	Débat			
E.68	Afrique noire			
I.69	Anticonstitutionnelle			
G.70	Chefferie			
J.71	Classe sociale			
A.72	Préfet			
B.73	Candidat			
C.74	Punition			
E.75	Francophone			
J.76	Richesse			
B.77	Participation			
D.78	Frontière			

I.79	Injuste			
G.80	Chef du village			
A.81	Gouvernement			
I.82	Dispute			
C.83	Consultation			
G.84	Origine			
D.85	Pays			
H.86	Autorisation			
E.87	Tribus africaines			
J.88	Vacances			
C.89	Permission			
B.90	Représentation			