

European Scientific Journal, *ESJ*

January 2022

European Scientific Institute, ESI

The content is peer reviewed

ESJ Humanities

January 2022 edition vol. 18, No. 2

The content of this journal do not necessarily reflect the opinion or position of the European Scientific Institute. Neither the European Scientific Institute nor any person acting on its behalf is responsible for the use of the information contained in this publication.

ISSN: 1857-7431 (Online)

ISSN: 1857-7881 (Print)

Generativity is a Core Value of the ESJ: A Decade of Growth

Erik Erikson (1902-1994) was one of the great psychologists of the 20th century¹. He explored the nature of personal human identity. Originally named Erik Homberger after his adoptive father, Dr. Theodore Homberger, he re-imagined his identity and re-named himself Erik Erikson (literally Erik son of Erik). Ironically, he rejected his adoptive father's wish to become a physician, never obtained a college degree, pursued independent studies under Anna Freud, and then taught at Harvard Medical School after emigrating from Germany to the United States. Erickson visualized human psychosocial development as eight successive life-cycle challenges. Each challenge was framed as a struggle between two outcomes, one desirable and one undesirable. The first two early development challenges were 'trust' versus 'mistrust' followed by 'autonomy' versus 'shame.' Importantly, he held that we face the challenge of **generativity** versus **stagnation in middle life**. This challenge concerns the desire to give back to society and leave a mark on the world. It is about the transition from acquiring and accumulating to providing and mentoring.

Founded in 2010, the European Scientific Journal is just reaching young adulthood. Nonetheless, **generativity** is one of our core values. As a Journal, we reject stagnation and continue to evolve to meet the needs of our contributors, our reviewers, and the academic community. We seek to innovate to meet the challenges of open-access academic publishing. For us,

¹ Hopkins, J. R. (1995). Erik Homburger Erikson (1902–1994). *American Psychologist*, 50(9), 796-797. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.796>

generativity has a special meaning. We acknowledge an obligation to give back to the academic community, which has supported us over the past decade and made our initial growth possible. As part of our commitment to generativity, we are re-doubling our efforts in several key areas. First, we are committed to keeping our article processing fees as low as possible to make the ESJ affordable to scholars from all countries. Second, we remain committed to fair and agile peer review and are making further changes to shorten the time between submission and publication of worthy contributions. Third, we are looking actively at ways to eliminate the article processing charges for scholars coming from low GDP countries through a system of subsidies. Fourth, we are examining ways to create and strengthen partnerships with various academic institutions that will mutually benefit those institutions and the ESJ. Finally, through our commitment to publishing excellence, we reaffirm our membership in an open-access academic publishing community that actively contributes to the vitality of scholarship worldwide.

Sincerely,

Daniel B. Hier, MD

European Scientific Journal (ESJ) Natural/Life/Medical Sciences

Editor in Chief

International Editorial Board

Jose Noronha Rodrigues,
University of the Azores, Portugal

Nino Kemertelidze,
Grigol Robakidze University, Georgia

Jacques de Vos Malan,
University of Melbourne, Australia

Franz-Rudolf Herber,
University of Saarland, Germany

Annalisa Zanola,
University of Brescia, Italy

Vayia Karaiskou,
Open University of Cyprus

Robert Szucs,
Szolnok University College, Hungary

Dragica Vujadinovic,
University of Belgrade, Serbia

Pawel Rozga,
Technical University of Lodz, Poland

Mahmoud Sabri Al-Asal,
Jadara University, Irbid-Jordan

Rashmirekha Sahoo,
Melaka-Manipal Medical College, Malaysia

Daniel Barredo,
University Laica Eloy Alfaro de Manabi, Ecuador

Georgios Vousinas,
University of Athens, Greece

Asif Jamil,
Gomal University DIKhan, KPK, Pakistan

Jowati binti Juhary,
National Defense University of Malaysia, Kuala Lumpur, Malaysia

Faranak Seyyedi,
Azad University of Arak, Iran

Abe N'Doumy Noel,
International University of Social Sciences Hampate-Ba (IUSS-HB) Abidjan RCI, Ivory
Coast

Majid Said Al Busafi,
Sultan Qaboos University- Sultanate of Oman

Nguyen Thi Hoai Phuong,
Ho Chi Minh City University of Law, Vietnam

Chaudhry Zahid Javid,
Taif University, Saudi Arabia

Dejan Marolov,
European Scientific Institute, ESI

Gloria Esteban de la Rosa,
University of Jaen, Spain

Noor Alam,
Universiti Sains Malaysia, Malaysia

Rashad A. Al-Jawfi,
Ibb University, Yemen

Muntean Edward Ioan,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine (USAMV) Cluj-Napoca,
Romania

Hans W. Giessen,
Saarland University, Saarbrucken, Germany

Naheed Vaida,
University of Kashmir, India

Frank Bezzina,
University of Malta, Malta

Monika Bolek,
University of Lodz, Poland

Michele Minor-Corriveau,
Laurantian University, Canada

Robert N. Diotalevi,
Florida Gulf Coast University, USA

Daiva Jureviciene,
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania

Mariangela Giusti,
University of Milan - Bicocca, Italy

Anita Lidaka,
Liepaja University, Latvia

Rania Zayed,
Cairo University, Egypt

Louis Valentin Mballa,
Autonomous University of San Luis Potosi, Mexico

Ziad Said,
College of the North Atlantic, Qatar

Lydia Ferrara,
University of Naples, Italy

Byron A Brown,
Botswana Accountancy College, Botswana

Grazia Angeloni,
University "G. d'Annunzio" in Chieti, Italy

Chandrasekhar Putcha,
California State University, Fullerton, CA, USA

Mona Kassem,
National Research Centre, Egypt

Cinaria Tarik Albadri,
Trinity College Dublin University, Ireland

Mahammad A. Nurmamedov,
State Pedagogical University, Azerbaijan

Thomas Fenzl,
Alps-Adria University of Klagenfurt, Austria

Henryk J. Barton,
Jagiellonian University, Poland

Stefanos Spaneas,
University of Nicosia, Cyprus

Assem El-Shazly,
Zagazig University, Egypt

Wei Hao,
Beijing Normal University, China

Saltanat Meiramova,
S.Seifullin AgroTechnical University, Kazakhstan

Rajasekhar Kali Venkata,
University of Hyderabad, India

Nishan Rafi Havandjian,
California Polytechnic State University, USA

Ruzica Loncaric,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Stefan Vladutescu,
University of Craiova, Romania

Anna Zelenkova,
Matej Bel University, Slovakia

Kevin B. O'Connor,
McGill University, Canada

Billy Adamsen,
University of Southern Denmark, Denmark

Nawab Ali Khan,
Aligarh Muslim University, India

Marinella Lorinczi,
University of Cagliari, Italy

Arfan Yousaf,
Pir Mehr Ali Shah Arid Agriculture University, Pakistan

Bianca Gioia Marino,
University of Naples Federico II, Italy

Franko Milost,
Faculty of Management, Koper, Slovenia

Giuseppe Cataldi,
University of Naples “L’Orientale”, Italy

Daniel Velasco,
Chicago School of Professional Psychology, USA

N. K. Rathee,
Delaware State University, USA

Michael Ba Banutu-Gomez,
Rowan University, USA

Adil Jamil,
Amman University, Jordan

Habib Kazzi,
Lebanese University, Lebanon

Valentina Manoiu,
University of Bucharest, Romania

Henry J. Grubb,
University of Dubuque, USA

Daniela Brevenikova,
University of Economics, Slovakia

Genute Gedviliene,
Vytautas Magnus University, Lithuania

Vasilika Kume,
University of Tirana, Albania

Mohammed Kerbouche,
University of Mascara, Algeria

Adriana Gherbon,
University of Medicine and Pharmacy Timisoara, Romania

Pablo Alejandro Olavegogeochea,
National University of Comahue, Argentina

Raul Rocha Romero,
Autonomous National University of Mexico, Mexico

Oihab Allal-Cherif,
KEDGE Business School, France

Izabela Dembinska,
University of Szczecin, Poland

Driss Bouyahya,
University Moulay Ismail, Morocco

William P. Fox,
Naval Postgraduate School, USA

Rania Mohamed Hassan,
University of Montreal, Canada

Tirso Javier Hernandez Gracia,
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

Alicia Marchant Rivera,
University of Malaga, Spain

Lucia D'Ambrosi,
University of Macerata, Italy

Tilahun Achaw Messaria,
Addis Ababa University, Ethiopia

George Chiladze,
University of Georgia, Georgia

Elisa Rancati,
University of Milano-Bicocca, Italy

Alessandro Merendino,
University of Ferrara, Italy

David L. la Red Martinez,
Northeastern National University, Argentina

Anastassios Gentzoglani,
University of Sherbrooke, Canada

Awoniyi Samuel Adebayo,
Solusi University, Zimbabwe

Milan Radosevic,
Faculty Of Technical Sciences, Novi Sad, Serbia

Berenyi Laszlo,
University of Miskolc, Hungary

Hisham S Ibrahim Al-Shaikhli,
Auckland University of Technology, New Zealand

Omar Arturo Dominguez Ramirez,
Hidalgo State University, Mexico

Francesco Lenci,
Institute of Biophysics, Italy

Hafiz Muhammad Iqbal,
University of the Punjab, Pakistan

Bupinder Zutshi,
Jawaharlal Nehru University, India

Pavel Krpalek,
University of Economics in Prague, Czech Republic

Mondira Dutta,
Jawaharlal Nehru University, India

Evelio Velis,
Barry University, USA

Asma Zaidi,
Kansas City University of Medicine and Biosciences, USA

Mahbubul Haque,
Daffodil International University, Bangladesh

Diego Enrique Baez Zarabanda,
Autonomous University of Bucaramanga, Colombia

Juan Antonio Lopez Nunez,
University of Granada, Spain

Nouh Ibrahim Saleh Alguzo,
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia

Ashgar Ali Ali Mohamed,
International Islamic University, Malaysia

A. Zahoor Khan,
International Islamic University Islamabad, Pakistan

Valentina Manoiu,
University of Bucharest, Romania

Fabio Pizzutilo,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Andrzej Palinski,
AGH University of Science and Technology, Poland

Jose Carlos Teixeira,
University of British Columbia Okanagan, Canada

Horst Hanke,
Technical University Darmstadt, Germany

Elpiniki I. Papageorgiou,
Technological Educational Institute of Central Greece, Greece

Enkeleint - Aggelos Mechili,
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Irina Matijosaitiene,
Kaunas University of Technology, Lithuania

Anita Auzina,
Latvia University of Agriculture, Latvia

Martin Gomez-Ullate,
University of Extremadura, Spain

Nicholas Samaras,
Technological Educational Institute of Larissa, Greece

Emrah Cengiz,
Istanbul University, Turkey

Andre Ozer,
University of Liege, Belgium

Francisco Raso Sanchez,
University of Granada, Spain

Simone T. Hashiguti,
Federal University of Uberlandia, Brazil

Tayeb Boutbouqalt,
University, Abdelmalek Essaadi, Morocco

Maurizio Di Paolo Emilio,
University of L'Aquila, Italy

Ismail Ipek,
Istanbul Aydin University, Turkey

Olena Kovalchuk,
National Technical University of Ukraine, Ukraine

Oscar Garcia Gaitero,
University of La Rioja, Spain

Alfonso Conde,
University of Granada, Spain

Mohsen Hanif,
Kharazmi University, Iran

Jose Antonio Pineda-Alfonso,
University of Sevilla, Spain

Jingshun Zhang,
Florida Gulf Coast University, USA

Rodrigue V. Cao Diogo,
University of Parakou, Benin

Salem Marzougui,
ElKef, Tunisia

Tunjica Petrasevic,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Olena Ivanova,
Kharkiv National University, Ukraine

Marco Mele,
Unint University, Italy

Okyay Ucan,
Omer Halisdemir University, Turkey

Arun N. Ghosh,
West Texas A&M University, USA

Matti Raudjarv,
University of Tartu, Estonia

Cosimo Magazzino,
Roma Tre University, Italy

Susana Sousa Machado,
Polytechnic Institute of Porto, Portugal

Jelena Zascerinska,
University of Latvia, Latvia

Umman Tugba Simsek Gursoy,
Istanbul University, Turkey

Zoltan Veres,
University of Pannonia, Hungary

Vera Komarova,
Daugavpils University, Latvia

Cosmin Stefan Dogaru,
University of Bucharest, Romania

Tiffany T. Boury,
Franciscan University of Steubenville, USA

Salloom A. Al-Juboori,
Muta'h University, Jordan

Stephane Zingue,
University of Maroua, Cameroon

Jawed Iqbal,
National University of Sciences & Technology, Pakistan

Tanzer Celikturk,
Pamukkale University, Turkey

Ruth Erika Lerchster,
Alpen-Adria University Klagenfurt, Austria

Pierluigi Passaro,
University of Bari Aldo Moro, Italy

Georges Kpazai,
Laurentian University, Canada

Claus W. Turtur,
University of Applied Sciences Ostfalia, Germany

Natalia Sizochenko,
Dartmouth College, USA

Michele Russo,
University of Foggia, Italy

Nikolett Deutsch,
Corvinus University of Budapest, Hungary

Andrea Baranovska,
University of st. Cyrill and Methodius Trnava, Slovakia

Brian Sloboda,
University of Maryland, USA

Murtaz Kvirkvaia,
Grigol Robakidze University, Georgia

Enrique Jerez Abajo,
University of Zaragoza, Spain

Yassen Al Foteih,
Canadian University Dubai, UAE

Marisa Cecilia Tumino,
Adventista del Plata University, Argentina

Luca Scaini,
Al Akhawayn University, Morocco

Aelita Skarbaliene,
Klaipeda University, Lithuania

Efthymios Papatzikis,
Canadian University, Dubai, UAE

Oxana Bayer,
Dnipropetrovsk Oles Honchar University, Ukraine

Onyeka Uche Ofili,
International School of Management, France

Aurela Saliaj,
University of Vlora, Albania

Maria Garbelli,
Milano Bicocca University, Italy

Josephus van der Maesen,
Wageningen University, Netherlands

Claudia M. Dellafiore,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Francisco Gonzalez Garcia,
University of Granada, Spain

Mahgoub El-Tigani Mahmoud,
Tennessee State University, USA

Hilal YIildirir Keser,
Bursa Technical University, Turkey

Miriam Agreda Montoro,
University of La Rioja, Spain

Daniel Federico Morla,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Valeria Autran,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Muhammad Hasmi Abu Hassan Asaari,
Universiti Sains, Malaysia

Angelo Viglianisi Ferraro,
Mediterranean University of Reggio Calabria, Italy

Roberto Di Maria,
University of Palermo, Italy

Delia Magherescu,
State University of Moldova, Moldova

Sayeeduzzafar Qazi,
University of Science and Technology, Saudi Arabia

Paul Waithaka Mahinge,
Kenyatta University, Kenya

Aicha El Alaoui,
Sultan My Slimane University, Morocco

Marija Brajic,
University of Split, Croatia

Monica Monea,

University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romania

Belen Martinez-Ferrer,

Univeristy Pablo Olavide, Spain

Rachid Zammar,

University Mohammed 5, Morocco

Manuel Ramon Gonzalez Herrera,

The Autonomous University of Ciudad Juarez, Mexico

Fatma Koc,

Gazi University, Turkey

Calina Nicoleta,

University of Craiova, Romania

Shadaan Abid,

UT Southwestern Medical Center, USA

Sadik Madani Alaoui,

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Patrizia Gazzola,

University of Insubria, Italy

Krisztina Szegedi,

University of Miskolc, Hungary

Liliana Esther Mayoral,

National University of Cuyo, Argentina

Amarjit Singh,

Kurukshetra University, India

Armando Carteni,

University of Naples Federico II, Italy

Oscar Casanova Lopez,

University of Zaragoza, Spain

Emina Jerkovic,

University of Josip Juraj Strossmayer, Croatia

Carlos M. Azcoitia,

National Louis University, USA

Rokia Sanogo,
University USTTB, Mali

Bertrand Lemennicier,
University of Paris Sorbonne, France

Lahcen Benaabidate,
University Sidi Mohamed Ben Abdellah, Morocco

Janaka Jayawickrama,
University of York, United Kingdom

Kiluba L. Nkulu,
University of Kentucky, USA

Oscar Armando Esparza Del Villar,
University of Juarez City, Mexico

Noralv Veggeland,
Inland Norway Univ. of Applied Sciences, Norway

Leila Ghudushauri,
Tbilisi State University, Georgia

George C. Katsadoros,
University of the Aegean, Greece

Elena Gavrilova,
Plekhanov University of Economics, Russia

Kira Trostina,
Plekhanov University of Economics, Russia

Eyal Lewin,
Ariel University, Israel

Szczepan Figiel,
University of Warmia, Poland

Don Martin,
Youngstown State University, USA

John B. Strait,
Sam Houston State University, USA

Nirmal Kumar Betchoo,
University of Mascareignes, Mauritius

Camilla Buzzacchi,
University Milano Bicocca, Italy

EL Kandoussi Mohamed,
Moulay Ismai University, Morocco

Marek Semela,
Brno University of Technology, Czech Republic

Marie-Noelle Albert,
University of Quebec at Rimouski, Canada

Susana Borrás Pentinat,
Rovira i Virgili University, Spain

Jelena Kasap,
Josip J. Strossmayer University, Croatia

Massimo Mariani,
Libera Università Mediterranea, Italy

Rachid Sani,
University of Niamey, Niger

Luis Aliaga,
University of Granada, Spain

Robert McGee,
Fayetteville State University, USA

Angel Urbina-Garcia,
University of Hull, United Kingdom

Sivanadane Mandjiny,
University of N. Carolina at Pembroke, USA

Marko Andonov,
American College, Republic of Macedonia

Ayub Nabi Khan,
BGMEA University of Fashion & Technology, Bangladesh

Leyla Yilmaz Findik,
Hacettepe University. Turkey

Vlad Monescu,
Transilvania University of Brasov, Romania

Virginia Pulcini,
University of Torino, Italy

Stefano Amelio,
University of Unsubria, Italy

Enida Pulaj,
University of Vlora, Albania

Christian Cave,
University of Paris XI, France

Julius Gathogo,
University of South Africa, South Africa

Claudia Pisoschi,
University of Craiova, Romania

Arianna Di Vittorio,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Joseph Ntale,
Catholic University of Eastern Africa, Kenya

Kate Litondo,
University of Nairobi, Kenya

Maurice Gning,
Gaston Berger University, Senegal

Katarina Marosevic,
J.J. Strossmayer University, Croatia

Sherin Y. Elmahdy,
Florida A&M University, USA

Syed Shadab,
Jazan University, Saudi Arabia

Koffi Yao Blaise,
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

Mario Adelfo Batista Zaldivar,
Technical University of Manabi, Ecuador

Kalidou Seydou,
Gaston Berger University, Senegal

Iveta Reinholde,
University of Latvia, Latvia

Patrick Chanda,
The University of Zambia, Zambia

Meryem Ait Ouali,
University IBN Tofail, Morocco

Laid Benderradji,
Mohamed Boudiaf University of Msila, Algeria

Amine Daoudi,
University Moulay Ismail, Morocco

Claudio Fabian Guevara,
University of Guadalajara, Mexico

Oruam Cadex Marichal Guevara,
University Maximo Gomes Baez, Cuba

Vanya Katarska,
National Military University, Bulgaria

Carmen Maria Zavala Arnal,
University of Zaragoza, Spain

Francisco Gavi Reyes,
Postgraduate College, Mexico

Aysegul Ozbebek Tunc,
Istanbul University, Turkey

Iane Franceschet de Sousa,
Federal University S. Catarina, Brazil

Patricia Randrianavony,
University of Antananarivo, Madagascar

Roque V. Mendez,
Texas State University, USA

Kesbi Abdelaziz,
University Hassan II Mohammedia, Morocco

Eugenio D'Angelo,
Pegaso Telematic University, Italy

Whei-Mei Jean Shih,
Chang Gung University of Science and Technology, Taiwan

Ilknur Bayram,
Ankara University, Turkey

Elenica Pjero,
University Ismail Qemali, Albania

Gokhan Ozer,
Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey

Komina Amevoin,
University of Lome, Togo

Veronica Flores Sanchez,
Technological University of Veracruz, Mexico

Camille Habib,
Lebanese University, Lebanon

Larisa Topka,
Irkutsk State University, Russia

Paul M. Lipowski,
Creighton University, USA

Marie Line Karam,
Lebanese University, Lebanon

Jorge Wozniak,
National University of Tres de Febrero, Argentina

Sergio Scicchitano,
Research Center on Labour Economics (INAPP), Italy

Mohamed Berradi,
Ibn Tofail University, Morocco

Visnja Lachner,
Josip J. Strossmayer University, Croatia

Sangne Yao Charles,
University Jean Lorougnon Guede, Ivory Coast

Omar Boubker,
University Ibn Zohr, Morocco

Judit Sole Resina,
Autonomous University of Barcelona, Spain

Kouame Atta,
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

Patience Mpanzu,
University of Kinshasa, Congo

Angeles Aguilera Velasco,
University of Guadalajara, Mexico

Rachid Hsissou,
Ibn Tofail University, Morocco

Svetlana Melentijevic,
Complutense University of Madrid, Spain

Devang Upadhyay,
University of North Carolina at Pembroke, USA

Nyamador Wolali Seth,
University of Lome, Togo

Akmel Meless Simeon,
Ouattara University, Ivory Coast

Mohamed Sadiki,
IBN Tofail University, Morocco

Paula E. Faulkner,
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

Gamal Elgezeery,
Suez University, Egypt

Manuel Gonzalez Perez,
Universidad Popular Autonoma del Estado de Puebla, Mexico

Denis Pompidou Folefack,
Centre Africain de Recherche sur Bananiers et Plantains (CARBAP), Cameroon

Seka Yapi Arsene Thierry,
Ecole Normale Supérieure Abidjan (ENS Ivory Coast)

Dastagiri MB,
ICAR-National Academy of Agricultural Research Management, India

Alla Manga,
University Cheikh Anta Diop, Senegal

Lalla Aicha Lrhorfi,
University Ibn Tofail, Morocco

Ruth Adunola Aderanti,
Babcock University, Nigeria

Katica Kulavkova,
University of "Ss. Cyril and Methodius", Republic of Macedonia

Aka Koffi Sosthene,
Research Center for Oceanology, Ivory Coast

Forchap Ngang Justine,
University Institute of Science and Technology of Central Africa, Cameroon

Toure Krouele,
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Ivory Coast

Sophia Barinova,
University of Haifa, Israel

Leonidas Antonio Cerda Romero,
Escuela Superior Politecnica de Chimborazo, Ecuador

T.M.S.P.K. Thennakoon,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Aderewa Amontcha,
Université d'Abomey-Calavi, Benin

Khadija Kaid Rassou,
Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Morocco

Rene Mesias Villacres Borja,
Universidad Estatal De Bolivar, Ecuador

Aaron Victor Reyes Rodriguez,
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

Qamil Dika,
Tirana Medical University, Albania

Kouame Konan,
Peléforo Gon Coulibaly University of Korhogo, Ivory Coast

Hariti Hakim,
University Alger 3, Algeria

Emel Ceyhun Sabir,
University of Cukurova, Turkey

Salomon Barrezueta Unda,
Universidad Tecnica de Machala, Ecuador

Belkis Zervent Unal,
Cukurova University, Turkey

Elena Krupa,
Kazakh Agency of Applied Ecology, Kazakhstan

Carlos Angel Mendez Peon,
Universidad de Sonora, Mexico

Antonio Solis Lima,
Apizaco Institute Technological, Mexico

Roxana Matefi,
Transilvania University of Brasov, Romania

Bouharati Saddek,
UFAS Setif1 University, Algeria

Toleba Seidou Mamam,
Universite d'Abomey-Calavi (UAC), Benin

Serigne Modou Sarr,
Universite Alioune DIOP de Bambey, Senegal

Nina Stankous,
National University, USA

Lovergine Saverio,
Tor Vergata University of Rome, Italy

Fekadu Yehuwalashet Maru,
Jigjiga University, Ethiopia

Karima Laamiri,
University of Moulay Ismail, Morocco

Elena Hunt,
Laurentian University, Canada

Sharad K. Soni,
Jawaharlal Nehru University, India

Lucrezia Maria de Cosmo,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Florence Kagendo Muindi,
University of Nairobi, Kenya

Maximo Rossi Malan,
Universidad de la Republica, Uruguay

Haggag Mohamed Haggag,
South Valley University, Egypt

Olugbamila Omotayo Ben,
Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria

Eveligh Cecilia Prado-Carpio,
Technical University of Machala, Ecuador

Maria Clideana Cabral Maia,
Brazilian Company of Agricultural Research - EMBRAPA, Brazil

Fernando Paulo Oliveira Magalhaes,
Polytechnic Institute of Leiria, Portugal

Valeria Alejandra Santa,
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Stefan Cristian Gherghina,
Bucharest University of Economic Studies, Romania

Goran Ilik,
"St. Kliment Ohridski" University, Republic of Macedonia

Amir Mohammad Sohrabian,
International Information Technology University (IITU), Kazakhstan

Aristide Yemmafouo,
University of Dschang, Cameroon

Gabriel Anibal Monzón,
University of Moron, Argentina

Robert Cobb Jr,
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

Arburim Iseni,
State University of Tetovo, Republic of Macedonia

Milad Reda Qelliny,
Minia University, Egypt

Raoufou Pierre Radji,
University of Lome, Togo

Juan Carlos Rodriguez Rodriguez,
Universidad de Almeria, Spain

Mohammadreza Hadizadeh,
Central State University, USAa

Mushtaq Ismael Hasan,
Thi-Qar University, Iraq

Satoru Suzuki,
Panasonic Corporation, Japan

Iulia-Cristina Muresan,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Romania

Russell Kabir,
Anglia Ruskin University, UK

Nasreen Khan,
SZABIST, Dubai

Luisa Morales Maure,
University of Panama, Panama

Abdelaaziz El Bakkali,
Sidi Mohamed Ben Abdelah University, Morocco

Lipeng Xin,
Xi'an Jiaotong University, China

Harja Maria,
Gheorghe Asachi Technical University of Iasi, Romania

Adou Paul Venance,
University Alassane Ouattara, Cote d'Ivoire

Nkwenka Geoffroy,
Ecole Supérieure des Sciences et Techniques (ESSET), Cameroon

Benie Aloh J. M. H.,
Felix Houphouet-Boigny University of Abidjan, Cote d'Ivoire

Bertin Desire Soh Fotsing,
University of Dschang, Cameroon

N'guessan Tenguel Sosthene,
Nangui Abrogoua University, Cote d'Ivoire

Ackoundoun-Nguessan Kouame Sharll,
Ecole Normale Superieure (ENS), Cote d'Ivoire

Ouedraogo Francois de Charles,
Josepk Ki-Zerbo University, Burkina Faso

Abdelfettah Maouni,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Alina Stela Resceanu,
University of Craiova, Romania

Alilouch Redouan,
University Abdelmalek Saadi, Morocco

Gnamien Konan Bah Modeste,
Jean Lorougnon Guede University, Cote d'Ivoire

Sufi Amin,
International Islamic University, Islambad Pakistan

Sanja Milosevic Govedarovic,
University of Belgrade, Serbia

Elham Mohammadi,
Curtin University, Australia

Andrianarizaka Marc Tiana,
University of Antananarivo, Madagascar

Ngakan Ketut Acwin Dwijendra,
Udayana University, Indonesia

Yue Cao,
Southeast University, China

Nishant Agrawal,
Nirma University, India

Audrey Tolouian,
University of Texas, USA

Alaa Abdulhady Jaber,
University of Technology, Iraq

Asli Cazorla Milla,
Federal University of Rio de Janeiro, Brazil

Valentin Marian Antohi,
University Dunarea de Jos of Galati, Romania

Tabou Talahatou,
University of Abomey-Calavi, Benin

N. K. B. Raju,
Sri Venkateswara Veterinary University, India

Hamidreza Izadi,
Chabahar Maritime University, Iran

Idriss M'bouka Milandou Auguste Williams,
Marien Ngouabi University, Congo

Elsa Kristo,
University of Tirana, Albania

Hanaa Ouda Khadri Ahmed Ouda,
Ain Shams University, Egypt

Rachid Ismaili,
Hassan 1 University, Morocco

Bashar H. Malkawi,
University of Sharjah, UAE

Tamar Ghutidze,
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Emine Koca,
Ankara Haci Bayram Veli University, Turkey

David Perez Jorge,
University of La Laguna, Spain

Ousmane Tanor Dieng,
Cheikh Anta Diop University, Senegal

Irma Guga,
European University of Tirana, Albania

Ozgun Muhittin Esen,
Istanbul University, Turkey

Saif Ur Rehman,
PMAS-Arid Agriculture University, Pakistan

Jesus Gerardo Martínez del Castillo,
University of Almeria, Spain

Mohammed Mouradi,
Sultan Moulay Slimane University, Morocco

Marco Tulio Ceron Lopez,
Institute of University Studies, Mexico

Mangambu Mokoso Jean De Dieu,
University of Bukavu, Congo

Hadi Sutopo,
Kalbis Institute, Indonesia

Priyantha W. Mudalige,
University of Kelaniya, Sri Lanka

Emmanouil N. Choustoulakis,
University of Peloponnese, Greece

Yasangi Anuradha Iddagoda,
Chartered Institute of Personal Management, Sri Lanka

Pinnawala Sangasumana,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Abdelali Kaaouachi,
Mohammed I University, Morocco

Dimitrios Belias,
University of Thessaly, Greece

Kahi Oulai Honore,
University of Bouake, Cote d'Ivoire

Ma'moun Ahmad Habiballah,
Al Hussein Bin Talal University, Jordan

Amaya Epelde Larranaga,
University of Granada, Spain

Franca Daniele,
“G. d’Annunzio” University, Chieti-Pescara, Italy

Youssef Babakhouya,
Inje University, South Korea

Saly Sambou,
Cheikh Anta Diop University, Senegal

Daniela Di Berardino,
University of Chieti-Pescara, Italy

Dorjana Klosi,
University of Vlore “Ismail Qemali, Albania

Abu Hamja,
Aalborg University, Denmark

Stankovska Gordana,
University of Tetova, Republic of Macedonia

Kazimierz Albin Klosinski,
John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

Maria Leticia Bautista Diaz,
National Autonomous University, Mexico

Bruno Augusto Sampaio Fuga,
North Parana University, Brazil

Anouar Alami,
Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Morocco

Vincenzo Riso,
University of Ferrara, Italy

Janhavi Nagwekar,
St. Michael’s Hospital, Canada

Jose Grillo Evangelista,
Egas Moniz Higher Institute of Health Science, Portugal

Xi Chen,
University of Kentucky, USA

Nawaz Ahmad,
Institute of Business Management, Pakistan

Varij Nayan,
Central Institute for Research on Buffaloes, India

Fateh Mebarek-Oudina,
Skikda University, Algeria

Nadia Mansour,
University of Sousse, Tunisia

Jestoni Dulva Maniago,
Majmaah University, Saudi Arabia

Daniel B. Hier,
Missouri University of Science and Technology, USA

S. Sendil Velan,
Dr. M.G.R. Educational and Research Institute, India

Enriko Ceko,
Wisdom University, Albania

Laura Fischer,
National Autonomous University of Mexico, Mexico

Mauro Berumen,
Caribbean University, Mexico

Jonida Lesha,
University of Tirana, Albania

Sara I. Abdelsalam,
The British University in Egypt, Egypt

Hanif Qureshi,
University of Cincinnati, USA

Maria Carlota,
Autonomous University of Queretaro, Mexico

H.A. Nishantha Hettiarachchi,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Bhupendra Karki,
University of Louisville, Louisville, USA

Evens Emmanuel,
University of Quisqueya, Haiti

Iresha Madhavi Lakshman,
University of Colombo, Sri Lanka

Francesco Scotognella,
Polytechnic University of Milan, Italy

Zayde Ayvaz,
Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Kamal Niaz,
Cholistan University of Veterinary & Animal Sciences, Pakistan

Rawaa Qasha,
University of Mosul, Iraq

Amal Talib Al-Sa'ady,
Babylon University, Iraq

Hani Nasser Abdelhamid,
Assiut University, Egypt

Mihnea-Alexandru Gaman,
University of Medicine and Pharmacy, Romania

Daniela-Maria Cretu,
Lucian Blaga University of Sibiu, Romania

Ilenia Farina,
University of Naples "Parthenope, Italy

Luisa Zanolla,
Azienda Ospedaliera Universitaria Verona, Italy

Jonas Kwabla Fiadzawoo,
University for Development Studies (UDS), Ghana

Adriana Burlea-Schiopoiu,
University of Craiova, Romania

Alejandro Palafox-Munoz,
University of Quintana Roo, Mexico

Fernando Espinoza Lopez,
Hofstra University, USA

Ammar B. Altemimi,
University of Basrah, Iraq

Monica Butnariu,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine "King Michael I, Romania

Davide Calandra,
University of Turin, Italy

Nicola Varrone,
University of Campania Luigi Vanvitelli, Italy

Luis Angel Medina Juarez,
University of Sonora, Mexico

Francesco D. d'Ovidio,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Sameer Algburi,
Al-Kitab University, Iraq

Braione Pietro,
University of Milano-Bicocca, Italy

Mounia Bendari,
Mohammed VI University, Morocco

Stamatios Papadakis,
University of Crete, Greece

Aleksey Khlopytskyi,
Ukrainian State University of Chemical Technology, Ukraine

Sung-Kun Kim,
Northeastern State University, USA

Nemanja Berber,
University of Novi Sad, Serbia

Krejsa Martin,
Technical University of Ostrava, Czech Republic

Magdalena Vaverkova,
Mendel University in Brno, Czech Republic

Jeewaka Kumara,
University of Peradeniya, Sri Lanka

Antonella Giacosa,
University of Torino, Italy

Paola Clara Leotta,
University of Catania, Italy

Francesco G. Patania,
University of Catania, Italy

Rajko Odobasa,
University of Osijek, Faculty of Law, Croatia

Jesusa Villanueva-Gutierrez,
University of Tabuk, Tabuk, KSA

Leonardo Jose Mataruna-Dos-Santos,
Canadian University of Dubai, UAE

Usama Konbr,
Tanta University, Egypt

Leonid Nakov,
“Ss. Cyril and Methodius University”, Republic of Macedonia

Branislav Radeljic,
Necmettin Erbakan University, Turkey

Anita Mandaric Vukusic,
University of Split, Croatia

Barbara Cappuzzo,
University of Palermo, Italy

Roman Jimenez Vera,
Juarez Autonomous University of Tabasco, Mexico

Lucia P. Romero Mariscal,
University of Almeria, Spain

Pedro Antonio Martin-Cervantes,
University of Almeria, Spain

Hasan Abd Ali Khudhair,
Southern Technical University, Iraq

Qanqom Amira,
Ibn Zohr University, Morocco

Farid Samir Benavides Vanegas,
Catholic University of Colombia, Colombia

Nedret Kuran Burcoglu,
Emeritus of Bogazici University, Turkey

Julio Costa Pinto,
University of Santiago de Compostela, Spain

Satish Kumar,
Dire Dawa University, Ethiopia

Favio Farinella,
National University of Mar del Plata, Argentina

Jorge Tenorio Fernando,
Paula Souza State Center for Technological Education - FATEC, Brazil

Salwa Alinat,
Open University, Israel

Hamzo Khan Tagar,
College Education Department Government of Sindh, Pakistan

Rasool Bukhsh Mirjat,
Senior Civil Judge, Islamabad, Pakistan

Samantha Goncalves Mancini Ramos,
Londrina State University, Brazil

Mykola Nesprava,
Dnoproptrovsk State University of Internal Affairs, Ukraine

Awwad Othman Abdelaziz Ahmed,
Taif University, Kingdom of Saudi Arabia

Manotar Tampubolon,
Universitas Kristen, Indonesia

Giacomo Buoncompagni,
LUMSA University of Rome, Italy

Elza Nikoleishvili,
University of Georgia, Georgia

Mohammed Mahmood Mohammed,
University of Baghdad, Iraq

Oudgou Mohamed,
University Sultan Moulay Slimane, Morocco

European Scientific Journal, ESJ
January 2022 edition Vol.18, No.2

ISSN: 1857-7881 (Print) e - ISSN 1857-7431

Arlinda Ymeraj,
European University of Tirana, Albania

Table of Contents:

Integrating English for Academic Writing Virtual Lab Setting in Pre-Service Math and Science Teacher Education Programs.....1

Haggag Mohamed Haggag

Alexis ou l'initiation au fil de l'eau : Approche mythocritique.....19

Majida Sayegh

Genre et Acces au Foncier : Etude Comparative des Modes d'Acquisition de la Terre chez les Femmes du Sud et du Nord de la Cote d'Ivoire : Cas d'Akoupé et Becouéfin ; Nahoualakaha et Torgokaha.....52

Affessi Adon Simon

Yapo Anthelme Kabié

Brou Gnangon Georgette

Règlement de litiges fonciers et rhétorique discursive en pays atchan (en Ébrié en Côte d'Ivoire).....67

Happy Rosalie Lolo Monney

Léon Yepri

Enseigner la lecture-écriture par la méthode syllabique : Une expérimentation formative.....80

Félix Nguéle

Innocent Fozing



ESJ Humanities

Integrating English for Academic Writing Virtual Lab Setting in Pre-Service Math and Science Teacher Education Programs

Haggag Mohamed Haggag, PhD

Assistant Professor of Curricula and TEFL Methodology
South Valley University, Egypt

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n2p1](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p1)

Submitted: 02 December 2021

Accepted: 20 January 2022

Published: 31 January 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Haggag H.M. (2022). *Integrating English for Academic Writing Virtual Lab Setting in Pre-Service Math and Science Teacher Education Programs*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (2), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p1>

Abstract

This research focuses on identifying the effect of integrating English for academic writing virtual lab setting in pre-service math and science teacher education programs. Four instruments were utilized in the different process of the research and the test was reported in the results. It utilized English for academic writing questionnaire to identify the academic writing skills needed for the participants, while a virtual academic writing module was used in the instruction of the target skills. English was utilized for the academic writing test and its rubric was used in the pre-post testing of the participants and their assessment. The participants were pre-service students (N=58) from math and science departments at Hurghada Faculty of Education, South Valley University, Egypt. Using a one-group quasi-experimental design, the research followed a pre and post testing procedure before and after applying the virtual academic writing lab. Results of the study were obtained quantitatively and qualitatively through the test of academic writing and the reflection sheet, respectively. Quantitative results showed that there were significant mean differences between participants' scores at level $0.05 \geq$ in the pre and post testing procedure. These differences were in favor of the post testing of both basic academic writing concepts' variable and academic writing skills variable (000), as well as the total score of participants' academic writing (sig .002). Qualitative results also showed the positive attitudes of the participants and

their satisfaction with the online module based on the feedback provided during the writing process. Recommendations of the research included integrating online virtual writing labs in pre-service math and science teachers' education programs as well as integrating academic writing in their academic English courses.

Keywords: Virtual Lab, Academic Writing, Math, Science

1. Introduction

In academic settings "environments", writing is a key language skill to develop during pre-service teacher education programs especially in English as a Foreign Language (EFL) context. For instance, Alqiawi (2015) expressed the view that "in the academic situation and especially at the university level, writing possesses extra importance as it is the tool for communication through which students should express their ideas with clarity and ease. At university level, students are supposed to learn to write properly and accurately as they are being prepared to get a job or to complete higher studies and in both situations they need good writing skills" (p. 313). Writing academically is both a university requirement and a career path since this entails expressing thought in a clear and concise way.

Academic writing which is formally structured and supported by evidence type of writing can be defined in different aspect. One aspect defines it as a global educational requirement with distinctive descriptors. Another definition states that academic writing is a type of writing that is "clear, concise, focused, structured, and backed up by evidence. Its purpose is to aid the reader's understanding" (University of Leeds, 2019). Writing academically is a global requirement in most of the world education references. For instance, the Common European Framework of Reference (CEFR) views a proficient user (C2) as one who can understand with ease virtually everything heard or read; can summarize information from different spoken and written sources, and reconstruct arguments and accounts in a coherent presentation. Also, it involves a user who can express himself/herself spontaneously, fluently, and precisely by differentiating finer shades of meaning even in more complex situations (CEFR, 2021). Writing academically is a requirement for different teacher education programs including math and science disciplines.

Literature in academic writing field (Hussein & El Mahallawi, 2018; Hyland, 2007; Yang & Allison, 2004) further highlights the need to develop such crucial area for both academic and job needs. For instance, Ali, Qoura, and Al Sheikh (2018) stressed the "publish or perish" and the need to view academic writing as a process rather than a social practice or mere perfect essays for certain purposes. Similarly, academic writing practice has been

discussed by various studies. The view and the practice of academic writing instruction is categorized into four types: descriptive, analytical, persuasive, and critical writing in both frontal and virtual environments (Abbadi, 2013; Ahmad, 2020; Al Hussein, 2018; Summers, 2019).

Using virtual learning environments that entail online writing centers have been a subject for study in a variety of recent studies that investigated the development of academic writing (Adam & Tatnall, 2010; Ahmed, 2002; Mohamed, 2019; Alqiawi, 2015). Virtual writing labs are one of the writing environments which utilizes technology and internet-based environments in the instruction of writing. Writing labs in university education (Mackiewicz & Thompson, 2018) have developed from writing a range of essays, capstones, thesis and dissertations, to “evolving from an overriding concern with pedagogical triage to concern for helping student writers enter the disciplinary conversations that they encounter during their academic careers” (p.48). More so, roles of writing centers have developed from mere writing practice to virtual academic discussions.

The Egyptian teacher education policy has greatly developed since 2018 through a national reform project with the aid of World Bank (Ewiss, 2020). This reform highlighted the use of online learning and online projects in both student instruction and teacher education projects. Furthermore, the national approach has been greatly strengthened during this COVID-19 period. Its goals are “to hire new teachers and school leaders, provide digital skills training, improve the electronic technical support including iPad and laptops, and develop a reliable and fair electronic assessment methods” (p.46). In this national vision, there is a need to provide authentic and comprehensive virtual environments or settings in teacher education for different specializations including math and science as well. Therefore, the present research seeks to integrate English for academic writing virtual lab setting in pre-service math and science teacher education program in South Valley University, Egypt.

2. Problem of the Research

Based on literature review (Abdrabo, 2020; Ali, Qoura, & Al Sheikh, 2018; Alqiawi, 2015; Yang & Allison, 2004; Mohamed, 2019; Tan, 2020; Webb, 2021), it is evident that using online writing labs in pre-service teacher education may enhance their language and professional performance as well. Similarly, based on the researcher's experience in teaching English, math, and science for university students and based on exam results of the students, the problem of the study emerges. It identifies that some pre-service math and science teachers lack many academic English writing skills including identifying writing concepts, writing process, editing, and publishing. Thus,

there is a need to design and implement an online environment to develop their academic writing skills.

3. Objectives of the Research

The research aims to achieve the following:

- 3.1. Compiling and setting an academic English virtual writing lab for pre-service math and science teachers.
- 3.2. Identifying the effect of the writing lab on participants' basic academic writing concepts (e.g., models of writing, elements of writing and stages of writing).
- 3.3. Identifying the effect of the writing lab on participants' academic writing skills (e.g., prewriting- paragraph writing - editing – publishing).

4. Significance of the Research

The research is thought to be significant for the following reasons outlined below:

- 4.1. Identifying English for academic writing skills that are needed for pre-service math and science teachers, which are essential for research and course designers.
- 4.2. Designing English academic writing virtual lab for pre-service math and science teachers. This could be helpful for their professional development and academic achievement.
- 4.3. For course designers, the research compiles a writing lab and online materials that can be part of academic writing courses.
- 4.4. Teachers at both pre and in service levels can make use of the instruments and materials provided in the research.

5. Questions of the Research

The research seeks to answer the following three main questions:

- 5.1. How to design English for academic writing virtual lab for pre-service math and science teachers?
- 5.2. What is the effect of the virtual English writing lab in developing pre-service math and science teachers' academic writing basic concepts?
- 5.3. What is the effect of the virtual English writing lab in developing pre-service math and science teachers' academic writing skills?

6. Hypotheses of the Research

The research hypothesized the following alternative hypotheses:

- 6.1. There would be statistically significant mean differences between participants' mean scores in the pre-post testing of academic writing basic concepts favoring the post testing.
- 6.2. There would be statistically significant mean differences between participants' mean scores in the pre-post testing of basic academic writing skills favoring the post testing.

7. Research Design

The research followed the one-group quasi-experimental design with its pre and post testing procedure. Variables of the research included an independent variable (virtual academic writing module) and dependent variables (academic writing basic concepts and academic writing skills). Participants were randomly selected from Hurghada Faculty of Education, Egypt (math and science customized program). Selection of the participants proceeded with the announcement for the course through the online application form of South Valley University Languages Learning and Research Center. Thereafter, the participants were chosen on a voluntarily basis according to specialization (math and science departments) and time of submitting the application. Using the pre and post testing procedure, the mean scores of the participants were compared and statistically analyzed using SPSS program (mean differences measurement using T-test) to verify the difference in the mean scores before and after running the experiment.

8. Instrumentation

The research utilized the following instruments designed by the researcher:

1. Basic academic writing skills checklist that aimed at identifying English for academic writing skills needed for the participants. The checklist was validated in terms of validity and reliability. Validity of the checklist was run through content validity (jury validation) and square root of the r value which was 0.80. Using Cronbach Alpha statistic, r value was 0.890 which is a high reliability coefficient.
2. Writing lab framework which aimed at identifying an appropriate frame to design the online writing lab with its objectives, aids, activities, and assessment procedures. It was also validated by a list of jury members who agreed on the suitability of the frame to the objectives of the module.
3. Online Academic Writing Lab module (*Available: <https://academicwritinglab.zyrosite.com>*).
4. Basic academic writing skills test that aimed at measuring participants' concepts and academic writing skills (available:

/forms.gle/jGH9Tjs89HaqkP5R6). The test included a rubric to correct the second part that involved essay writing. In a pre-post testing procedure, the basic academic writing skills test was used. The four instruments were applied in the processes of identifying what skills to develop, how to develop, and identifying the effects of the development.

9. Participants

Announcement for the research participation was run through South Valley University Language Learning and Research Center. Students from math and science departments were asked to respond to the online questionnaire in a voluntarily basis. Participants who responded to the questionnaire were 82, while a number of 24 students were excluded from the research for not completing either the whole questionnaire or the reflection sheets at the end of the experiment. The total number of participants who completed all the requirements of the experiment was 58 pre-service math and science students who were grouped into one group and they were asked to respond to the instruments online.

10. Theoretical Framework

According to World Bank report (2009), there have been radical changes in Arab world math and science educational programs. The report further recommended that “educational systems need different types of incentive structures and public accountability mechanisms” (P.5). Earlier to this report, with the establishment of official language schools in 1980s, Egyptian educational policies in this important area started to set a vision coined with clear strategies to improve the practices of teaching math and science both at schools and universities’ levels. This policy has deeply rooted history that started early in the 70s, 80s, and 90s as well. According to Swain, Monk, and Ghrist (2011), in the year 1977, UNESCO called for a development in science and technology teaching in the Arab States (UNESCO, 1977). They further explained that a 10-year incubation period was implemented later on (1986). This made an early start to a program of educational reform, and this reform continued throughout the tenure from 1986 to 1990. Similarly, El-Deghaidy (2016) stressed that these efforts and developments pursue education in order to attain sustainable development. Hence, the vision to enhance the national practices of math and science teaching emerged and is included in the national Egyptian vision (2020-2030).

Egyptian national vision in math and science teacher education highlighted the development of learning practices as well as meaningful contexts of English language use. For instance, interviews carried out with government advisors and senior ministry officials of secondary and higher

education suggest that they have two main objectives in mind. The first is to learn new things by observing others, while the second is to learn English as this provides greater access to the global village. This national vision supports the integration of English as a medium of instruction into math and science classes, which includes the use of effective writing as a key language skill in these classes.

In practice, using English as a medium of instruction in teaching math and science courses is challenging due to the means of instruction. For instance, a study by Al Sheikh (2012) stressed the view that both students and teachers agree that using English as a means of instruction is important. However, a major challenge is seen in the difficulty of understanding the content as well as the instruction in English. On a different view, math and science instructors find difficulties in pursuing effective learning among students. Using English as a medium of instruction compared to mother tongue has been a subject of research debate (Gillani et al., 2010; Nordin, 2005; Zuraini, 2014). To sum the argument, students need to master two things: their mother tongue first and then the foreign language to be used as a means of instruction. Al Sheikh also stressed the importance of preparing math and science pre-service teachers with formal trainings on how to effectively use English as a means of instruction.

Using English as a medium of instruction in math and science at the university level is related to actual class practices. The practices followed in math and science pre-service teachers' education shape the strategies and techniques they follow in their classes. For example, Mansor, Mohamed, and Azman (2011) investigated teachers' perspectives of using English as a medium of instruction in teaching mathematics and science. The results and the correlation indicated that environment, methodology, and instruction are significantly associated with students' achievement. However, the teaching methodology indicated a low level of moderate correlation which is believed to be the immediate issue that needed to be addressed in math and science instruction using English. Similarly, Yunus and Ahmed (2017) investigated pre-service teacher's perceptions about using English as a medium of instruction in math and science programs. Results showed that most of the Mathematics and Science trainee teachers hold unfavorable perceptions towards the implementation of the math and science program or policy. Nonetheless, they acknowledge the significant roles of English language. Although using English as a medium of instruction in EFL contexts is important, it is challenging due to its connection with variables such as environment and methodology.

There have been various developments in the instruction of English writing skills that led to the emergence of writing labs use in EFL contexts. History of writing instruction is marked by the shift in viewing writing as a

process rather than as a product. Therefore, the focus is on how to instruct writing rather than how the product will be. A distinctive development is in the shift to online instruction rather than the face-to-face instruction which was fostered by traditional instruction such as time constraints, home schooling approaches, and the current quarantine issues. Online writing labs were first established in 1993 at Purdue University. According to McGraw (2007), in 2006, Purdue had links to 96 other university OWLs. Within a short time, OWLs have grown rapidly and increased their content. Online writing labs are also virtual solutions to different EFL problems and writing difficulties.

Challenges experienced by students writing in the different EFL contexts in both pre-university and university levels are due to various reasons that are mainly attributed to the type of writing instruction they encounter. More so, writing courses and grading system is different in the university from high school writing (Bartlett, 2003; Hall, 2003; McGraw, 2007). Singh (2019) further investigated academic reading and writing challenges among international EFL Master's students. His findings indicated that the students faced challenges in their academic reading and writing practices such as adhering to academic writing conventions and interpreting text in an English language instructional setting. Challenges in the Egyptian EFL context continue from pre-university settings to university level for distinctive reasons. According to Abdrabo (2020), utilized Cognitive Academic Language Learning (CALA) approach highlights the processes approach in order to overcome various writing difficulties such as "inability to generate ideas related to the topic, provide supporting details, write the proper form of paragraphs and emails, apply correct sentence structure, use different tenses, use good range of vocabulary, and use punctuation and correct word spelling" (p.32). Nevertheless, these pre-university challenges continue to the university level despite the different context.

Although the context of writing instruction at the university level in Egypt is different from school level in terms of scope, instruction, and assessment, there are still various writing challenges in academic writing instruction. Mohamed (2019) expressed the view that "Most EFL students literally practice how to make sentences in English by translating and memorizing English idioms in schools. In college, the core activities in English composition courses include dialogue memorization, grammar, and structured pattern drills." (p. 528). Challenges in academic writing instruction are global educational issues in various university settings not just in the Egyptian context (Bjork, Brauer, Reincker & Jorgensen, 2003; Brahim, 2016; Hussein, 2013; Tan, 2020). These challenges mainly include the approaches of instruction, resources used, testing procedures, and academic writing drilling techniques. Also, these challenges fostered the need to find new ways

of instruction, drilling, and assessment for academic writing such as online writing centers or virtual writing labs.

Online writing centers or online writing labs (OWLS) are digital moves from traditional writing classes to online technology-aided classes. Although Harris and Pemberton (1995) assured the challenges of this move towards writing digitization, they asserted that there is great potential. However, planning and shaping of effective user-friendly OWLS takes considerable thought and energy. They further asserted that “attempting only to replicate familiar face-to-face tutorial settings in an electronic text-oriented environment can lead to frustration and defeat as OWL planners find themselves unable to simulate all characteristics of effective tutorials” (p.145). These challenges are no more a core of discussion in a pandemic era where teaching profession moves towards online instruction in a world of academic educational settings including math and science instruction.

In a pandemic pedagogy context, using online writing centers for developing writing is a key solution to effective education. Sheppard (2021) expressed the view that using online writing centers can help educators prepare for “an uncertain” future. Sheppard further contextualized the local challenges within larger scholarly conversations about online writing instruction (OWI) and offered a series of pedagogical and professional best practices that are relevant for future online and hybrid teaching. Similarly, Webb (2021) highlighted the use of online writing labs in teaching and writing during this era of Corona Virus pandemic. In her study, she surveyed 669 online and hybrid first-year writing students based on their perspectives. Results showed that the students most valued their instructor’s feedback on their work. This was followed by effective course organization. Students also pointed to peer-review and discussions as important ways they learned with their peers. Hence, using online writing centers with the effective feedback and interactivity can be great tools for developing writing skills.

Writing skills are crucial in pre-service math and science teacher’s education programs. Through writing, they can convey ideas and transfer verbal scientific ideas at both class instruction as well as content instruction phases. Academic writing supports their skills in reasoning, description, analysis, prove, and justification. Willis (2011) explained the values of writing instruction to math and science where students can practice writing as a way to integrate math and science concepts without fear. She explained that math and science writing brings more than literacy and communication advantages. The practice of writing can enhance the brain's intake, processing, retaining, and retrieving of information. She further explained that “when writing is embedded throughout the curriculum, it promotes the brain's attentive focus to class work and homework, boosts long-term memory, illuminates patterns, and gives the brain time for reflection” (p.2). Consequently, developing writing skills of math and

science teachers' writing using English as a medium of instruction is crucial in their pre-service education programs.

11. Results and Discussion

The obtained results from this research were generated from both quantitative and qualitative assessment instruments. The quantitative results were obtained from the academic writing test that was carried out in a pre and post testing running, while the qualitative results were obtained from the feedback of the participants from online journals and feedback sheets. The following is a description for the obtained data from the test that were generated through SPSS analysis. This is followed by a discussion of the hypotheses of the research based on the results.

Table 1. Descriptive Statistics of Pre and Post Scores

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pre-concept	58	6	18	11.55	2.903
Post-concept	58	10	25	17.69	3.045
Pre-skill	58	2	24	15.78	4.573
Post-skill	58	11	29	18.97	3.579
Pre-total	58	14	40	27.36	6.290
Post-total	58	28	45	36.38	4.137
Valid N (listwise)	58				

Table 1 indicates the distribution of the participants, their number (58), mean scores, standard deviation, and the type of assessment that was run over two test parts. Firstly, the basic academic writing concepts include models of writing, elements of writing, and stages of writing. Secondly, the basic academic writing skills include prewriting, paragraph writing, editing, and publishing. Table 1 also shows the assessment that was run over the total scores of the participants in the academic writing test, which was used in a pre and post testing procedure. The table shows how the mean scores of the participants were higher in the post testing (17.59, 18.97 and 36.38) compared to the pre testing (11.55, 15.78 and 27.36). The differences in the mean scores were analyzed in the following statistical running, which was guided by the hypotheses of the research.

10.1. First Hypothesis

H.1. There would be statistically significant mean differences between participants' mean scores in the pre-post testing of academic writing basic concepts favoring the post testing.

To verify this hypothesis, the following statistic was run to compare between the participants' scores in the concepts section at the academic writing test.

Table 2. Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pre-concepts	11.55	58	2.903	.381
	Post-concepts	17.69	58	3.045	.400

Table 2 shows the mean scores of the participants (pre 11.55 compared to post 17.69) in the pre and post testing of the basic academic writing concepts assessment. The following table verifies the significance of differences through the comparison of the mean scores.

Table 3. Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Pre_concept- Post_concept	-6.138	3.776	.496	-7.131	-5.145	-12.378	57	.000

Table 3 shows that the result accepts the alternative hypothesis and rejects the null hypothesis. There are statistically significant mean differences (sig .000) in the pre and post testing of the basic academic concepts of the participants.

10.2. Second Hypothesis

H.2. There would be statistically significant mean differences between participants' mean scores in the pre-post testing of basic academic writing skills favoring the post testing. To verify this hypothesis, the following statistical procedure was run.

Table 4. Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pre-skill	15.78	58	4.573	.600
	Post-skill	18.97	58	3.579	.470

The table shows the differences in the mean scores (pre 15.78 and post 18.97) favoring the post testing. Paired Samples Test gives the hypothesis test results as shown in Table 5. The table also shows the degree of significance.

Table 5. Paired Sample Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Pre_skill - Post_skill	-3.190	4.965	.652	-4.495	-1.884	-4.893	57	.000

Table 5 shows that the result accepts the alternative hypothesis and rejects the null hypothesis. Therefore, it can be concluded that there are statistically significant mean differences between the participants' scores in the pre and post testing of basic academic writing skills favoring the post testing.

To compare between the mean scores of the participants in the total academic writing test scores, the following statistic was run.

Table 6. Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pre-total	27.36	58	6.290	.826
	Post-total	36.38	58	4.137	.543

Table 6 shows the difference in the mean scores of the participants in the pre testing (27.36), the post testing (36.38), and their standard deviation (pre 6.290 and post 4.137). The table also shows that the standard deviation of the participants in the pre testing is higher than the post testing standard deviation. This illustrates that the development that happened in the scores is almost homogenous in the different sections of the test.

Table 7. Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Pre-total score & Post-total score	58	.498	.002

Table 7 shows the correlation between the pre and post testing of the total scores of the participants. Although this correlation is moderate, it is significant. The following table shows the difference in the mean score of the participants.

Table 8. Paired Sample Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Pre_total-Post_total	-9.017	5.996	.787	-10.594	-7.441	-11.454	57	.000

Table 8 shows that there are statistically significant mean differences between the participants' scores in the pre and post testing of the academic writing test total score. This result accepts the alternative hypothesis and rejects the null hypothesis. Thus, the quantitative results show that the online writing lab could develop the participants' basic academic writing concepts and skills.

Another qualitative analysis was run through the journal. Results obtained from the reflection journal showed the following: (a) students assured their satisfaction with materials and tasks in the program; (b) students also reported the value of the online lab in discussing their writing; and (c) they showed the satisfaction with the feedback it provided to their writing. The feedback that the participants provided about the lab activities and instruction was a helpful input to adapt the pace of instruction and the grading of their writing. Participants could also discuss their scores based on the rubric that was used for correction. For example, Nada stated that "this is my first time I have my opinion in my own writing...I think now I know my writing mistakes well and I have the plans to correct them". The reflection sheet was used in three stages during the research. The first was before the use of the lab, the second was during the instruction and lab use, and the third was after completion of the course and the test. Comments of the participants varied according to the type of challenges they faced, instruction stage, and the feedback provided to them.

Therefore, based on both the qualitative and quantitative results, this integration of virtual academic English Writing Lab setting in pre-service math and science teacher education could develop the participants' academic writing concepts and skills.

Discussion

Using the one-group quasi experimental design and following both quantitative and qualitative data interpretation, the key result of the research was the effectiveness of using online writing lab in developing participants' academic writing concepts and skills. This result highlights the use of online

writing labs which agrees with other similar studies (Sheppard, 2021; Webb, 2021; Ahmad, 2020; Tan, 2020).

Results also assured that the online writing labs enhanced participants' writing skills and their concepts about academic writing. Furthermore, OWLs also support individualization of learning and autonomy. MacGraw (2007) also stated that "OWLs can function to help students write better. An OWL can act as a tutor through the use of static instructional reference materials (e.g., electronic handouts) and can also be a means to explore materials on how to write better" (p. 21). These claims were supported by both the quantitative and qualitative results of the research.

Results confirm that math and science students' viewed OWL as an assessment tool for learning. This result was supported by the findings of Alquraan and Al-Shaqsi (2019) and also Kaptan and Kiray (2011). Similarly, Utley and Moseley (2006) expressed the view that self-efficacy is a key requirement in math and science teacher education which can be achieved through content-based materials. This learning environment agrees with the content-based materials provided in the labs.

Challenges of integrating the online writing lab as obtained from the qualitative results include either technical or academic challenges. For instance, since there is no freeware for writing labs, participants had to complete the second part of the test using pen and paper. Also, in some sessions, participants showed complaints about using online editing tools and blogging templates. The obtained results further highlighted the value of OWL setting in math and science teacher English course instruction.

Recommendations of the Research

In the light of the obtained data, the research recommends identifying the effect of specialization on academic writing performance. Research should also identify the relation between Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach to the courses of math and science pre-service teachers. Another recommendation is to identify the relation between pre and in service math and science teacher professional development courses, materials, and online courses.

Conclusion and Implications

The research recommends integrating virtual English writing lab setting in pre-service math and science teachers' educational programs and courses such as English. This integration can develop pre-service teacher's writing skills, key concepts, and academic skills in writing. Course designers can also make use of OWLs in providing online tracks and materials to develop similar participants at both pre and in-service levels. In assessment level, the results highlight the use of online assessment *for* learning and not *of*

learning. This paves the way for further practical modules and courses in online assessment using English writing labs. Thus, teachers can find practice ideas for the different stages of writing instruction at university level. Students can also make use of the various windows offered by the virtual labs to practice, develop, and assess their writing skills in their fields of specialization.

References:

1. Abbadi, H. (2013). The effect of cohesive devices on EFL students' academic writings, MA Thesis, Faculty of Arts, *Omdurman University*, Sudan.
2. Ahmad, S. (2020). Virtual research teams to develop EFL student' research and academic writing skills. Faculty of Education Journal, Menoufya University, Vol (2), No (1).
3. Al Hussein, A. (2018). The problems encounter university students in using reflexive pronouns as reference in academic writing: A case of EFL students of *Omdurman*, MA Thesis, Faculty of Arts, *Omdurman University*, Sudan.
4. Alquraan, M. & Al-Shaqsi, A. (2019). Math and Science Post-basic Education School Teachers' Use of Assessment for Learning and Assessment of Learning Practices in Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies*. DOI. <http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss4pp615-627>.
5. Al Sheikh, A. (2012). Egyptian Science / Math teachers' and students' attitudes towards employing English as a medium of instruction. *Journal of Mansoura Faculty of Education*, Vol (87), N. (2).
6. Adam, T. & Tatnall, A. (2010). Use of ICT to Assist Students with Learning Difficulties: An Actor-Network Analysis. In *Key Competencies in the Knowledge Society* (pp. 1-11). Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-15378-5_1.
7. Alqiawi, D. (2015). A proposed model on developing students' academic writing based on critical thinking. *International Interdisciplinary Journal of Education*, vol (4), No (12)
8. Abdrabo, A. (2020). Developing EFL preparatory school pupils' process writing through the cognitive academic language learning approach (CALLA). *Journal of Faculty of Education*, 121 (5), Benha University, Egypt.
9. Ali, A., Qoura, A., & Al Sheikh, A. (2018). An online training program based on international electronic medical journals criteria to develop physicians' academic English writing skills. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, Vol (4), No (2).

10. Bartlett, T. (2003). Why Johnny can't write even though he went to Princeton. *Chronicle of Higher Education*,49(17).
11. Bjork, L., Brauer, G., Rienecker, L., & Jorgensesn, P. (2003). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*.Kluwer Academic Publishers, New York.
12. Brahim, H. (2016). Investigating problems in learning academic writing case of first year master students of English at KasdiMerbah University Ouargla. *Master Thesis*, KasdiMerbah University Ouargla, Algeria.
13. CEFR (2021). Global Scale. Retrieved: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.
14. El-Deghaidy, H. (2016). Science education in Egypt based on integrating ecological needs and STEAM education. Conference paper, Retrieved: <https://www.researchgate.net/publication/281592230>.
15. Ewiss, M. (2020). Empowering the Egyptian's education in the era of COVID-19. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, Vol(8), No. (11), pp: 43-56.
16. Hall, H. (2003). Why students can't write. *Community College Week*, 16(9), pp.4-5.
17. Harris, M. & Pemberton, M. (1995). Online Writing Labs (PWLs): Taxonomy of options and issues. *Journal of Computers and Composition*, 12, pp. 145-159.
18. Hussein, A. (2013). The effect of cohesive devices on EFL students' academic writings. *Master Thesis*, Um Dorman University, Sudan.
19. Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
20. Hussein, A. & El Mahallawi, N. (2018). The Effectiveness of a Website Based on Brain –Based Learning Theory in Developing Academic Writing Skills and Self –Regulated Learning Strategies Among Special Diploma Students at the Faculty of Education Alexandria University. *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, Vol (96), No (4).
21. Gillani, I.G., Khourshid, K., Jumani, N., & Rahman, F. (2010). A comparison of student's achievement in the subject of English: a Pakistani context in India strength for today and bright hope for tomorrow, Vol (10), N. (8). Retrieved: [www/http.englishachievementpa/aug2010/com](http://www.englishachievementpa/aug2010/com).
22. Kaptan, F. & Kiray, M. (2011). The effectiveness on an integrated science and mathematics program: science centered mathematics-

- assisted integration. *Journal of energy education, science and technology*, vol (4) No. (2), pp. 943-965.
23. MacGraw, W. (2007). Students and online writing labs (OWLS): Challenges, learning strategies and attributes of high quality OWLS. *PhD Dissertation*, University of Wisconsin-Madison
 24. Mackiewicz, J. & Thompson, I. (2018). Spoken written language in writing center talk. *Journal of Linguistics and Education*, 47, pp. 47-58. Retrieved: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.003>.
 25. Mansor, N., Mohamed, B., & Azman, M. (2011). Teachers' perspectives of using English as a medium of instruction in mathematics and science subjects. *International Journal of Instruction*, Vol. (4), N. (2).
 26. Mohamed, D. (2019). Using a weblog-oriented program for promoting English majors' academic writing and authorial identity, *Journal of Research in Education and Psychology*, Minia Faculty of Education, Minia University.
 27. Nordin, A. (2005). Students' perception on teaching and learning math in English. . *Journal of Matematik dan Sains Pendidikan*, 14 (1).
 28. Sheppard, J. (2021). Pandemic Pedagogy: What We Learned from the Sudden Transition to Online Teaching and How It Can Help Us Prepare to Teach Writing in an Uncertain Future. *Composition Studies*, Vol. 49, Issue 1, pp. 60-83.
 29. Singh, M. (2019). Academic reading and writing Challenges among international EFL Master's students in a Malaysian university: The voice of lecture. *Journal of International Students*.Vol. 9, No. 4, pp. 972-992.
 30. Summers, J. (2019). Guidelines for conducting research and publishing in marketing: From conceptualization through the review process. In Stewart, D. & Ladik, D. (Eds.), *How to get published in the best marketing journals*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
 31. Swain, J., Monk, M., & Ghrist, M. (2011). The overseas in-service Egyptian teacher education program: distal and proximal reflections on policy and change. *Journal of in-service education*, 29:1, pp.61-80.
 32. Tan, B. (2020). Innovating Writing Centers and Online Writing Labs outside North America. *Asian EFL Journal*, Volume 13, Issue 2, pp. 391-418.
 33. University of Leeds (2019). Academic Writing: What is academic writing? Retrieved: https://library.leeds.ac.uk/info/14011/writing/106/academic_writing.
 34. Utey, J. & Moseley, C. (2006). The effect of an integrated science and mathematics content-based course on science and mathematics

- teaching efficacy of pre-service elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, Vol. 18, No. 2.
35. Webb, N. (2021). Teaching writing online amid a pandemic. *Perspectives College of Humanities*. Retrieved: <https://humanities.utah.edu/perspectives/2020/teaching-writing-online-amid-pandemic.php>.
 36. Willis, J. (2011). The Brain-Based Benefits of Writing for Math and Science Learning: Brain based learning. Retrieved: <https://www.edutopia.org/blog/writing-executive-function-brain-research-judy-willis>.
 37. World Bank (2009). Education in the Arab world: shift to quality in math, science and technology teaching. Report No 2, 4.
 38. Yang, R. & Allison, D. (2004). Research articles in applied linguistics: Structures from a functional perspective. *English for Specific Purposes*, 23 (3), 264-279.
 39. Yunus, M. & Ahmad, S. (2017). The use of English in teaching mathematics and science: The PPSMI policy vis-à-vis the DLP. *Journal of Advances in language and literacy studies*, Vol. (8), N. (1).
 40. Zuraini, R. (2014). Teaching and Learning Mathematics and Science in a Second or Third Language. *PhD Dissertation*, Deakin University, Malaysia.



ESJ Humanities

Alexis ou l'initiation au fil de l'eau : Approche mythocritique

Majida Sayegh

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (Section 5)
Département de Langue et Littérature Françaises, Université Libanaise

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n2p19](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p19)

Submitted: 10 October 2021
Accepted: 12 January 2022
Published: 31 January 2022

Copyright 2022 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Sayegh M. (2022). *Alexis ou l'initiation au fil de l'eau : Approche mythocritique*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (2), 19. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p19>

Résumé

S'il y avait une définition qui pourrait résumer le cheminement d'Alexis, le héros du *Chercheur d'or* de Le Clézio, elle serait le rêve et l'apprentissage au fil de l'eau. Cet amoureux des forces naturelles se trouve submergé par le désir de l'élément aquatique sous toutes ses formes. Dès l'enfance jusqu'à l'âge adulte et malgré les nombreux initiateurs qui l'ont accompagné, l'eau reste son initiatrice mythique par excellence. Opposée à la terre et au feu, elle représente l'élément qui est à la base de la mort initiatique et de la résurrection. En effet, la symbolique de l'eau évolue parallèlement avec la personnalité du héros : d'une figure maternelle bien douce à un espace de rêve atavique et mythique qui cherche une forme, vers une femme amoureuse et initiatrice pour arriver finalement à une force primordiale qui résume tous les principes fondamentaux de la vie de tous les êtres.

Mots clés : Eau, feu, terre, mer, voyage, initiation, mythe, quête, île

Alexis or the Initiation Along the Water: Myth-Critical Approach

Majida Sayegh

Faculty of Letters and Human Sciences (Branch 5)
Department of French Language and Literature, Lebanese University

Abstract

If there were a definition that could summarize the journey of Alexis, the hero of Le Clézio's *The Prospector* (original French title: *Le Chercheur d'Or*), it would be dreams and learning along water. This lover of the natural forces is overwhelmed by the desire for the aquatic element under all its forms. From childhood to adulthood and in spite of the many mentors who have accompanied him, water remains his one true mythical teacher. Opposed to earth and fire, it represents the element at the root of death and resurrection. Indeed, the symbolism of water evolves in parallel with the personality of the hero: from a gentle mother figure to an atavistic and mythical dreamscape that seeks form. Towards a woman in love and initiating to finally arrive at a primordial force that summarizes all the fundamental principles of life and of all beings.

Keywords: Water, fire, earth, ocean, travel, initiation, myth, quest, island

Introduction

Quand il s'agit de Le Clézio, il n'est pas étrange de le considérer comme une « mine d'or pour les chercheurs d'une variété d'approches scientifiques » selon Westerlund (2011). Cet infatigable voyageur et contemplateur de la nature et des différentes civilisations, particulièrement les amérindiennes, n'hésite pas à s'initier à « leur mode de vie, leurs mythes, leur relation à la terre, au monde et donc aussi à la nature. Il y découvre une richesse qui façonnera sa vision ainsi que son rapport au monde, mais aussi son rapport à la nature » d'après Koumba, (2017). En effet, Alexis, le protagoniste du *Chercheur d'or*¹ représente chaque être humain à la recherche de son identité cosmique malgré le cadre spatio-temporel présenté comme réaliste. Pour Acker (2008 :73), dans ce roman « les titres des parties signalent une construction beaucoup plus traditionnelle où une progression temporelle s'associe à une évolution dans l'espace ».

Le prénom d'Alexis est choisi soigneusement comme si Le Clézio suivait la chronologie familiale en cherchant les traces de son arrière-grand-

¹ Jean-Marie Gustave Le Clézio, *Le Chercheur d'or*, Gallimard, 1985.

père, Alexis-François Le Clézio², considéré comme un ancêtre fondateur qui a été exilé en île Maurice en 1792 juste après la Révolution française conformément à Barbier (2005 : 12). L'œuvre fait aussi un clin d'œil à la biographie du grand-père de l'écrivain, Léon Le Clézio, qui « consacra une trentaine d'années de sa vie à la recherche d'un trésor à l'Anse aux Anglais » selon Racault (2007 : 231). Cela reflète la valeur des épreuves subies par les anciens et leurs répercussions sur le présent comme si l'écrivain voulait réapproprié une identité enracinée dans le temps et dans l'espace afin de représenter un souvenir gravé dans l'être comme l'écrit Bachelard : « Dès qu'on aime de toute son âme une réalité, c'est que cette réalité est un souvenir³ ». En effet, Le Clézio manifeste une forte affinité avec ses ancêtres maternels et paternels mélangeant entre le réel et l'imaginaire : les personnages, les lieux géographiques, les îles, les maisons, les bateaux, les croisières, la mer font parties de cette mythologie familiale qui devient une source inépuisable d'images symboliques d'une grande richesse puisque « l'exagération d'un fait positif ne prouve rien –au contraire- contre le fait de l'imagination. Le fait imaginé est plus important que le fait réel⁴ ».

En effet, dans *Le Chercheur d'or*, « en se tournant vers la disparition de ses ancêtres, le protagoniste se sent perdu dans un temps dépourvu de continuité. Il doit alors trouver un moyen de réactualiser le passé mythique familial, malgré son caractère fragmentaire, et ainsi réaliser que la trace de ses ancêtres subsiste en lui » écrit Dufour (2018 : 98). Le Clézio entreprend une exploration minutieuse du passé de ses ancêtres, afin de nous transmettre leur expérience, leur rêve utopique, en révélant une règle selon laquelle l'individu est lié fortement à son héritage et à celui des autres, en essayant de réduire le caractère individualiste de la société moderne, surtout que « la notion du citoyen semble d'ailleurs brouiller le cadre général qui sous-tend la perception sociologique de la modernité » estime Couture (2000).

La vision leclésienne du monde est influencée non seulement par sa propre mémoire individuelle mais aussi par celle de ses ancêtres. Son but est de souligner la complémentarité des rôles entre les générations comme il est illustré dans son livre *L'Africain*⁵. Une mémoire combinée d'expériences et d'actions, une série d'anneaux ininterrompus se poursuivra dans le temps et dans l'espace et c'est ce que conclue Meynard (2014) en disant : « Le Clézio part donc à la rencontre d'une mémoire qui "n'est pas seulement la [sienne] »

² Cet ancêtre « avait les cheveux longs et ne voulait pas les couper selon la règle de l'armée révolutionnaire. Alors il est parti pour les Indes, mais en route, il s'est arrêté à l'île Maurice » (Dutton, 1999 :372).

³ Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, essai sur l'imagination de la matière, José Corti, 1942, p. 157.

⁴ Ibid, p.238.

⁵ Jean-Marie Gustave Le Clézio, *L'Africain*, Gallimard, 2004.

mais aussi "la mémoire du temps qui a précédé [sa] naissance", et qui s'épanouit dans le jeu parfois problématique, et le plus souvent mystérieux, entre le texte et les images ». En effet, ce n'est pas étrange quand Le Clézio qualifie *Le Chercheur d'or* d'un roman d'où jaillit une mémoire « interdite » selon Cavallero (1993).

En réalité, l'aventure individuelle d'Alexis englobe une part enracinée dans la mémoire où se déploie un projet familial censé déterminer un avenir collectif. L'enracinement du récit dans un cadre spatio-temporel lié aux parcours des ancêtres de Le Clézio et aux événements historiques enrichit le fictif et le rend vivant. Cette interférence a été expliquée par Dreve (2011) : « Autobiographie et fiction se rencontrent dans les textes de J.M.G. Le Clézio pour former un tout cohérent. »

Le Chercheur d'or a de profondes connotations qui font appel aux «mythes antiques, comme celui de la Toison d'or, mythes bibliques tels que l'histoire du déluge, mythes chrétiens comme la légende de saint-Brandon » estime Thibault (2000) qui ajoute (2009 :140) : « Pour Le Clézio, le mythe constitue en effet le véhicule par lequel le sujet humain se définit depuis le commencement des temps ». Réellement, le monde mythique de l'écrivain est spécifique car il est lié aux éléments concrets : les rêveries d'Alexis, dès l'enfance et jusqu'à l'âge adulte, ont une source aquatique. La mer en particulier joue un rôle fondamental dans l'esprit de l'écrivain. Même le désert est qualifié de « mer de sable ». Ainsi, la mer et le désert font « un couple qui préoccupe l'imaginaire de Le Clézio », comme l'observe De Cortanze (1999 :134).

Depuis les aventures fabuleuses des héros de la mythologie grecque et spécialement l'Odyssée d'Homère, les voyages maritimes sortent de leurs conditions initiales pour se transformer en un périple magique qui transforme les héros et la mer elle-même. Aussi, les sept histoires de Sindbad le marin évoquent son attachement au voyage marin, en quittant la Cité de la Paix pour découvrir le monde marin situé entre réel et imaginaire. La mer qui semblait immense, indéfinie, incertaine et imprévisible était l'endroit idéal pour mettre à l'épreuve l'idéal des hommes aventureux . Ainsi le voyage maritime est par excellence le véritable voyage dans l'imaginaire de l'enfant. C'est pourquoi *Le Chercheur d'or* débute et se clôt avec l'idée de la mer car elle est le symbole de l'initiation même. Le récit commence avec l'enfance d'Alexis car elle est l'âge où l'être humain est le plus réceptif aux éléments grâce à l'innocence et la transparence dans la perception du monde. L'enfance est un idéal beaucoup plus qu'un stade de l'évolution de l'être dans les œuvres de Le Clézio pour qui l'homme réussi est un éternel enfant. Pour cet écrivain, et suivant les termes de Dutton (1999) : « Les images de l'enfance heureuse se juxtaposent donc avec celles de la vie pénible dans les anciennes colonies. »

Habituellement, pour marquer les étapes initiatiques, l'auteur insiste sur les images symboliques de l'état psychique du personnage beaucoup plus que sur les détails de la réalité qui l'entoure. Son but est de valoriser la conséquence de la relation fusionnelle avec les éléments naturels. En effet, l'écrivain a appris des Indiens que « la nature n'appartient pas à l'homme mais que c'est l'homme qui appartient à la nature » comme l'affirme Koumba (2017). Le monde d'ici-bas regagne ainsi son aspect matriciel et rend à l'homme son authenticité en tant qu'être natif du globe terrestre. A cet effet, l'initiation serait une recherche des origines élémentaires beaucoup plus qu'une recherche vaine d'un statut supranaturel hors de la terre et de ses éléments. Le temps de l'origine est considéré comme le plus sacré et le plus fort car c'est « l'instant prodigieux où une réalité a été créée, où elle s'est, pour la première fois, pleinement manifestée » selon les termes d'Eliade (1965 : 73) qui ajoute (1971 : 153) : « On croyait que les temps étaient venus de renouveler le monde chrétien, et le vrai renouveau était le retour au Paradis terrestre... ». En réalité, dans *Le Chercheur d'or*, Le Clézio se manifeste comme un reconquérant d'Éden terrestre et bien réel, sur lequel l'être humain peut agir loin de toute vague nostalgie des origines et comme le précise Dufour (2018 :96-97) : « Cette quête de l'origine est donc liée au désir de vivre le monde comme un tout [...] Il ne s'agit pas ici de l'origine d'un peuple, d'une "race", ni même de l'espèce humaine, mais celle de la vie tout entière ».

Les quatre éléments se révèlent les matières premières pour façonner l'expérience de l'homme en caractérisant ses espoirs et ses peurs. Ils matérialisent l'abstrait et rendent le discours philosophique plus intelligible : Le Clézio qui évite l'abstraction se plaît dans les images et les descriptions figuratives et non naturalistes qui épuiserait le lecteur et réduiraient l'existence humaine à la banalité de la vie quotidienne. Au contraire, chez cet écrivain, la réalité est ennoblée par un air symbolique qui la rehausse en conférant de la dignité aux plus humbles actes de l'être humain. En effet, le récit autobiographique d'Alexis est guidé par la mémoire auditive du narrateur inspirée principalement des échos sonores provoqués par le dynamisme de l'eau. Dès son réveil à la vie, le protagoniste se sent dans une bulle magique coupée de la société de son temps, face à face avec son imaginaire. La réalité dans laquelle il évolue est submergée par des rêves liés à la nature : il dort peu, ses yeux et ses oreilles sont rivées vers les pôles d'attraction de la respiration universelle symbolisée par la mer et ses vagues.

Quels rôles jouera l'eau dans la formation d'Alexis ? Et quels rapports symboliques entretient-elle avec le reste des éléments de la nature dans le cadre de la formation du héros ? Quelle démarche mimétique préside à la symbiose régnante entre l'être humain et l'eau ? Et quels liens unissent-ils l'eau aux différents initiateurs qui ont accompagné Alexis durant son périple ? Et si « la fonction maîtresse du mythe est de fixer les modèles exemplaires de

toutes les actions humaines significatives (1996 :345) » selon Eliade, quel modèle exemplaire adoptera-t-il au terme de son initiation ?

Cette étude s'inspire de Gaston Bachelard et de Gilbert Durand (1990 : 12) pour qui « l'esthétique compréhensive de la littérature » opère « du côté des structures mêmes de la compréhension, c'est-à-dire du côté des archétypes et des symboles auxquels est spécifiquement sensibilisée l'âme humaine ». Dans cet article, *Le Chercheur d'or* est analysé dans une visée mythocritique qui met en valeur les mythèmes en général et la symbolique de l'eau en particulier en suivant le cheminement naturel du héros. La présente recherche est divisée en cinq sections : la première est consacrée à la spécificité de la maison familiale et à la figure de Mam en association avec le milieu dans lequel Alexis évolue, tandis que la deuxième étudiera les rôles spécifiques de Laure et de Denis en insistant sur le partage des inclinations et des rêves d'enfance. La troisième section est destinée au voyage fabuleux de l'âge adulte et l'imprégnation véritable dans le monde des mers et la quatrième traitera la descente aux enfers. Quant à la cinquième et dernière section, elle est réservée à la riche et décisive expérience énigmatique avec Ouma qui parachève l'initiation du protagoniste. Enfin, la conclusion récapitule les résultats de la mythique initiation d'Alexis.

I. Le Boucan ou le paradis perdu

Trois éléments fondent l'univers de l'enfance d'Alexis : la maison familiale, sa mère « Anne » et la mer. L'interférence entre le réel et l'imaginaire fait de l'Enfoncement du Boucan un paradis à la fois vécu et rêvé dont le rôle central va aller croissant jusqu'à la fin du roman.

○ L'arche familiale

L'espace selon l'esprit leclézien a été décrit par les chercheurs comme : un « monde fabuleux » par Brée (1990), « un monde fictionnel » pour Reish (1973), « un univers romanesque » selon Gillet (1991), et enfin pour Maisonneuve (1971) « un univers mythologique ». Dans *Le Chercheur d'or*, l'espace est loin d'être une réalité physique définie par la raison seule : le domaine familial qui est le pivot de tout le roman en est un exemple. Les repères géographiques sont éloquents et comme le dit Bachelard : « L'espace saisi par l'imagination ne peut rester l'espace indifférent livré à la mesure et à la réflexion du géomètre. Il est vécu. Et il est vécu non pas dans sa positivité, mais avec toutes les particularités de l'imagination⁶ ». Entourée par les champs et les rivières, la demeure du Boucan se transforme en éden nourri et géré par l'imagination créatrice de l'enfance. En fait, la maison natale avec sa primauté est de nature paradoxale car elle est en même temps une entité illimitée et une

⁶ Gaston Bachelard, *La Poétique de l'espace*, PUF, 1959, p.17

sorte de couveuse matériellement douce et chaleureuse. Pour Bachelard « la maison est notre coin du monde. [...] Un cosmos dans toute l'acceptation du terme. [...] La vie commence bien, elle commence enfermée, protégée, toute tiède dans le giron de la maison. [...] Quand on rêve à la maison natale, dans l'extrême profondeur de la rêverie, on participe à cette chaleur première, à cette matière bien tempérée du paradis matériel.⁷»

Le domaine familial, tel qu'il est décrit par Alexis n'est plus une construction matérielle, mais un espace de rêve qui fait sortir ses habitants du cadre banal de la réalité et les lance vers des champs imaginaires nourris de leurs rêves parce que « la maison abrite la rêverie, la maison protège le rêveur, la maison nous permet de rêver en paix [...] A la rêverie appartiennent des valeurs qui marquent l'homme en sa profondeur⁸ ». Ce lieu est un îlot plus qu'une maison ordinaire : c'est une île selon Alexis, dans le sens où elle constitue un microcosme coupé du reste du monde, au moins, socialement et psychologiquement. C'est un endroit central sur la terre, couvée par le ciel et ses étoiles et surtout bercé par la mer, se transforme en une arche : « Ensemble [toute la famille] nous faisons le tour de la grande maison, comme d'un navire échoué (45) ». Effectivement, tout au long de son enfance, Alexis s'imagine dans un navire. Dans cette demeure, qu'il soit à l'étage ou au grenier, l'impression qu'il voyage dans un navire ne le quitte pas. D'ailleurs, l'Argo fait son apparition déjà dans le bureau de son père : « Je vois encore le dessin parfait, celui que j'aime le plus, et que je cherche nuit après nuit dans le ciel de d'été, au sud, dans la direction du Morne : le navire Argo... (58) ». Le sentiment d'être dans une impasse le pousse à rêver du voyage maritime: « Le soir sous la moustiquaire avant de dormir, je rêve que je suis dans un navire aux voiles gonflées qui avance au milieu de la mer sombre, et que je regarde les étincelles du soleil (69) ». Le désir de naviguer est un signe précurseur du grand voyage-clé de tout le récit. Au temps où la situation était critique et que la famille risquait un départ malheureux, Alexis profite de la pluie pour refaire le monde : il sculpte avec la boue des créatures et un navire pour les offrir à sa mère, l'inspiratrice des lieux et de la famille. Cet acte riche de signification rappelle Noé et son arche. Le protagoniste rêve déjà de sauver les gens qu'il aime à travers son navire magique. C'est de cette manière qu'il exprimait ses désirs de partir sur Argo vers l'aventure et le bonheur. La maison nourrit l'imagination de l'enfant qui a recours à cette idée du voyage maritime non pour s'enfuir de son milieu mais pour le conserver.

Ce domaine de nature vierge, rend « sauvage » et ivre de liberté : « Nous ne voyons personne au temps du Boucan. Nous sommes devenus, sauvages (33) ». Alexis s'identifie aux lieux, dans une sorte d'osmose où il

⁷ Ibid, pp.26, 27

⁸ Ibid, p.26

est impossible d'en sortir et de s'en libérer tout au long du récit. Il l'emporte même sur le navire Zeta. Chaque fois que les épreuves s'intensifient, il se remémore la maison familiale pour s'en inspirer et avoir la force de continuer. Il a toujours devant son souvenir une sacralité étrange qui l'exalte et le transforme en temple reliant la terre au firmament. Quand il en parle, ce ne sont pas les préoccupations quotidiennes qui sont décrites. Bien que les soucis matériels des parents soient importants, ils sont relégués au deuxième plan par le narrateur. Les pensées de ses habitants semblent baignées dans l'imaginaire. Cela commence par l'attachement extraordinaire à cette demeure qui n'est plus d'essence matérielle : le père mélange, monde étoilé, songe idéal et projet électrique basé sur l'eau ; la mère couve ses propres enfants dans une ambiance biblique et épurée et leurs enfants évoluent aux rythmes des visions paradisiaques et enchanteresses. Ainsi, les valeurs ascensionnelles les réunissent tous car leur monde réel est simplifié et leur utopie est guidée par une lumière céleste. C'est pourquoi, l'enfance d'Alexis est épurée vu que les yeux de l'enfant sont purs et purifiants pour recréer infiniment le monde comme l'affirme Le Clézio (1978 :63) dans son œuvre *L'Inconnu sur la terre*⁹ : « Ces yeux n'expriment rien, du moins rien de ce que les paroles des adultes laissent comprendre. Ils ne veulent pas juger, ni séduire, ni subjuguier. Ils veulent seulement voir ce qu'il y a, et par les pupilles ouvertes, recevoir en retour le rayonnement de la lumière ». Aussi, dans une interview avec Boncenne (1985 :77-78), il a révélé : « Je suis atteint d'une maladie infantile ou d'adolescent [...] trouver le monde ou le retrouver ». C'est pour cette raison que le protagoniste du *Chercheur d'or* se bat pour retrouver le bonheur familial originel.

- **La mère et la mer**

L'amour infini ressenti par l'enfant Alexis envers le monde qui l'entoure est inséparable de son attachement à sa mère et comme le dit Bachelard : « Aimer l'univers infini, c'est donner un sens matériel, un sens objectif à l'infinité de l'amour pour une mère¹⁰ ». En effet, au début du récit c'est la figure de la mère qui domine. Comme le père est souvent absent à cause de ses préoccupations, la figure maternelle s'intensifie encore plus. A travers l'éducation et l'enseignement dispensés à ses enfants, Laure et Alexis, Mam nourrit le terrain fertile de leurs rêves : ses contes, ses leçons diverses, ses références bibliques font germer dans leur esprit le fondement des idées sublimes, ce qui les éloigne encore plus de la société qui s'enlise dans la matérialité.

⁹ J.M.G. Le Clézio, *L'Inconnu sur la terre*, Gallimard, 1978.

¹⁰ Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, José Corti, 1942, p. 157.

Par sa présence et son rôle au sein du foyer, la mère d'Alexis reste une figure emblématique du monde intérieur et familial, liés à l'enfance. Son prénom « Anne » que son fils se plaît à entendre « Âme » de la bouche de son père, en dit long sur la valeur de cet être bien-aimé. C'est pourquoi, le Boucan s'est confondu avec cette figure diaphane : « Mam est belle en ce temps-là, je ne saurais dire à quel point elle est belle. J'entends le son de sa voix, et je pense tout de suite à cette lumière du soir au Boucan [...] Je crois que toute la beauté de cet instant vient d'elle [...] Il y a tant de simplicité en elle, tant de lumière (26) ». Tout ce qui émane de sa personne est « si doux, si clair (23) » ce qui fait que l'image épurée de la mère associée à la douceur et à la lumière exerce une grande influence ouranienne sur son fils.

En plus, la belle image maternelle semble liée à l'aspect aquatique auquel Alexis est sensible car « toute eau est un lait. Plus précisément, toute boisson heureuse est un lait maternel¹¹», comme le précise Bachelard qui ajoute : « L'eau est un lait dès qu'elle est chantée avec ferveur, dès que le sentiment d'adoration pour la maternité des eaux est passionné et sincère¹²». L'appel insistant du large se meut en harmonie avec le rôle protecteur de la mère grâce à son aspect angélique et la sonorité douce de sa voix qui reste ancrée et valorisée pour toujours dans la mémoire de son fils. C'est surtout cette voix affectueuse qui guide et influence favorablement Alexis tout au long de son itinéraire : « Il y a aussi la voix de Mam. C'est tout ce que je sais d'elle. J'ai jeté toutes les photos jaunies, les portraits, les lettres, les livres qu'elle lisait, pour ne pas troubler sa voix. Je veux l'entendre toujours, comme ceux qu'on aime et dont on ne connaît plus le visage, sa voix, la douceur de sa voix où il y a tout (24) ». Réellement, la voix maternelle et la symphonie des vagues marines semblent en harmonie : les deux sont mélodieuses et ne le blessent jamais en lui apprenant des leçons de la douceur et de la musicalité naturelles des choses. L'enchantement devant la mer s'explique selon Bachelard par un attachement inconscient à la mère : « La nature est pour l'homme grandi, nous dit Mme Bonaparte, « une mère immensément élargie, éternelle et projetée dans l'infini » (p.363). Sentimentalement, la nature est une *projection* de la mère.¹³»

Ces deux forces affectives, sans se superposer, se relaient et se complètent pour bercer l'enfant Alexis : la voix de Mam enchante le cœur et l'esprit tandis que le bruit de la mer apaise le corps et les sens dans un retentissement presque physique car « l'eau nous porte. L'eau nous berce. L'eau nous endort. L'eau nous rend notre mère¹⁴ ». En effet, si Alexis n'est pas au sein de sa mère, représenté par la maison familiale et les leçons, il est

¹¹ Ibid, p.158

¹² Ibid, p.160

¹³ Ibid, p. 156

¹⁴ Ibid, p. 178

au cœur de la mer en train de découvrir et vivre son bonheur, ce qui rappelle le monde amniotique du ventre maternel : « Ici, le bruit de la mer est beau comme une musique [...] la mer est belle et bien douce (17) ».

La mer est le monde maternel bienheureux appelant irrésistiblement Alexis vers les larges, surtout la nuit où tout est silencieux. Les vagues qui peuplent l'imagination de l'enfant l'invitent vers l'inconnu, essence de toute initiation, d'où cette manie de ne pas dormir la nuit en essayant de les rejoindre. Cette attirance nocturne est guidée par l'ouïe, tandis que pendant la journée ce sont la vue et le toucher de l'eau maritime qui interpellent le plus Alexis. En effet, le contact physique avec l'eau se révèle doux et bienfaisant, loin de tout danger ou d'agressivité. Avec « le bleu très doux de son regard (28) » qui parle à son âme, et ses qualités, Mam contribue implicitement au rapprochement d'Alexis avec la mer. A ce sujet, Bolle (2015) explique la préférence de Le Clézio pour le terme « mer » : « Pour désigner l'élément marin, Le Clézio préfère le mot « mer » à celui « d'océan », c'est surtout que son genre implique la féminité et l'assimile donc à un être humain, à une mère entre autres. »

Ainsi, entre la mer et la mère s'instaure non seulement, un rapport de ressemblance et d'harmonie, mais aussi de complémentarité : Mam initie ses enfants aux rêves, à la tradition, aux contes, aux mythes et c'est la mer qui ouvre ses bras à l'enfant assoiffé de liberté pour lui donner accès aux images mythiques de l'Argo et ses héros.

II. Les adjuvants du monde mythique d'Alexis

Deux figures accompagnent favorablement l'enfant Alexis : sa sœur Laure et son ami Denis. La première jouera un grand rôle dans l'élaboration de son quotidien familial rêveur et mythique et soutient plus tard son premier voyage qui fonde toute son initiation ultérieure. Le second est son modèle et son initiateur qui marquera ses premières expériences aquatiques en général et son baptême de mer en particulier.

● Le milieu édénique de Laure et d'Alexis

Laure représente l'anima de l'enfance d'Alexis. Par son rôle auprès de son frère, elle complète le tableau édénique du Boucan en participant aux jeux de la nature et aux leçons bibliques de la mère. Elle est le premier esprit féminin proche de son âge qui le comprend et partage avec lui les douleurs, les peurs et aussi les moments du bonheur enfantin au milieu du jardin et aux bords des rivières. Elle témoigne des premiers rêves de son frère en l'aidant à surpasser beaucoup d'angoisses et de souffrances.

En effet, l'instruction maternelle dispensée à ces deux enfants éveille en eux la dimension mythique de la vie. Le monde biblique est là avec tous ses récits merveilleux qu'adorent habituellement les enfants. Prodigés par une

mère si douce, ces récits versent dans leurs cœurs l'amour de ces mondes extraordinaires où les bons triomphent après les épreuves. Alexis était attiré par l'histoire de Jonas et la baleine, tandis que Laure préférait « les commencements, la création de l'homme et de la femme, et l'image où l'on voit le diable en forme de serpent avec une tête d'homme, enroulé autour de l'arbre du bien et du mal. C'est comme cela qu'elle a su que c'était l'arbre chalta qui est au bout de notre jardin, parce qu'il a les mêmes feuilles et les mêmes fruits. Laure aime beaucoup aller jusqu'à l'arbre, le soir, elle monte dans les maîtresses branches et elle cueille les fruites à la peau épaisse, qu'on nous a défendu de manger. Elle ne parle de cela qu'avec moi (29)». Effectivement, la ressemblance entre les feuilles des arbres, l'interdiction des parents de toucher aux fruits de chalta, l'effraction commise la nuit et le tableau est parfait pour appliquer l'histoire illustrée de la Bible. Pour Laure et Alexis ce jardin est la métaphore du paradis originel. Quand ils grimpent sur les branches maîtresses de chalta en face de la mer, ils se sentent valorisés et libérés car « le schème de l'élévation et les symboles verticalisants sont par excellence des "métaphores axiomatiques", elles sont celles qui plus que toutes autres « engagent », le psychisme tout entier. Toute valorisation n'est-elle pas verticalisation ?¹⁵». Cette ascension symbolique fait partie des signes avant-coureurs chez Alexis du « désir d'évasion au lieu hyper, ou supra céleste...¹⁶» selon les propres termes de Durand qui explique l'influence de la verticalité et l'attirance innée vers l'ascension. Ainsi, l'arbre symbolise le relai idéal entre la terre et le ciel : chalta, arbre du bien et du mal, en est la preuve par sa référence biblique. Il accompagne le frère et la sœur durant leur enfance et même au-delà car il représente leur lieu d'ancrage. En effet, la verticalité de l'arbre humanise l'homme en quelque sorte en l'éloignant de la terre pour le rapprocher matériellement et symboliquement de l'espace ouranien comme l'affirme Durand : «L'optimisme cyclique paraît renforcé dans l'archétype de l'arbre, car la verticalité de l'arbre oriente d'une manière irréversible le devenir et l'humanise en quelque sorte en le rapprochant de la station verticale significative de l'espèce humaine.¹⁷»

L'emplacement du chalta au bout de ce jardin symbolique et en face de la mer renforce sa valeur qui restera dans l'esprit d'Alexis comme un phare. Il est là chaque fois que les enfants ont besoin de se réfugier dans leurs rêves surtout le soir sur les branches où ils se nichent pour écouter la musique du vent ou des gouttes de la pluie. Dans cette symphonie des éléments, l'arbre leur donne accès à un monde libre, innocent et transparent à leur image.

Cet éden est le lieu idéal pour faire pousser les semences prodiguées par l'éducation maternelle car « la forêt est centre d'intimité comme peut l'être la

¹⁵Gaston Bachelard, *L'Air et les songes*, José Corti, 1990, p.18.

¹⁶ Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas, 1969, p.141.

¹⁷ Ibid, p. 391.

maison...¹⁸». Alexis et Laure avaient l'impression d'assister à la naissance du monde car tout inspire les temps de la création. En réalité ce parc joue un grand rôle dans leur monde imaginaire puisque « le jardin est un symbole du Paradis terrestre, du Cosmos dont il est le centre, du Paradis céleste dont il est la figure, des états spirituels, qui correspondent aux séjours paradisiaques¹⁹».

Comme la maison du Boucan est le centre du roman, l'arbre chalta est le point d'attraction autour duquel évolue toute une constellation d'images édéniques. Le fait de le perdre égale la perte des repères. Sa présence équivaut à un cosmos, c'est ce qui est confirmé à la fin du roman quand Alexis retourne au Boucan à la recherche de son paradis perdu. Découvrant avec horreur la maison familiale effacée dans un décor de cataclysme dégradant, il ne rêve plus que de retrouver la trace de l'arbre du bien et du mal, emblème de son bonheur avec sa sœur auprès de leurs parents: « Il me semble que si je parviens à le retrouver, quelque chose du temps passé serait sauvé. [...] Ici le monde ne connaît pas la faim, ni le malheur. La guerre, cela n'existe pas. L'arbre chalta tient le monde au loin, par la force de ses branches (317).»

Ainsi, cet arbre associé à la figure de Laure constitue le monde paradisiaque de l'enfance auquel Alexis est profondément attaché. Retrouver l'arbre comme seul témoin de ce monde en dit long sur le rôle de la sœur affectueuse qui a su aider son frère. En effet, Laure favorise la rencontre avec la mer : avec son attente chaque nuit et sa patience, elle couvait les rêves de son frère. Leur affinité avec leur mère, leur attachement à leur Boucan et à leurs rêves réalisent ce début de cheminement. A Forest Side et en pleine crise et afin de se consoler, le frère et la sœur luttent ensemble contre les oppresseurs de leur famille et rêvent d'entreprendre un voyage en France puis retourner au Boucan.

En réalité, après la mort du père, Laure participe activement à l'élaboration psychologique et matérielle du départ maritime de son frère. C'est pourquoi, elle est toujours présente dans l'esprit d'Alexis. En fait, chaque fois qu'il a l'impression d'avancer dans son projet, il a envie de partager avec elle ce qu'il découvre et ce qu'il fait comme par exemple quand il voulait lui envoyer l'image de beauté ressentie dans la vallée de son chantier. Aussi, quand il découvre le trou vide du trésor il pense directement à sa sœur qui s'est investie dans ce projet et il a peur de son regard et de son jugement.

Si Laure reste tout au long du roman la conscience familiale et celle qui ouvre la porte aux rêves, le jeune garçon Denis, par sa couleur et sa liberté, fait figure du bon sauvage qui transmettra à Alexis le goût de l'aventure aquatique.

¹⁸ Ibid, p. 281

¹⁹ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont/Jupiter, Collection Bouquins, 1997.

- **Le rôle de l'enfant Denis**

Le rôle de Denis, l'ami de l'enfance est illustré dans le baptême de la mer et les premières escapades dans la nature. Le sens de l'évasion est riche chez Le Clézio : tous ses héros sont en éternelles échappées. Toute initiation est déclenchée par une équipée. Avec les deux enfants elle s'exerce là où la rivière et la mer, l'eau douce et l'eau salée, se rencontrent à un endroit magique. Les rites purificateurs pratiqués par Denis entre la mer et la rivière fascinent Alexis qui croira pour toujours dans la vertu purificatrice de l'eau et ses bienfaits physiques et psychiques : « Je nage longtemps dans l'eau si douce que je la sens à peine pareille à un frisson qui m'entoure. L'eau du lagon me lave, me purifie de tout désir, de toute inquiétude. (159) ». En effet, il admire en Denis celui qui sait tout sur la nature et spécialement sur l'eau, rivières et mer : « J'aime Denis, il sait tant de choses à propos des arbres, de l'eau, de la mer. [...] Les leçons de Denis sont les plus belles. Il m'enseigne le ciel, la mer, les cavernes au pied des montagnes, les champs en friche où nous courons ensemble (18-36).»

Denis a les qualités d'un vrai précurseur : enseigner par l'acte, par la parole mais surtout par le silence, vertu qui caractérise les vrais initiateurs chez Le Clézio et que nous verrons plus haut spécialement avec Ouma : « Il n'est pas comme les autres enfants, qui vivent dans les beaux domaines. Il n'a pas besoin de parler. Il est mon ami, et son silence, ici, à côté de moi, est une façon de le dire (53) ».

En effet, Denis le noir, le libre, le sauvage a toutes les caractéristiques d'un personnage guide chez Le Clézio. Il représente ce qu'Alexis rêve de devenir implicitement. Il est pour ainsi dire son idéal à atteindre et l'image reposante à laquelle il aspire. Il jouera la fonction du semblable qui malgré son jeune âge, a un rôle déterminant dans la concrétisation des inclinations naturelles d'Alexis. D'ailleurs, le premier et le mémorable voyage initiatique vers l'île de Bénitiers représente le sommet de l'initiation avec Denis car il a tous les attributs de la première fois avec ses peurs, ses intensités et ses délices :

« Jamais je n'oublierai cette journée si longue, cette journée pareille à des mois, à des années, où j'ai connu la mer pour la première fois. Je voudrais qu'elle ne cesse pas, qu'elle dure encore. Je voudrais que la pirogue ne cesse de courir sur les vagues, dans les jaillissements d'écume, jusqu'aux Indes, jusqu'en Océanie même, allant d'île en île, éclairée par un soleil qui ne se coucherait jamais (54). »

L'inquiétude du père devant l'absence de son enfant met terme aux liens avec Denis et ouvre d'autres horizons à Alexis, désormais armé d'une expérience singulière qui fonde l'essentiel de sa vie. Pourtant ce monde de l'enfance est ébranlé par des événements destructeurs qui renversent la

quiétude de cette existence inconsciente de l'enfant et le rêve du départ s'impose comme une recherche de délivrance. Faut-il chercher les raisons de cette fuite vers la mer dans la relation conflictuelle avec la terre ferme ?

III. L'eau et le voyage fabuleux

Le monde réel d'Alexis est composé de deux matières : la terre et l'eau dont le conflit latent est la base du déséquilibre qui cause la perte du paradis familial. Les forces obscures semblent du côté des terriens qui n'arrivent pas à reconnaître les bienfaits de l'eau. Cette matière ouverte aux rêves accueille chaleureusement le protagoniste en détresse et l'emmène vers l'inconnu.

- **L'eau face à la terre**

L'histoire familiale est à la base du rêve du départ du protagoniste. Plusieurs facteurs nourrissent cette coupure avec le reste de la société qui fait naître chez Alexis le sentiment d'appartenir à un autre monde. D'ailleurs il a l'impression d'habiter un îlot car la maison familiale est souvent décrite comme une épave d'un navire immobilisé sur la terre ferme d'où les souffrances de ses habitants. Comme s'il fallait la débloquent en quelque sorte pour la faire revivre grâce à la mer : voilà son rêve implicite. Partir sur un navire c'est replacer le Boucan, en tant qu'entité spirituelle, au centre d'intérêt de la quête d'absolu qui ne serait possible qu'à travers la mer qui détient toutes les clés des mystères.

L'expérience avec la terre ferme et ses représentants se révèle décevante : le premier contact avec l'oncle paternel Ludovic est chargé d'amertume. Cet être insatiable et sans pitié représente l'être matérialiste de la civilisation moderne. Selon Thomas (1997) « Alexis se sent comme le dernier survivant d'un Age d'Or. L'humanité en déclin- l'île Maurice aux mains des Titans incarnés par l'oncle Ludovic. [...] Alexis interprète les violents phénomènes atmosphériques comme des manifestations de la colère divine ». Cette opinion est basée sur la l'interrogation d'Alexis lui-même : « Est-ce parce que les hommes sont endurcis, comme dit mon père, et qu'ils mangent la pauvreté des travailleurs dans les plantations ? (74) ». Cet homme sans scrupules veut monopoliser tous les biens, et tous les terrains même aux dépens de ses proches. C'est l'homme de l'or par excellence qui constitue la première entrave au bonheur familial à cause de ses pressions continues sur son frère. Il est le représentant des habitants de la terre ferme qui semblent dans leur majorité comme des êtres dépourvus d'humanité.

- **Les facteurs encourageant le départ en mer à la recherche du trésor**

Le père d'Alexis, rêveur et idéaliste, est le premier initiateur grâce à son esprit ambitieux. Son projet de centrale électrique met en valeur l'eau et

la lumière comme facteurs de progrès. C'est un héros qui périt en défendant l'intérêt de l'idéal contre les forces de l'hégémonie de la fortune de l'oncle Ludovic symbole de la voracité matérialiste aux dépens de la vie naturelle. La personnalité du père influence son fils surtout avec ses leçons sur les étoiles, et ses cartes des trésors cachées précieusement au fond de son bureau où Alexis se réfugiait pour rêver et espérer. Il faut dire que le regard paternel sur le monde a beaucoup inspiré l'enfant : son conflit avec les gens des grands domaines le met en garde contre la domination de l'intérêt privé. Lui au contraire, il a un projet qui profite à tous. En plus, ce rêve est basé sur l'eau de la Rivière Noire. Ainsi, l'eau apparaît comme la source d'un rêve familial qui est inséparable de l'intérêt commun de toute une région. La destruction de ce projet dénonce l'égoïsme des personnages qui tiennent les rênes du monde et monopolisent ses richesses. Ludovic nuit au rêve familial car il possède le cours d'eau, en d'autres termes le sang de la terre et sa sève.

En outre, ce père entreprenant et courageux, et malgré la modestie des moyens, est un grand rêveur qui croit aux signes du ciel et la position des planètes. En fait, les moments forts qui le réunissaient à ses enfants étaient quand il leur expliquait les mouvements des étoiles en leur ouvrant les yeux à l'imagination et aux mystères. D'ailleurs, son bureau était un lieu mystérieux qui cachait les plans d'un vieux rêve énigmatique : le trésor du Corsaire. Son fils était très intrigué par cette cachette et ses plans hermétiques qui ont nourri sa curiosité et son imaginaire. C'est pourquoi, et après le décès du père, il décide de suivre le même chemin en déclarant : « Le rêve ancien de mon père, celui qui a guidé ses recherches, et qui a hanté toute mon enfance, je vais enfin pouvoir le réaliser ! Je suis le seul qui peux le faire (154) ». En effet, cette filiation qui s'accroît avec la détermination de réaliser le rêve du père prouve son influence sur la suite des événements.

La vision paisible du Boucan contrastait profondément avec les alentours de cette demeure. Le petit Alexis part à la découverte du monde de son oncle Ludovic pour découvrir un vrai enfer. En fait, le pénible labeur aux champs de cannes à sucre était proche de l'esclavage : « Le matin, dans les champs immenses, les travailleurs et les femmes vêtues de *gunny* avancent comme une armée en haillons. Le bruit de serpes fait un rythme lent, régulier (308) ». Dès son enfance, le protagoniste découvre les misères et les conditions de travail de ces pauvres gens qui luttent pour survivre. Dans la chaleur insupportable auprès des chaudières de la sucrerie, il a eu son premier malaise et il a risqué de mourir étouffé mais il a été sauvé par une indienne. Le comble de la vision infernale se complète par les révoltes des travailleurs affamés qui incendient tout sur leur chemin et finissent par brûler le corps de leur manager dans la fournaise et c'est le choc suprême pour l'enfant Alexis qui croyait que toute la société était semblable au domaine familial. Alors, il s'est rendu compte que le mal existe et que le feu terrible le symbolise.

En réalité, à ce stade-là l'eau destructrice va ébranler la quiétude d'Alexis et complète la crise économique que la famille endure. Le déluge qui survient et renverse la vie du Boucan est plus que symbolique parce qu'il est le signe du bouleversement des valeurs et de la chute. En effet, la mer se déchaîne et détruit les espoirs de la famille. La maison qui devient une arche bancale ne tient plus. Le déluge précipite le changement et une autre vie commence. La vision édénique est réellement anéantie et à jamais. Le monde ancien est effacé et un départ malheureux est mis en route. Le déplacement de la famille n'est pas un simple déménagement mais une descente en enfer où les épreuves sont au-delà des forces de ses membres. La pauvreté et la maladie sont les manifestations tangibles de cette dégradation qui fortifie chez Alexis la volonté de lutter.

- **Le départ sur le Zeta ou le mythique Argo**

La riposte d'Alexis à l'état de débâcle familiale est le voyage vers une destination fabuleuse à la recherche du trésor du fameux Corsaire. En fait, l'errance chez Le Clézio est souvent une quête d'identité et une initiation où la figure de la mer est une constante car « l'eau nous invite au voyage imaginaire²⁰ ». Par exemple, dans l'essai *L'Inconnu sur la terre*, Le Clézio écrit une véritable déclaration d'amour à la mer :

« J'aime la mer, c'est d'elle que vient la beauté réelle. [...] Elle est le véritable acteur de ma vie, qui me dirige, me comprend, me nomme. Je suis son sujet, elle ne cesse de m'envelopper, d'agrandir mes limites. [...] C'est elle qui parle mieux, plus longtemps que le langage des hommes. C'est elle qui est au fond de nous, qui fait son bruit dans notre cœur, dans notre tête. Nous sommes en elle, nous sommes sur elle (pp.159-161).»

Boulos (1999 : 224) explique parfaitement cette affinité particulière des personnages leclésiens avec la mer et souligne la profondeur spirituelle et matérielle qui caractérise leur lien avec cet espace aquatique :

«La mer se présente comme un appel à l'homme [...] l'appel venant d'une matrice universelle, d'un extérieur destiné à provoquer une rencontre entre le personnage et son être. C'est cette rencontre qui est au centre des romans de Le Clézio et qui explique la fascination des personnages devant l'immensité de la mer, qui explique aussi cet élan allant de la contemplation amoureuse à l'osmose totale.»

Dans *Le Chercheur d'or*, Alexis ressent un attachement viscéral à l'eau depuis son enfance, les premières phrases du roman le prouvent : « Du plus

²⁰ Gaston Bachelard, *L'Eau et les rêves*, José Corti, 1942, p. 179.

loin que je me souviene, j'ai entendu la mer [...] Je l'entends maintenant, au plus profond de moi, je l'emporte partout où je vais [...] Je pense à elle comme à une personne humaine [...] Je l'entends, elle bouge, elle respire (13) ». Tout semble aimanté par la mer, même la maison familiale devient en quelque sorte un élément maritime, la vie revêt l'aspect d'un voyage au large d'où l'association entre les deux figures : la maison et le navire. C'est pourquoi, pour sauver le navire familial échoué, Alexis entreprend le voyage maritime afin de restituer le vrai bateau qu'est la maison familiale. C'est la raison pour laquelle la décision de partir sur le Zeta, duplicata de l'Argo imaginaire de l'enfance, est riche de significations : il veut renaître et se fortifier, devenir capable de vaincre le monstre des malheurs qui a frappé sa famille, découvrir ce qui est caché et posséder le pouvoir pour faire revivre le Boucan familial. En fait, se livrer à l'immensité de l'eau équivaut la quête car selon Bachelard, « *le saut dans la mer* ravive, plus que tout autre événement physique, les échos d'une initiation dangereuse, d'une initiation hostile. Il est la seule image exacte, raisonnable, la seule image qu'on peut vivre, du saut dans l'inconnu. Il n'y a pas d'autres sauts réels qui soient des « sauts dans l'inconnu²¹ ». Prendre le large n'est pas une fuite inutile d'une réalité hostile, mais un moyen fécond pour atteindre l'inconnu.

Après la mort de son père, Alexis se consolait par le spectacle des bateaux en partance sur les quais. Les noms de ces bateaux le faisaient rêver de partir. Leurs noms seuls évoquaient tout un monde imaginaire. Ils étaient pour lui « les plus beaux noms du monde, car ils parlaient de la mer, ils disaient les longues vagues du large, les récifs, les archipels lointains, les tempêtes même. Quand [il les lisait, il était] loin de la terre, loin des rues de la ville, loin surtout de l'ombre poussiéreuse des bureaux et des registres couverts de chiffres (103) ». Le navire, comme engin maritime, à lui seul, constitue une expérience hors du commun pour Alexis : le rêve qui est né avec lui s'est concrétisé avec le Zeta appelé parfois Argo en référence à l'aventure mythique des anciens héros de la mythologie grecque. En effet, lui aussi, il compte chercher la Toison d'Or mais d'une autre façon. La quête du trésor du corsaire réalise deux vœux : d'un côté, concrétiser le vieux rêve de son père et de l'autre, reconquérir la maison familiale du Boucan qui représente le paradis perdu et le bonheur espéré.

L'expérience du voyage sur le Zeta est une révélation extraordinaire et une initiation : la première découverte d'Alexis est l'immensité de l'océan qui libère de tous les maux terrestres : il fuit la cale et préfère le dos du navire où le contact est libre avec l'air, l'espace et le ciel : « La nuit est si belle, sur la mer comme au centre du monde, quand le navire glisse presque sans bruit sur les dos des vagues. Cela donne le sentiment de voler plutôt que de naviguer,

²¹ Ibid, p.222.

comme si le vent ferme qui appuie sur les voiles avait transformé le navire en un immense oiseau aux ailes déployées (127) ». Puisque « l’outil ascensionnel par excellence, c’est bien l’aile²² », le navire n’est plus qu’une créature mythique qui transporte magiquement les hommes vers des destins fabuleux. La magie de l’eau opère car elle détache l’être humain de ces conditions chthoniennes pour le rapprocher du monde ouranien : « L’homme est transporté parce qu’il est porté. Il s’élance vers le ciel parce qu’il est vraiment allégé par sa rêverie bienheureuse (180)²³ ». L’eau réalise des miracles au niveau de la perception. En effet, il y a un point de l’espace où la mer semble se confondre avec le ciel.

Autre dimension du pouvoir de l’eau est l’abolition du temps qui se minimise. Alexis se libère ainsi des limites spatio-temporelles : « Je n’ai jamais connu rien de tel. Cela efface tout, efface la terre, le temps, je suis dans le pur avenir qui m’entoure. L’avenir c’est la mer, le vent, le ciel, la lumière (132) ». Avec l’eau, les confins terrestres n’existent plus, ainsi que le temps dépendant du principe chthonien se suspend pour devenir mythique. Le vide idéal dessiné par les éléments célestes crée un potentiel infini de rêves et de devenir qui est au cœur de l’initiation.

Tout ce qui entoure le voyage maritime invite à la poétisation des choses. Sur le Zeta, Alexis sort même de sa condition réelle et rejoint les héros mythiques de l’Antiquité. La traversée n’est plus une destination seulement vers l’inconnu, mais aussi un pont magique qui transforme tous les passants, même la silhouette du timonier devient une source de toute une rêverie : « La nuit tombe, et je pense à la silhouette de Palinuris, comme devait la voir Enée, ou encore Typhis, sur le navire Argo, dont je n’ai oublié les paroles, lorsqu’à la nuit tombante il cherche à rassurer ses compagnons de voyage [...] A haute voix, je récite les vers de Valerius Flaccus que je lisais autrefois dans la bibliothèque de mon père, et pendant un instant encore, je peux me croire à bord du navire Argo (125) ».

Pour Alexis, entrer dans le monde mythique, c’est sortir de la réalité et ouvrir le chemin au changement. Ainsi la mer, cette étendue sacrée se transforme en un lieu dédié à l’initiation car elle éloigne de la réalité terrestre et se rend de ce fait idéale pour renaître. C’est pourquoi, le voyage sur Zeta n’est pas un simple passage d’un lieu à un autre, c’est tout un monde nouveau qui accueille le protagoniste. Le navire, cette « demeure sur l’eau » selon Durand, est la source de « bien profondes rêveries²⁴ », et il ajoute en citant Barthes²⁵ : « Le bateau peut bien être symbole de départ ; il est plus profondément chiffre de clôture. Le goût du navire est toujours joie de

²² Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l’imaginaire*, Bordas, 1969, p. 144.

²³ Gaston Bachelard, *L’Eau et les rêves*, José Corti, 1942, p. 180

²⁴ Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l’imaginaire*, Bordas, 1969, p.285.

²⁵ Roland Barthes, *Mythologies*, Seuil, 1957, p. 92.

s'enfermer parfaitement... aimer les navires c'est d'abord aimer une maison superlative, parce que close sans rémission...le navire est un fait d'habitat avant d'être moyen de transport²⁶ ».

Dans ce microcosme typique qui remplace la demeure familiale pour le temps de la traversée marine, deux figures marines vont marquer Alexis : le capitaine et son timonier.

Le capitaine du Zeta, sera pour le temps du voyage le substitut du père. Ce dédoublement implicite du rôle paternel est renforcé par le fait que Brademer déclare avoir connu les parents d'Alexis et surtout le père au début de son mariage. Cette connaissance revêt un aspect symbolique car il perpétue le souvenir du père sur le Zeta. Ce sens va se confirmer plus tard dans l'intention du capitaine de protéger et d'aider ce jeune voyageur qui part vers l'inconnu. D'ailleurs, la figure de Bradmer attire l'attention d'Alexis et enrichit son imaginaire. Autour du nom de ce marin expérimenté il imagine une constellation de symboles : serait-il le bras de la mer ? En fait, la première apparition de ce personnage fut très significative : il était presque collé au navire avec son siège fixé pour toujours sur la surface. Cet aspect connote un lien presque fusionnel avec la mer. Ceci ne se démentira jamais puisque le destin du capitaine sera intimement lié au sort de son navire. Cet homme enclin au silence accepte Alexis à bord et lui donne ainsi l'occasion de commencer un rêve ancré dans l'enfance. Il joue le rôle du père sur le Zeta car c'est lui qui conduit, décide et porte toutes les responsabilités de la navigation en écoutant paternellement et patiemment le reste de l'équipage. Il est aux yeux d'Alexis un être chanceux car il a la possibilité de vivre, la plupart du temps, sur un navire en pleine mer sans être prisonnier de la terre ferme qui n'est pour lui qu'une halte de temps à autre. Il a la chance de diriger le Zeta ou plutôt l'Argo selon l'imagination du jeune homme. C'est pourquoi, il est le héros par excellence. Pendant cette traversée maritime, il va apprendre à Alexis la patience, la responsabilité, et le sens du réel. La navigation prend ainsi le sens symbolique de l'existence humaine : savoir naviguer c'est maîtriser les aléas de l'existence. D'ailleurs il lui propose de rester à bord et de travailler avec lui. Il se présente ainsi implicitement comme un modèle à suivre et se comporte en initiateur. En fait, l'acte de lui apprendre comment amarrer le navire et comment maîtriser le gouvernail est d'une très grande éloquence.

Si le capitaine du Zeta apprend à Alexis comment exploiter positivement et utilement la mer, le timonier va lui apprendre à la rêver à travers ses îles. En effet, pour Le Clézio « une île, c'est toujours la dernière borne avant l'infini. C'est toujours l'étrangeté. C'est la mer, alliée à l'étrangeté. On dit insulaire pour qualifier l'appartenance, mais l'insularité, au fond, qu'est-ce que c'est ? C'est le lancinant désir de sortir de l'île, à quoi tout l'horizon invite, de quelque côté

²⁶ Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas, 1969, p. 286.

qu'on se tourne » selon Ezine (2008). Effectivement, le timonier, cet être presque surnaturel qui « ne dort jamais (128) » reflète l'amour de Le Clézio pour les îles dont l'imaginaire s'est enrichi grâce à tous les contes et surtout les mythes qui racontent sans se lasser les aventures des héros et des marins car « l'inconscient maritime [...] est un inconscient *parlé*, un inconscient qui se disperse dans des récits d'aventures, un inconscient qui ne dort pas ²⁷ ». C'est pourquoi, il est difficile d'imaginer un monde marin sans récits et le timonier du Zeta en est un exemple : ses leçons implicites, sous forme de récits, sont d'une exemplarité incroyable. Devant ce personnage, Alexis serait en face d'un homme qui s'est sacrifié pour l'amour de l'océan et ses îles. Ses récits extraordinaires, surtout celui de la découverte de l'île Saint Brondon à l'âge de dix-sept ans, expriment une passion débordée de tout ce qui compose l'univers marin. Il relate son expérience devant ce lieu magique qui rappelle « le paradis terrestre, quand les hommes ne connaissaient pas le péché (122) ». L'île est fortement présentée comme le symbole du paradis terrestre et le « centre spirituel primordial²⁸»: « Là-bas, l'eau est aussi bleue et aussi claire que la fontaine la plus pure. Dans le lagon elle est transparente, si transparente que vous glissez sur elle dans votre pirogue, sans la voir, comme si vous étiez en train de voler au-dessus des fonds (122) ». La suite de la description confirme cette vision parfaite des choses qui provient avant tout de l'eau, « l'héroïne de la douceur et de la pureté ²⁹ » selon les termes de Bachelard. Ainsi, l'eau transparente purifie, allège et relie au ciel en devenant un monde originel qui détient le secret de la vie :

« Dans le lagon, il y avait tous les poissons de la création, ils nageaient lentement autour de notre pirogue, sans crainte. Et les tortues de mer, qui venaient nous voir, comme s'il n'y avait pas de mort dans le monde. Les oiseaux de mer volaient autour de nous par milliers [...] Ils se posaient sur le pont du bateau, sur les vergues, pour nous regarder, parce que je crois qu'ils n'avaient jamais vu d'hommes avant nous. (123) ».

Ce microcosme innocent, parfait et généreux représente véritablement un éden. Mais cette représentation paradisiaque est bouleversée par la phrase : « Alors nous avons commencé à les tuer (123) ». Et c'est la chute : l'homme apporte la mort au royaume de la beauté pure. C'est pourquoi Alexis, un peu plus tard, ne mangera sur le Zeta que du riz épicé car il avait horreur de la viande qui était la base des provisions des marins. En fait, les plaisirs de la nourriture font partie des labyrinthes du ventre dans lesquels les humains

²⁷ Gaston Bachelard, *L'Eau et les rêves*, José Corti, 1942, p. 207.

²⁸ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont/Jupiter, Collection Bouquins, 1997.

²⁹ Gaston Bachelard, *L'Eau et les rêves*, José Corti, 1942, p. 205.

s'engouffrent avec leur excès : « Le ventre sous son double aspect, digestif et sexuel, est donc un microcosme du gouffre, est symbole d'une chute en miniature...³⁰ ».

Aimer l'eau, c'est aimer aussi ses créatures. Thibault (2009 :140) croit que, pour Alexis, « les tortues sont des créatures sacrées de nature divine. Elles renvoient à l'origine du monde, bien avant l'apparition de l'espèce humaine. Le massacre est pour lui le symbole de l'esprit moderne, esprit nihiliste et matérialiste, prédateur et destructeur du milieu naturel divin ». C'est pourquoi, pour Durand « le végétarisme se trouve allié de la chasteté : c'est le massacre de l'animal qui fait connaître à l'homme qu'il est nu. La chute se voit donc symbolisé par la chair, soit la chair que l'on mange, soit la chair sexuelle, le grand tabou du sang unifiant l'une et l'autre (130)³¹ ». Ainsi, Saint Brandon symbolise l'île idéale, le microcosme qui représente la terre entière et que les hommes ont profané par leur brutalité. Avec elle, c'est l'histoire de la création et son drame qui se répète. Cette image emblématique se développera avec la guerre à laquelle Alexis sera un jour contraint d'y participer.

IV. La descente aux enfers

Les souvenirs paradisiaques de l'enfance au Boucan et la traversée maritime sur Zeta s'opposent aux épreuves infernales qui guettent Alexis dans sa double confrontation contre le monstre de l'or et celui de la violence des hommes : la guerre. Le premier est le plus ardu à vaincre puisqu'il est invisible, tandis que le deuxième et du fait de sa visibilité foudroyante, Alexis en sort intérieurement victorieux.

- **La vallée des épreuves**

L'expérience terrestre se révèle décevante pour Alexis : la confrontation avec l'avidité des hommes va compléter sa pénible initiation. La recherche du trésor en elle-même est une expérience préliminaire pour découvrir les limites de la quête de l'or. Les circonstances de ses fouilles sont infernales ce qui est signe évidente de l'aspect chthonien de la démarche du protagoniste. La vallée qui va l'accueillir est loin d'être hospitalière : « Sous le soleil de midi » elle est « un endroit très dur, hostile, hérissé de pointes et d'épines » où il titube le visage brûlé par la chaleur et « les yeux pleins de larmes (178) ». Dans ce lieu infernal, Alexis a peur de mourir ignoré ainsi des hommes. C'est un lieu d'épreuves et de souffrances : « la soif, la faim, la solitude (183) » le terrassent et le laissent victime d'hallucinations et d'évanouissement. Il ne retrouvera pas connaissance que grâce à Ouma, la jeune manafé, et son petit frère Sri. Ainsi, l'expérience terrestre est pour lui un

³⁰ Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas, 1969, p. 131.

³¹ Ibid

combat avec le monstre sous tous ses aspects. L'initiation se chargera de définir et d'harmoniser les liens conflictuels et énigmatiques avec la terre ferme.

Depuis l'enfance il y a deux terres en quelque sorte : l'une idéalisée et paradisiaque symbolisée par le Boucan familial et l'autre monstrueuse et terrible représentée par l'affreuse réalité de l'humanité en crise. Pourtant Alexis espère découvrir un autre visage caché de la terre en fouillant dans ses entrailles. Il a l'impression que pour transformer le monde il faut posséder de l'or. La recherche du trésor est basée sur un principe implicite : la quête doit être à l'intérieur de la terre, mère de tous. La démarche d'Alexis est guidée par le désir de fouiller au plus profond du sein de la terre, là où le trésor du Corsaire est censé enfoui. Ceci exprime une attirance primordiale qui relie chaque être à ses sources. Alexis descend dans « une sorte de puits ouvert en forme de fer à cheval [...] et dont le couloir descend jusqu'à l'éboulis qui ferme l'entrée (210) ». Selon Thomas (1999) : « Cet enfouissement dans les entrailles de la Terre, espèce de retour au ventre de la mère pour trouver le coffre-fort du Corsaire appelé "caveau" se déroule dans un décor en gigogne: ce qu'il y a de plus précieux réside toujours au cœur de l'intimité la plus profonde ». Ainsi la terre-mère apprendra durement à Alexis que les secrets de la vie ne s'obtiennent qu'avec la peine et les douleurs et que pour tirer vraiment profit de son intérieur il faut savoir préalablement s'harmoniser avec les éléments qui le composent. La recherche du trésor du Corsaire est un faux dialogue avec la terre, c'est pourquoi son déroulement est éprouvant et insensé.

La déception d'Alexis ne sera complète qu'avec une expérience plus atroce de la réalité chthonienne de l'existence humaine. Il connaîtra la destruction et l'humiliation absurdes que les hommes imposent les uns sur les autres : la guerre.

- **L'enfer de la guerre**

Le départ joyeux vers la guerre décrit par le narrateur est le signe de l'ignorance des êtres humains qui ne se doutent pas de ces affreuses conséquences. Par leur voracité et leur cruauté, les habitants de la terre créent leur propre enfer réel où les êtres sont transformés en victimes à bas prix, damnés de la terre sensée les couvrir et les faire vivre. Le sang, substance de la mort, remplace l'eau vivifiante. Dans un cadre de feu et d'incendies, la vie devient l'expression d'un « chaos de terre et d'arbres brûlés (254) ».

Pendant la guerre l'eau claire n'existe plus. La boue, matière terrestre par excellence remplace tout et devient un borbier de pièges et de tortures : « L'eau manque malgré la pluie. Nous sommes dévorés par les poux, les puces. Nous sommes recouverts d'une croûte de boue, mêlée de crasse, de sang (248) ». La chute est symbolisée par cet aspect cauchemardesque des tranchées qui puent la dégradation mortifiante de l'existence : « Pourquoi

sommes-nous ici, aujourd'hui ? Enterrés dans ces tranchées, le visage noirci de fumée, les habits en loques, raidis par la boue séchée, depuis des mois dans cette odeur de latrines et de mort (249) ». Les soldats qui ignorent les raisons de cette guerre sont charriés dans des « combats dans la boue à l'arme blanche, à la baïonnette, au poignard, les corps traînant au fil de l'eau, accrochés aux barbelés, pris dans les roseaux (250) ». En fait, « l'eau elle-même, dont l'intention première semble être de laver, s'inverse sous la poussée des constellations nocturnes de l'imagination ³² » et se transforme en une vision horrifiante où la boue se mélange au sang des hommes dans un grand fleuve boueux qui rappellent le Styx : « Des fleuves de boue sous le ciel bas, des eaux lourdes qui charrient les débris des forêts, les poutres brûlées, les chevaux morts (268) ». La pétrification généralisée de la terre annonce la dégradation psychique et physique des êtres humains : « ... tous ces corps de femmes dans cette boue, dans l'odeur de l'urine et de la pourriture, avec ce cercle de feu qui brûlait jour et nuit autour de nous, cela nous a fait frissonner, nous a emplis d'horreur (251) ». Et comme « le sang n'est jamais heureux », selon Bachelard³³ la vision infernale est au comble avec l'eau épaisse et lourde de la rivière « couleur de sang (262) » avalant les derniers combattants qui « glissent dans la boue, sur l'autre rive, tombent. Ne se relèvent pas (262) ». La terre pervertie n'a plus sa solidité et devient « molle (263) » à l'instar de l'eau, privée de sa limpidité qui semble dénaturée par les débris chthoniens, signe de sa corruption. La vision finale est saisissante où Alexis sous le poids de la fièvre hallucine : « Il me semble que je vois le sang couler, sans s'arrêter, inonder les trous, les fossés, entrer dans les maisons détruites, ruisseler sur les champs défoncés, à l'heure de l'aurore (270) ». Dans ce monde en détresse, la liquidité néfaste s'impose comme signe diluvien et infernal et prépare le terrain à une nouvelle vision qui se développera avec le retour d'Alexis de la guerre.

V. Ouma, la reine des eaux et la renaissance finale

Deux forces vont insuffler une nouvelle âme à la vie d'Alexis : Ouma et l'eau. En pleines épreuves, la jeune fille surgit mystérieusement pour le guider implicitement et graduellement vers son véritable bonheur au moyen d'une initiation douce et affectueuse. L'eau en colère de la fin se charge d'effacer le chantier des chimères afin de permettre une libération et une renaissance intérieure du protagoniste.

³² Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas, 1969, p.252.

³³ Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, José Corti, 1942, p.89.

- **Ouma ou l'Anima**

Ouma, descendante des esclaves révoltés de Maurice, surgit énigmatiquement avec son petit frère Sri. A l'origine, son peuple est rattaché aux montagnes. Habiter sur les cimes et se cacher des regards profanateurs des autres étaient l'expression de leur spécificité qui les relie plus au ciel qu'à la terre. L'enfant Sri témoigne de ces privilèges avec son mutisme et son rôle silencieux. Il accompagne sa sœur Ouma lors de la première rencontre avec Alexis.

L'apparition d'Ouma fait jour au milieu d'un espace hostile, désertique, assoiffée et aride. Alexis souffrait de solitude et ressentait un grand besoin de guide et de compagne. Leur première rencontre fut une renaissance pour le protagoniste par le biais d'une gorgée d'eau. D'ailleurs, chaque fois qu'il est en danger, elle apparaît et le sauve avec de l'eau de source, sa propre potion magique. La pluie s'avère le milieu favorable à leur rencontre. Ouma va se confirmer comme une créature des eaux par excellence. En effet, leur premier échange verbal, se fait sous la pluie, comme si l'eau véhiculait leur parole grâce à la fluidité des mots et du dialogue.

Ouma revêt auprès d'Alexis, plusieurs aspects : Eve partenaire, femme initiatrice douée de sagesse. Avec son peu de parole, sa peau métallique et luisante et surtout avec son regard de statue, elle apparaît sous l'aspect d'une déesse étrange liée à la vie saine et naturelle. En effet, avec ses talents de nageuse, son harpon et son savoir-faire elle est la pêcheuse idéale et la maîtresse des eaux. Son agilité physique fait penser aux créatures mythiques, les Naiades. Sur les eaux ou au fond des eaux, elle est la même reine des vagues qui a su se familiariser avec son milieu. Elle est aussi la maîtresse des sources et des rivières dont elle connaît les secrets. Même dans les montagnes, elle est une créature magique qui surgit et disparaît au grès de ses humeurs avec une vitesse presque surnaturelle. Malgré la fugacité et le rythme de ses apparitions, elle a su communiquer à Alexis beaucoup de ses idées en instaurant ainsi des liens forts qui les réunissent. Par sa sagesse et son savoir-faire, elle s'est rendue indispensable au protagoniste qui souffrait dans ses épreuves de toutes sortes. Alexis se rend compte de la nécessité vitale de la présence d'Ouma dont l'intermittence est loin d'être une entrave à son initiation, mais au contraire elle la fortifie. Dans ses absences Alexis la recherche éperdument car elle devient une partie de son évolution et de sa propre personnalité : « Pour la première fois depuis des années, je crie son nom : « Ou-ma-ah ! » Debout face à la montagne fauve, je crie : « Ou-ma-ah ! » [...] « Ou-ma-ah ! » Il me semble que c'est mon propre nom que je crie, pour réveiller dans ce paysage désert l'écho de ma vie, que j'ai perdu durant toutes ses années de destruction (292).»

En fait, l'attirance entre les deux jeunes gens revêt un aspect énigmatique. Le couple édénique Alexis-Ouma commence à se former dans

un milieu aquatique idéal, mais sur une terre ferme hostile : sécheresse, soleil brûlant, peurs, d'où les disparitions brusques d'Ouma et de son peuple. Ces conditions difficiles contre lesquelles lutte le couple évoquent la terre après la Chute, tandis que le vrai paradis est symbolisé par la mer. Ils semblent spécialement heureux au sein de l'eau. Tandis que la terre est, jusqu'à un stade avancé du récit, reste les lieux de la lutte contre le mal sous toutes ses formes. Même quand ils rêvent d'entreprendre un voyage, le projet qui les unit est un périple qui renoue avec leur paradis aquatique.

Ouma, l'archétype de l'intelligence sauvage reste insaisissable : elle est un principe et une force, beaucoup plus qu'une jeune fille ordinaire. C'est la raison pour laquelle, la terre n'a pas réussi à les unir. Elle est restée comme une entrave à leur amour à cause de plusieurs facteurs néfastes : la guerre, la quête de l'or et tous les préjugés qui sévissent dans la société. En effet, Ouma, cette créature bienfaisante refuse et fuit tout ce que l'égoïsme, la voracité et la bestialité des hommes inspirent comme les richesses matérielles et la violence. Avec des mots clairs et simples elle dénonçait spontanément les sources du mal de l'humanité. Constatant les épreuves vécues par Alexis pour trouver un trésor supposé, elle s'adresse à lui avec des comparaisons inspirées de la nature : « Pourquoi cherches-tu de l'or ici ? [...] L'or ne vaut rien, il ne faut pas avoir peur de lui, il est comme les scorpions qui ne piquent que celui qui a peur [...] Elle dit cela simplement, sans forfanterie, mais avec dureté, comme quelqu'un qui est sûr (238) ». Elle continue : « Vous autres, le grand monde, vous croyez que l'or est la chose la plus forte et la plus désirable, et c'est pour cela que vous faites la guerre. Les gens vont mourir partout pour posséder de l'or (238-239) ». C'est pourquoi, Alexis cachait son intention de partir à la guerre : « Comment parler de la guerre à Ouma? Pour elle c'est le mal, je crois qu'elle ne me le pardonnerait pas, et qu'elle s'enfuirait aussitôt (239) ».

Alexis et Ouma vivent l'amour naturel éloigné de tout préjugé et de toute possession. Ce couple libéré des contraintes de la société et qui s'est formé à l'écart de mauvaises influences des autres, s'est épanoui comme une fleur sauvage. Ils refont le récit biblique d'Adam et Eve sans le savoir en savourant l'essence de la vie et sa matérialité bénéfique qui vient de la nature et spécialement l'eau d'où cette sensualité épurée évoquée dans leur gestes simples et presque enfantins. Tout cela s'exprime en parfait osmose avec les besoins élémentaires du corps humain : chaleur naturelle, sensation douce de l'eau, peau exposée au vent maritime, gestes de purification avec du sable chaud, nourriture simple dans un parfait respect de la nature et ses créatures. Effectivement, le couple vivait de pêche et de cueillette. Alexis fuit les tourments de la vie civilisée pour goûter la vie primitive car elle est plus proche de la nature humaine : « Nous avons vécu une vie sauvage, occupés seulement des arbres, des baies, des herbes, de l'eau des sources qui jaillit de

la falaise rouge [...] Mes vêtements sont déchirés par les branches, mes cheveux et ma barbe ont poussé comme ceux de Robinson. Avec des brins de vacoa, Ouma a tressé pour moi un chapeau (324) ».

La dernière rencontre entre Alexis et Ouma s'est déroulée la nuit, sur le sable et dans la mer qui témoigne de leur ultime plongée dans son sein : ils ont nagé longtemps « dans la mer noire sous la lune (313) » et pour se purifier ensuite dans l'eau douce de la rivière : « Puis nous retournons au rivage. Ouma m'entraîne jusqu'à la rivière, où nous lavons le sel de notre corps et de nos cheveux, étendus sur les cailloux du lit (313) ».

Pour Alexis, Ouma est l'initiatrice par excellence. Par son discernement inné, fruit de sa jeune expérience naturelle et profonde, elle le guide avec douceur vers d'autres valeurs bénéfiques pour l'être humain. A travers ces gestes simples pour survivre et son savoir-faire inspiré de la nature, elle lui prouve que la vie est là, simple et accessible, et non ailleurs. Leur quotidien est le reflet sain et intelligent de la vie humaine : mettre le feu aux brindilles puis préparer les poissons n'est qu'une expression de l'amour dédié à la nature dans sa totalité (215).

Ce n'est pas sa parole qui guide, c'est son action, ses actes dénués de tout artifice qui poussent Alexis à faire de même. La reine du silence et de la bonté lui procure l'essentiel des liens humains : l'affection, la sincérité, la spontanéité, le savoir réel des choses de la nature et surtout l'amour infini et inconditionnel. En effet, Ouma l'aimante n'a pas abandonné Alexis et l'a accompagné et l'a cherché partout jusqu'à la fin. Les entraves du monde réel se sont opposées à leur union mais eux ne se sont pas quittés.

La perte d'Ouma est vécue par Alexis comme un drame, un accouchement d'un être nouveau, un état d'esprit qui marque une nouvelle existence. Il la cherche éperdument comme Orphée cherchant son Eurydice aux Enfers. Dans les champs des cannes, emblème des lieux d'injustice, il la cherche en vain : « Je suis sûr qu'Ouma m'a vu. Elle me suit sans faire de bruit, sans laisser de traces. Je ne dois pas chercher à la voir (313) ». Il est tellement hanté par sa présence qu'il se croit possédé et ensorcelé. Il s'acharne à la retrouver. Même à la fin quand on refoule les pauvres dans des bateaux, il la recherche inutilement comme sa double, sa moitié sans laquelle il ne serait jamais le même. Ouma se confond finalement avec les éléments comme elle est apparue, avec le bruit de la mer, les eaux, les vents et les montagnes. Elle retourne d'où elle est surgie comme une créature de rêve après avoir accompli son rôle merveilleux.

Ouma intervient favorablement dans la vie d'Alexis pour l'aider à se construire. Elle devait s'en séparer physiquement pour lui permettre de s'épanouir indépendamment d'elle. En fait, Mananava témoigne du départ ultime d'Ouma qui ressent le besoin de s'en aller et disait : « Un jour, je partirai... (325) ». Enfin, elle part silencieusement, exactement comme elle

était apparue. Alexis refuse de croire à son départ définitif : « Chaque jour je l'attends, près de la source où nous allons nous baigner et chercher les goyaves rouges. Je l'attends en jouant de la harpe d'herbe, car c'est comme cela que nous étions convenus de nous parler (327) ».

La victoire finale d'Alexis sur la disparition volontaire d'Ouma est incarnée par l'intégration de ses qualités dans sa propre personnalité dans un long processus d'individuation.

- **Le déluge bénéfique et la renaissance**

Armé de l'initiation avec Ouma et fortifié par ses propres expériences terrestres, Alexis est prêt maintenant à assister à la renaissance d'un nouveau monde épuré et plus adéquate pour signifier la réussite de sa quête. L'eau comme toujours sera là pour jouer son rôle fondateur dans le façonnement de son profil définitif. L'eau, cette matière aux pouvoirs magiques, sait quand il faut créer et quand il faut supprimer et effacer et cela est marquant dans *Le Chercheur d'or* : si le premier déluge au Boucan débute la période de destruction négative qui pousse Alexis à partir, le déluge final à l'Anse aux Anglais régénère sa vie et tourne la grande page des épreuves et de l'initiation. L'eau diluvienne est signe double : néfaste et bénéfique à l'image de l'ambivalence de l'eau et de sa richesse pour l'homme. Le dernier déluge décrit par Alexis comporte l'essence de la symbolique de cette catastrophe qui apporte la mort mais redonne au monde le pouvoir de se recréer pour le mieux d'où l'espoir d'une renaissance. Ceci faisait partie du mécanisme de l'initiation : le poids de la matérialité qui pesait sur la quête d'Alexis s'est effacé grâce aux forces déchaînées de l'eau. Les instruments de l'enchaînement chtonien ont été détruits. Le chantier après le déluge devient méconnaissable : plus rien n'existe, tout s'enterre, surtout les plans et le théodolite. Les lieux d'un trésor possible se transforment en un royaume de rats en référence à la banalité des choses matérielles. Les rats étant les animaux chtoniens et thériomorphes par excellence.

Après cet affrontement titanesque entre la cupidité de la terre et les forces purificatrices de l'eau, seules, la stèle et le tronc du tamarinier ont résisté : la première comme témoin des efforts d'Alexis et le second comme étant le lien entre la terre et le ciel. Le tamarinier est la continuité de l'arbre chalta de l'enfance au Boucan. Il est le signe que le protagoniste a pu garder le contact véritable entre les éléments et le cosmos. En effet, l'eau en colère emporte tout vers la mer. Elle pulvérise tous les déchets de la terre et la purifie.

Si le premier déluge avait causé la perte du paradis perdu, le deuxième instaure les fondements d'un paradis psychique en mettant terme aux épreuves de cet aventurier, il le guide vers un éden réel et possible. Alexis constate qu'il n'a plus rien à cet endroit. En perdant la carte et les outils, faux moyens de recherche, il devient capable de redéfinir la nature de sa quête et les véritables

moyens de l'atteindre. La fin de l'initiation d'Alexis s'exprime à travers un nouvel état d'être, une sorte de renaissance. Le retour de la guerre souligne la fin des illusions :

« Depuis que j'ai compris le secret du plan du Corsaire inconnu, je ne ressens en moi plus aucune hâte. Pour la première fois depuis que je suis revenu de la guerre, il me semble que ma quête n'a plus le même sens. Autrefois, je ne savais pas ce que je cherchais, *qui* je cherchais. J'étais pris dans un leurre. Aujourd'hui, je suis libéré d'un poids, je peux vivre libre, respirer. A nouveau, comme avec Ouma, je peux marcher, nager, plonger dans l'eau du lagon pour pêcher les oursins. [...] Maintenant, je peux nager aussi loin qu'Ouma aussi vite. Je sais faire griller les poissons sur la plage, sur des claies de roseaux verts. Près de ma hutte, j'ai semé du maïs, des fèves, des patates douces, des chouchous. J'ai mis dans un pot de fer un jeune papayer que m'a donné Fritz Castel (299). »

Cette déclaration résume les objectifs d'Alexis : se libérer de la matérialité néfaste qui l'étouffait. Respirer, c'est se mettre librement avec l'élément ouranien qui le guide et le rend capable de profiter des capacités aussi naturelles que la marche, symbole de l'harmonie et de la liberté avec le monde terrestre. Mais ce qui attire l'attention c'est le modèle de l'initiatrice Ouma qui excelle dans le domaine aquatique et préside à cette transformation bénéfique. C'est elle qui oriente l'objectif et définit la mesure de la compétence. En effet, le bonheur et la satisfaction d'Alexis sont attachés à des aptitudes touchant la nage et la plongée qui donnent accès au monde mystérieux de la mer. C'est l'eau qui est la source de cette métamorphose. Les animaux marins se révèlent comme source de survie et de beauté incomparable loin de toute appréhension.

Ainsi, au terme de cette initiation, l'eau est la base de tout rapprochement entre les créatures qui doivent veiller naturellement à leurs milieux respectifs. A cet effet, il suffit de se comporter naturellement en bannissant toute agressivité et toute convoitise sources des malheurs de l'humanité. Cultiver humblement la terre souligne la modestie que le mortel doit ressentir devant les éléments garants de la survie des hommes.

La fin de la période d'apprentissage est symbolisé par la vision finale du Zeta échoué : il est cassé et immobile, épave brisé, « une carcasse d'un cachalot [...] rejeté par la tempête (304) » il devient un être fabuleux dont le rôle merveilleux est fini. C'est le symbole de la fin de l'aventure d'Alexis et le commencement d'un nouveau monde. Même Bradmer qui faisait corps avec son navire est porté disparu.

Le retour final au Boucan scelle les liens avec le rêve : Alexis se rappelle de ses débuts et comme par magie il essaie de revivre tous les instants

magiques de son périple en rêvant de vivre loin de « la guerre des hommes » pour plonger pour toujours dans « le bruit vivant de la mer (333)». Alexis revient sur son passé, rêve d'un nouveau départ imaginaire : « J'irai sur le port pour choisir mon navire (333)". Cette déclaration valorise la notion cyclique du temps en faisant un clin d'œil aux civilisations anciennes selon lesquelles l'histoire humaine s'écoule d'une manière périodique reflétant une excellente harmonie avec l'univers.

Conclusion

L'histoire d'Alexis mime le récit biblique du séjour édénique de l'être humain et sa chute symbolique dans la réalité éprouvante de la terre. Le Clézio le complète et propose une solution à travers une initiation longue mais efficace qui corrige les vices de l'homme moderne et le sauve de la matérialité nuisible et le plonge dans une " extase matérielle " bénéfique et adéquate avec sa nature. La perte du paradis originel est compensée ainsi par l'adaptation parfaite de l'être humain à sa condition physique avec ses réelles dimensions pour créer un paradis terrestre capable de le transporter vers une béatitude concrète en harmonie avec toutes ses aspirations cosmique en lui assurant un vrai contact avec le monde ouranien.

En fait, le roman commence par : « Du plus loin que je me souviens, j'ai entendu la mer (13)» et se termine par : « Il fait nuit à présent, j'entends jusqu'au fond de moi le bruit vivant de la mer qui arrive (333)», en substituant « le présent au passé», Le Clézio fait superposer la fin et le début et confirme ainsi la «structure circulaire» de son récit en adoptant « une conception cyclique du temps» selon Acker (2003 :111-120) qui ajoute : « La structure du roman fait cependant penser à un temps cyclique : le point d'arrivée (Mananava) est aussi le point de départ (l'enfant, au Boucan, rêve de Mananava) ; et toute la quête consiste à retrouver le bonheur initial ». Le bruit vivant de la mer de la phrase ultime du roman marque à jamais l'installation de la vigueur surgie de la mer-mère nourrice et déesse de toutes les manifestations de la vie. Alexis, à l'encontre du héros traditionnel, ne désire pas vaincre la nature, mais tout simplement être en osmose avec elle. C'est pourquoi, il ne veut pas commander à la mer, mais lui obéir et l'écouter et en faire partie. Le bonheur de maîtriser l'art de nager n'est pas seulement une sensation physique pure et simple, mais aussi un constat de réussir une initiation éprouvante. Apprendre à marcher, à nager, à respirer, à regarder, c'est apprendre à goûter la vie naturellement. Pour Alexis on ne saurait saisir le secret de la nature sans pouvoir connaître la joie de l'eau.

Dès l'enfance, l'itinéraire initiatique du protagoniste fut guidé par les bienfaits de l'Eros qui préside non seulement à l'harmonisation de l'être avec son semblable mais aussi avec la nature aquatique qui est une histoire d'attraction et de fascination. Effectivement, Alexis est bercé par l'eau et

spécialement la mer qui encadre toutes ses fructueuses expériences dès les premières escapades, passant par le Zeta et son voyage vers l'inconnu, et l'épreuve ardue de la longue recherche du trésor jusqu'à la rencontre avec son Anima de l'âge adulte, Ouma. En réalité, le principe féminin l'accompagne dès le début jusqu'à la fin en allant croissant : sa mère symbolise la mer humanisée, Laure est la sœur des aspirations et des rêves de l'enfance, tandis qu'avec Ouma il réalise ses rêves liés à la nature et spécialement la mer et parachève ainsi son initiation.

L'aspect biblique est accentué au début du récit où il est associé aux souvenirs familiaux. Quant au déluge, il marque la rupture avec le paradis perdu : qu'il soit maléfique ou bénéfique, il survient chaque fois qu'une renaissance s'impose. Il est le mot clé de tout changement qui dynamise et fait avancer la vie. Les références à la mythologie grecque se manifestent avec le voyage en mer et le l'objectif héroïque de la recherche du trésor. En plus, Alexis rejoint Ulysse dans sa quête de la vie bonne à travers un douloureux cheminement. Tandis que la figure de Robinson est souvent mise en valeur pendant les épreuves de l'Ance aux Anglais où il lutte pour survivre et continuer sa recherche dans un milieu hostile. En fait, l'expérience avec la terre ferme se révèle difficile et éprouvante sans le secours de l'eau et ses bienfaits. A travers le cheminement de son initiation, Alexis est un être aux valeurs aquatiques : de l'eau de l'enfance, il passe à l'expérience chthonienne et ses conflits, l'or et la guerre pour retrouver enfin la voie véritable du bonheur. Il est remarquable que le feu se manifeste avec la destruction et les crimes. Cet élément monstrueux n'est pas glorifié mais redouté. Il représente le danger et le dérive qui guette la civilisation moderne car la vraie vie et son avenir réside dans l'eau et non dans le feu et son industrie infernale reflétée par la vision finale de la misère humaine.

Le contact avec la terre ferme et ses représentants se révèle décevant : les liens avec l'oncle paternel Ludovic est chargé d'amertume. Cet être insatiable et vaniteux représente l'être matérialiste de la civilisation moderne qui veut monopoliser tous les biens et tous les terrains même aux dépens de la famille de son frère. C'est l'ogre par excellence qui représente la première entrave au bonheur familial. Les champs de cannes à sucre sont la métaphore des injustices qui règnent sur la globalité de la terre. Les guerres scandalisent les hommes et trahissent leurs convoitises et leurs fanatismes. C'est pourquoi, Alexis, proclame la prédominance de l'eau et non du feu montré comme élément dangereux à maîtriser et à manier avec précautions, tandis que l'eau selon Bachelard est un « élément plus féminin et plus uniforme que le feu, un élément plus constant qui symbolisent avec des forces humaines plus cachées, plus simples, plus simplifiantes³⁴ ».

³⁴ Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, José Corti, 1942, p. 7.

En effet, c'est l'eau qui éveille l'enfance d'Alexis, le transporte, le berce et le fait rêver en lui promettant de sortir de l'impasse dans lequel il se trouvait sur la terre ferme. En plus, c'est l'eau qui témoigne de son initiation guidée par Ouma. Même si leur couple réel n'a pas duré, ses principes et ses valeurs se sont ancrés dans la personnalité d'Alexis qui réussit à se construire un monde inconsciemment rêvé très tôt. Il se rend compte que le paradis perdu tant recherché serait accessible du moment que l'être humain devient une partie intégrante de l'univers qui l'entoure.

J.M.G. Le Clézio semble dire que chaque fois que l'humanité s'est opposée à la nature, elle est vaincue. En la défigurant pour ses propres intérêts ou ses propres vices, l'homme s'est dégradé car il a refusé sa propre condition comme étant un élément parmi d'autres. Seule sa fusion complète dans la nature matérielle peut lui procurer le bonheur. Ainsi, l'initiation terminée, Alexis se rend compte que les voies secrètes de la terre sont arides et stériles sans le pouvoir fécondant, régénérateur et purificateur de l'eau qui favorise même l'accès au monde ouranien représenté par l'air et la lumière et le monde stellaire. En fait, l'idéal humain ne peut pas être détaché de la dimension cosmique de l'existence et comme l'écrit Durand : « Les eaux seraient les mères du monde, tandis que la terre serait la mère des vivants et des hommes³⁵ ».

D'après *Le Chercheur d'or*, si la terre ferme est la cité des épreuves, la mer est une terre enveloppée d'eau et d'espoir. Avant la terre il y avait l'eau car la première serait du côté de l'"avoir" et la seconde du côté de l'"être". Le protagoniste se révèle comme un terrien à la recherche de ses origines aquatiques où toutes les créatures sont une seule catégorie vivante qui renferme le secret de la vie équilibrée, guidée et façonnée par l'eau. Alexis serait un Prométhée qui cherche non pas le secret du feu mais celui de l'eau pour le bienfait et le bonheur de l'humanité.

References:

1. Acker, I. V. (2003). *L'écrivain en nomade. Dynamiques spatiales et expérience du monde chez J.M.G. Le Clézio*. Article dans le livre intitulé « *GEO/GRAPHIES, Mappingthe Imaginary in French and Francophone Literature and Film (FLM)*. Amsterdam-New York: Freeman G. Henry.
2. Acker, I. V. (2008). *Carnets de doute: Variantes romanesques du voyage chez J.M.G. le Clézio*. Amsterdam-New York: Rodopi.
3. Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves*, essai sur l'imagination de la matière, José Corti.
4. Bachelard, G. (1959). *La Poétique de l'espace*, PUF.

³⁵ Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas, 1969, p. 261.

5. Bachelard, G. (1990). *L'Air et les songes*, José Corti.
6. Barbier, D. (2005). *Connaissance d'une œuvre : J.M.G. Le Clézio, le chercheur d'or*. Toulon: Bréal.
7. Bolle, G. (2015). *J.M.G. LE CLÉZIO ET LA MER*,,. Gallimard, Coll. « L'Imaginaire » Juin/Juillet, n° 394, p. 198.
8. Boncenne, P. (1985). *J.-M. G. Le Clézio (interview) dans PIVOT (B), Ecrire, lire et en parler... pp. 75-88*. Paris: Laffont.
9. Boulos, M. S. (1999). *Chemins pour une approche poétique du monde. Le roman selon J.M.G. Le Clézio*. Copenhagen, Denmark: Musum Tusculanum Press.University of Copenhagen.
10. Brée, G. (1990). *Le Monde fabuleux de Le Clézio*. Amsterdam: Rodopi.
11. Cavallero, C. (1993). *Les marges et l'origine. Entretien avec J.M.G. Le Clézio, Europe, 165-76, pp. 166-174*.
12. Chevalier, J. , & Gheerbrant, A. (1997). *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont/Jupiter, Collection Bouquins..
13. Couture, Y. (2000). À l'ombre de l'individu: Du livre intitulé " L'INDIVIDU ET LE CITOYEN DANS LA SOCIÉTÉ MODERNE". *Presses de l'Université de Montréal*, 15-38.
14. De Cortanze, G. (1999). *Le Clézio, vérité et légendes*. Paris: Chêne.
15. Dreve, R.-E. (2011). Les récits d'enfance lecléziens – entre autobiographie et fiction. Carnets [En ligne]. Première Série - 2 Numéro Spécial 10-11. Mis en ligne le 16 juin 2018. 133-144.
16. Dufour, J. P. (2018). *Les Romans de J.-M. G. Le Clézio : rôle de l'écrivain contemporain dans la fondation d'une littérature mondiale considérée comme pratique littéraire*.Thèse de doctorat. Université Sorbonne Paris Cité.
17. Durand, G. (1969). *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas.
18. Durand, G. (1990, p.(12)). *Le Décor mythique de la Chartreuse de Parme*. José Corti.
19. Dutton, J. L. (1999). *Le Chercheur d'or et d'ailleurs: Le Clézio sur le chemin de l'utopie*. Thèse de doctorat, Université d'Adélaïde-Australie.
20. Eliade, M. (1965). *Le Sacré et le profane*. Paris: Gallimard.
21. Eliade, M. (1971). *La nostalgie des origines*. Paris: Gallimard.
22. Eliade, M. (1996). *Traité d'histoire des religions*. Paris: Payot, Réed.
23. Ezine, J.-L. (2008). Les mille et une îles de Le Clézio. Récupéré sur <https://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20081009.BIB2168/>
24. Gillet, I. (1991). *Quête d'une harmonie et mythe dans l'univers romanesque de J.M.G. Le Clézio*. Thèse de doctorat, Lille,3.
25. Koumba, J. S. (2017). *Le roman et le mouvant : essai sur l'oeuvre romanesque d'Edouard Glissant et Jean-Marie Gustave Le*

- Clézio. Thèse de doctorat en Littérature Générale et Comparée. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.*
26. Le Clézio, J. (1978). *L'Inconnu sur la terre*. Paris: Gallimard .
 27. Le clézio, J. (1985). *Le chercheur d'or*. paris: Gallimard.
 28. Le Clézio, J. M. (2004). *L'Africain*. Paris : Mercure de France, coll. « Traits et portraits ».
 29. Maisonneuve, P. (1971). *L'Univers mythologique du roman français contemporain d'Alain Robbe-Grillet à J.-M.G. Le Clézio, J. Levaillant, Université Paris VIII.*
 30. Meynard, C. (2014). L'Africain de Le Clézio : Une quête des origines entre images et mots. *Arborescences*(4), 44-64.
 31. Racault, J.-M. (2007). *Mémoires du Grand Océan. Des relations de voyages aux littératures francophones de l'océan indien*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne (PUPS).
 32. Reish, K. (1973). *J.M.G. Le Clézio: the building of a fictional world. PhD Thesis, University of Wisconsin, Madison.*
 33. Sindbad, L. M. (781-835). *Les sept voyages de Sindbad le marin, traduit par Antoine Galla (2001), Arbre d'Or, Genève. Le texte complet en arabe de Sindbad le marin est disponible en (Les Mille et Une Nuits), tome 3, page 107-155, Edition 2, Dar Nazir Abdu, Beyrouth.*
 34. Thibault, B. (2000). La Métaphore exotique: l'écriture du processus d'individuation dans Le chercheur d'or et la Quarantaine de J.M.G. Le Clézio. *The French Review*, 73(5), 845-861.
 35. Thibault, B. (2009). *J.M.G. Le Clézio et la métaphore exotique*. Amsterdam-New York: Rodopi.
 36. Thomas, N. (1997). Le Chercheur d'or de J.M.G. Le Clézio: approche mythocritique. *IV Coloquio de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española. Literatura.*, 473-486.
 37. Westerlund, F. (2011). *Les fleuves dans l'œuvre romanesque de Jean-Marie Gustave Le Clézio. Thèse de doctorat, Philologie française. Université de Helsinki. Helsinki.*



Genre et Acces au Foncier : Etude Comparative des Modes d'Acquisition de la Terre chez les Femmes du Sud et du Nord de la Cote d'Ivoire : Cas d'Akoupé et Becouéfin ; Nahoualakaha et Torgokaha

*Affessi Adon Simon
Yapo Anthelme Kabié
Brou Gnangon Georgette*

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, Côte d'Ivoire

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n2p52](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p52)

Submitted: 07 November 2021

Accepted: 13 January 2022

Published: 31 January 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Affessi A.S., Yapo A.K. & Brou G.G. (2022). *Genre et Acces au Foncier : Etude Comparative des Modes d'Acquisition de la Terre chez les Femmes du Sud et du Nord de la Cote d'Ivoire : Cas d'Akoupé et Becouéfin ; Nahoualakaha et Torgokaha*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (2), 52. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p52>

Résumé

La présente étude s'est intéressée à la question du mode d'accès à la terre par les femmes du Nord, et celles Sud de la Côte d'Ivoire. Elle se propose de comparer les déterminants socioculturels de l'accessibilité différenciée à la terre chez les femmes Sénoufo et Akyé. La population ciblée pour l'étude menée entre Avril 2021 et Juin 2021 est constituée d'autorités coutumières, des leaders communautaires et des femmes résidentes ou non, et membres ou non des coopératives agricoles. La démarche sur laquelle s'est appuyée cette étude est de type qualitatif orientée selon la méthode comparative et conduite à l'aide d'entretien individuel, de *focus groups* et d'observation participante. La théorie comparative a été convoquée pour mieux faire la comparaison entre ces deux entités (femme du Nord et femme du Sud) et apporter un meilleur éclairage sur la question de leur accès à la terre. L'analyse de la question de l'accessibilité de la terre a montré que les femmes du Sud de la Côte d'Ivoire accèdent de plus en plus à la terre car les normes, règles et valeurs de cette société ont connu des mutations tendant à intégrer la femme dans le partage de la terre même si cela ne se fait pas de façon équitable entre l'homme et la femme. Chez les femmes du Nord de la Côte d'Ivoire, l'accès définitif à la

terre est quasiment impossible à cause de la rigidité des valeurs, normes et règles qui régulent cette société.

Mots clés : Genre, accès à la terre, pesanteur, représentation, droit traditionnel Akyé, Sénoufo, Côte d'Ivoire

Gender and Land Ownership: A Comparative Study of Women's Modes of Land Acquisition in the South and North of Cote d'Ivoire: Case of Akoupe and Becouefin; Nahoualakaha and Torgokaha

Afessi Adon Simon

Yapo Anthelme Kabié

Brou Gnangon Georgette

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, Côte d'Ivoire

Abstract

This study looked at the question of how women in the north and south of Côte d'Ivoire access land. It compares the socio-cultural determinants of differential access to land among Senoufo and Akye women. The target population is made up of the customary authorities, community leaders, and women who may or may not be residents or members of agricultural cooperatives. The study was conducted from April to June. The approach of this study was qualitative and comparative, using individual interviews, focus groups and participant observation. The comparative theory was used to better compare these two entities (women from the North and women from the South) and to shed more light on the issue of their access to land. The analysis of the issue of access to land showed that women in the south of Côte d'Ivoire are gaining access to land because the norms, rules and values of this society have changed to include women in the sharing of land, even if this is not done in an equitable manner between men and women. Among women in the north of Côte d'Ivoire, definitive access to land is almost impossible because of the rigidity of the values, norms and rules that regulate this society.

Keywords: Gender, access to land, gravity, representation, traditional Akyé law, Senoufo, Côte d'Ivoire

Introduction

Dans la plupart des pays africains, l'agriculture constitue l'essentiel de l'activité économique. Les femmes se sont impliquées dans l'agriculture afin

de booster l'économie de leur nation, celles-ci constituant une grande partie de la population économiquement active. En tant qu'agricultrices et ouvrières agricoles, elles jouent un rôle crucial pour assurer la sécurité alimentaire des ménages (Boto, 2012). « Dans de nombreux pays, le rôle des femmes dans la production agricole a augmenté ces dernières années suite à la migration des hommes vers les zones urbaines. Elles effectuent la majorité des activités agricoles, détiennent le tiers de l'ensemble des entreprises et représentent, dans certains pays, jusqu'à 70 % des employés » (Banque Africaine de Développement, 2015).

Au-delà de leurs activités génératrices de revenus, ces femmes sont les principaux leviers de l'économie domestique et du bien-être familial, et jouent un rôle absolument indispensable parfois méconnu des dirigeants au sein de leurs communautés et de leurs nations respectives (Banque Africaine de Développement, *op.cit.*). Malgré la présence de la femme dans toutes les activités agricoles ainsi que la fréquence de temps qu'elle passe dans les travaux champêtres, celle-ci dispose de droits très limités sur la terre pour la pratique de l'agriculture. Les femmes ivoiriennes du Sud et du Nord vivent la même réalité.

La présente étude se propose d'appréhender, dans une analyse socio-anthropologique, les raisons de l'accessibilité différenciée à la terre entre les femmes du Sud et celles du Nord. Elle est subdivisée en deux grandes parties : la première traite de la gestion foncière au Nord et au Sud de la Côte d'Ivoire dans les localités de Nahoualakaha et Torgokaha, d'Akoupé et de Becouéfin ; la deuxième partie traite de modes d'accès à la terre au Sud et au Nord du territoire ivoirien. Dans une perspective comparative, il sera mis en évidence les représentations associées à l'accessibilité des acquéreuses de la terre dans le Nord et le Sud ivoirien ; il sera également déterminé les pesanteurs du droit coutumier foncier sur l'accessibilité différenciée à la terre des femmes Sénoufo et Akyé.

1. Méthodologie

1.1. Sites d'étude

L'étude sur le genre et le mode d'accès à la terre des femmes dans la société Akyé et Sénoufo s'est déroulée dans les régions de la Mé et du Poro. Quatre (4) sous-préfectures ont été visitées : au Nord, les sous-préfectures de Korhogo et de Tiorognaradougou dont les villages de Torgokaha et Nahoualakaha ont été visités. Au Sud, les sous-préfectures d'Akoupé et de Becouéfin ont fait l'objet d'investigations pour la collecte des informations. Le choix de ces sous-préfectures et villages s'est opéré en tenant compte de la forte participation des femmes dans le milieu agricole et leur disponibilité à fournir les informations utiles pour la réalisation de ce travail.

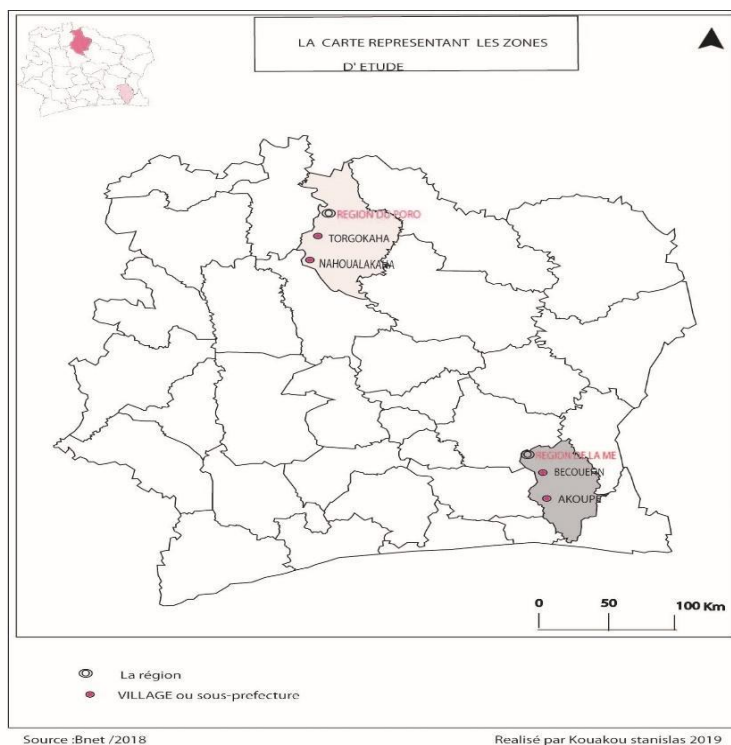


Figure 1 : Vue cartographique des zones de l'étude

Source : BNET, 2018

1.2. Collecte des données

La méthodologie a pour axe de référence scientifique le développement rural lié à la question du changement social. L'approche socio-anthropologique permet de cerner les modes d'acquisition de la terre par les acteurs, en particulier les rapports entre les femmes et leur milieu social. Recherchant la qualité du discours des acteurs, la recherche a opté pour une démarche de type qualitatif, avec des techniques d'enquête comme l'observation participante, l'entretien semi-directif. Dans les quatre localités enquêtées, 54 acteurs ont été interrogés, et le principe de la saturation des informations a été observé. Ces acteurs sont répartis comme suit : 4 autorités villageoises, 4 présidents des jeunes, 4 chefs de famille, 6 femmes ménagères hors coopératives et 16 femmes des coopératives agricoles. Il s'agit des coopératives de COOPAB.COOP.CA (5 femmes), COOPAAS d'Akoupé (5 femmes) du Sud de la Côte d'Ivoire et des coopératives DJIDJA (5 femmes), WOWEDJO (5 femmes) au Nord ivoirien. En plus de ces entretiens, deux *focus groups* de 20 personnes ont été réalisées dans chaque localité avec les femmes acquéreuses ou en quête de terre pour la pratique d'activité agricole. Pour l'analyse des données, il a été procédé à la retranscription intégrale des entretiens réalisés avec les différents acteurs puis à une catégorisation des

idées. À partir de cette retranscription, une analyse du contenu du discours des enquêtés a été réalisée.

2. Résultats de l'étude

2.1. Gestion foncière et modes d'accès traditionnels

2.1.1. La gestion foncière au Nord et au Sud de la Côte d'Ivoire

Comme dans la plupart des sociétés traditionnelles africaines, la gestion foncière est purement masculine. À Nahoualakaha et Torgokaha, cette donne est avérée ; la gestion de la terre est considérée comme une affaire des hommes, les femmes n'y interviennent pas. Dans ces villages, le terroir villageois est géré de concert par le chef du village et le chef de terre. Ils sont les garants du patrimoine foncier. L'attribution de la terre familiale ou communautaire à toute personne désireuse de terre pour une quelconque activité est du ressort des chefs de famille et les femmes ne sont pas convoquées. Certes, le chef de famille attribue les terres aux personnes désireuses, mais, le chef du village est informé de cette transmission de terre. Les femmes n'interviennent pas dans la gestion foncière, elles y accèdent par le biais des hommes. Monsieur S.K, chef de village de Torgokaha dit ceci :

« Chez nous ici, ce sont les hommes qui donnent la terre à celui qui veut. Ce sont les hommes qui donnent la terre aux femmes, les femmes ne peuvent pas donner la terre et c'est comme ça depuis longtemps ».

Cette affirmation permet de comprendre que la gestion de la terre par les hommes ne date pas d'aujourd'hui, elle a pris forme depuis que le peuple sénoufo existe et ne peut pas être changée.

En ce qui concerne les villages d'Akoupé et Becouéfin, la gestion foncière est aussi du ressort des hommes et des femmes. Dans ces localités, la gestion foncière émane des chefs de famille. Bien qu'il existe des chefs de village et des chefs de terre, l'appropriation ou la distribution des terres est le devoir des chefs de famille ; le chef du village n'intervient pas. De même, tout partage ou transfert de terre familiale ou communautaire se fait avec l'association des femmes. Les femmes font partie de la gestion du patrimoine foncier. L'implication de la femme dans la gestion de la terre est récente. Avant, cela n'était pas possible, les femmes n'étaient pas associées. Une enquêtée, A.N, responsable des femmes, affirme en ces mots :

« Dans notre village, c'est vrai que les hommes sont au-devant de la gestion de la terre mais ne peuvent pas donner la terre sans aviser les femmes, sinon ça va créer des palabres dans la famille ».

On peut dire que pour le peuple Akyé, l'implication de la femme dans la gestion foncière permet de sauvegarder la cohésion dans la cellule familiale.

Au Nord, les femmes ne sont pas associées dans la distribution et le partage des terres tandis qu'au Sud, elles sont de plus en plus avisées et font partie intégrante de cette gestion foncière. Dans le Nord, la gestion de la terre est vue comme une question de genre et le prolongement de la suprématie des hommes sur les femmes alors qu'au Sud la gestion de la terre est perçue comme le maintien de l'unité familiale et de la stabilité sociale.

2.1.2. Modes d'accès à la terre au Sud et au Nord de la Côte d'Ivoire

2.1.2.1. L'héritage foncier

L'héritage est le principal mode d'accès à la terre dans le village de Becouéfin et d'Akoupé. Dans la société Akyé, la succession à l'héritage est de type matrilineaire, mais dans son application elle prend la forme patrilinéaire. En effet, dans les années 1960 jusqu'en 1990 lorsqu'un chef de famille décédait, le patrimoine foncier qu'il détenait était confié à son neveu utérin, c'est-à-dire au fils de la sœur aînée du défunt. Mais, aujourd'hui l'héritage foncier du défunt père est géré par ses enfants (filles et garçons). L'héritage a pris cette forme car aujourd'hui, lorsqu'un père décède, ce sont les enfants qui sont chargés de l'organisation des funérailles. Il arrive parfois que des filles qui ont un meilleur statut social prennent le devant des funérailles et gèrent toutes les dépenses. Ce qui fait que dans le partage du foncier, les femmes reçoivent aussi des portions de terre qu'elles exploitent à leur propre compte. A ce sujet, Dame A.B, de la coopérative COOPAB.COOP.CA de Becouéfin, dit ceci :

« Moi je n'ai pas eu la chance, j'ai perdu mon père et mon mari, mais ce qui est bon dans tout ça est que j'ai bénéficié de la terre de mon père et de mon mari lors du partage du foncier. Actuellement je travaille d'abord sur la terre de mon père et j'ai deux hectares de cacao que j'exploite pour moi-même. Quand je vais finir d'exploiter la terre de mon père, je vais attaquer pour mon mari ».

Le fait de permettre aux femmes d'avoir accès à la terre et de pratiquer l'agriculture ou les cultures de leur choix, permet à celles-ci d'être autonomes et de se réaliser. Il y a des femmes qui disposent de grandes constructions. Ces constructions sont les fruits de leur activité agricole. Dame Y.H, ménagère membre de coopérative, relève ce qui suit :

« Ma mère a eu un seul enfant et le seul enfant c'est moi. Après le décès de ma mère j'ai hérité de tous ses biens. À cela je dis merci aux frères de ma mère qui ne se sont pas opposés. J'ai hérité d'une plantation de cinq hectares, l'argent reçu de la récolte de cette plantation me permet de scolariser mon fils et d'aider mon mari. Comme mon fils a fini ses études, je suis en train de voir comment je vais faire pour construire ma maison ».

De même, s'il arrive qu'une femme soit omise lors de la distribution du foncier, cette dernière réclame sa part d'héritage. Parfois les femmes convoquent leur frère ou oncle chez le chef de famille ou du village pour réclamer leur part d'héritage foncier. On constate ainsi que les normes et les valeurs traditionnelles des sociétés Akyé sont plus flexibles dans la gestion de l'héritage foncier. Les propos d'O.J, de la coopérative COOPAAS d'Akoupé, nous permettent d'étayer cette idée :

« Après le décès de mon père, quand nous avons partagé la terre, il y avait un de mes grands frères qui voulait m'arracher ma place, il me disait que ma portion de terre était grande alors que je suis une fille et il a commencé à rentrer dans ma parcelle. Il disait aussi que les parents de mon mari ont assez de portions de terre et que mes enfants pourront bénéficier de ça. Je ne voulais pas alors je l'ai convoqué chez le chef du village. Le chef a pris ses notables pour aller voir et quand ils sont arrivés, ils ont constaté que j'avais raison. Ces derniers ont bien délimité la parcelle à l'aide d'un piquet et depuis ce jour-là je jouis de cette portion qu'il a voulu m'arracher ».

Contrairement aux femmes d'Akoupé et de Becouéfin, celles de Nahoualakaha et Torgokaha ont des difficultés dans l'accès à l'héritage foncier. Evoluant aussi dans un système matrilineaire pur, l'héritage du père est confié à son neveu utérin, c'est-à-dire au fils de sa grande sœur. Cela s'explique par le fait que dans le fonctionnement de ce système, l'oncle maternel est le père réel (le père social légitime) de l'enfant. C'est l'oncle maternel qui s'occupe des neveux, les enfants n'héritent pas de leur père. À Nahoualakaha et Torgokaha, les femmes héritent exceptionnellement du patrimoine foncier, à condition qu'il n'y ait plus de descendant masculin dans la lignée ou la famille. Toutefois ce cas reste très rare. La plupart des femmes qui bénéficient de l'héritage foncier sont les femmes très âgées. Ces dernières lorsqu'elles gèrent le patrimoine foncier deviennent autonomes et arrivent à se réaliser comme celles d'Akoupé et Becouéfin. À Torgokaha, Monsieur S.T, un chef de famille dit :

« Moi-même qui vous parle, j'ai vécu ce cas. Après la mort de mon père ce sont ses neveux qui ont pris tout l'héritage, ils ont chassé ma mère et nous de la cour de notre père. La cour dans laquelle nous causons actuellement est ma propre cour. Je l'ai construite moi-même. Chez nous ici je ne parle pas d'ailleurs, les femmes héritent de la terre quand tous les hommes de leur famille sont décédés et que les garçons qui restent et qui doivent hériter sont encore petits ou sont des enfants ».

Les propos de Madame O.N, présidente de la coopérative Djidja, viennent compléter celui de S.T :

« Nous les femmes on souffre trop, une fois tu perds ton mari on te chasse toi et tes enfants de la maison, car selon les sénoufo, c'est l'enfant qui va chercher son papa. Quand cela arrive tu ne peux pas aller te plaindre quelque part parce que c'est comme ça, ça se passe ici ».

Les propos des enquêtés permettent alors de dire que cette manière de faire émane des normes, des valeurs et des règles traditionnelles qui régulent la société sénoufo. Ces règles de par leur caractère rigide et transversal empiètent sur le droit des femmes et des enfants. Il faut aussi ajouter que plus les règles traditionnelles sont rigides moins les femmes ont accès à la terre pour le développement de l'agriculture.

On conclut pour dire, l'héritage est un moyen d'accès à la terre d'un côté et de l'autre une sorte de positionnement et du respect de statut lignager.

2.1.2.2. La donation

À Akoupé et Becouéfin, le don est un mode d'accès à la terre assez utilisé. Il se fait généralement entre les membres de la famille et même à un étranger en guise de reconnaissance de ses bienfaits. Dans cette forme de donation, on assiste au transfert des droits fonciers d'un propriétaire terrien à certains membres de sa famille. Cette donation se fait entre père et enfants (fils ou filles), entre mari et épouses, entre mère et enfants (fils ou filles), entre frères et sœurs et entre le chef de famille et une tierce personne qui peut être un étranger, à condition que ceux-ci aient la capacité de mettre en valeur la parcelle de terre qui leur a été attribuée.

D.A, membre de la coopérative COOPAB.COOP.CI, affirme:

« Mon père de son vivant m'avait donné une parcelle de terre devant tous mes frères. Cette parcelle je l'exploite jusqu'aujourd'hui. Mais après sa mort, j'ai reçu un peu de terre pendant le partage du patrimoine foncier ».

En ce qui concerne Nahoualakaha et Torgokaha, la donation de terre est très rare. Dans cette localité, la terre garde encore son caractère sacré. La terre est un bien familial, lorsqu'on la donne à autrui on perd totalement son droit de propriétaire et elle revient à un autre. Dans la société sénoufo connue comme société conservatrice, perdre son patrimoine foncier signifie perdre une partie de soi-même. Le mode d'accès des femmes le plus courant est le prêt de terre pour les besoins de subsistance. La terre ne peut être attribuée à un étranger sous forme de don dans cette localité comme on le fait au Sud.

Si au Nord la donation de terre est quasiment absente dans le système de relation familiale et est considérée comme une perte de bien familial, au Sud par contre, elle prend la forme de reconnaissance d'un proche ou parent. Cela permet de resserrer les liens de parenté et de maintenir la cohésion familiale.

2.1.2.3. Le prêt de terre

Le prêt de terre pour les besoins de subsistance est le mode d'accès le plus utilisé dans le Nord en général, et à Nahoualakaha puis à Torgokaha en particulier. Principalement ce mode d'accès permet aux propriétaires terriens de garder toujours leur terre, car un prêt se fait à titre provisoire et périodique. Une fois la période d'occupation écoulée, le propriétaire reprend sa portion de terre et peut ensuite la prêter à un autre individu. On prête la terre à tout individu n'ayant pas assez de terre pour ses besoins de subsistance. Mais dans les clauses du contrat, il y a certaines cultures qui sont proscrites aux concessionnaires. Ces cultures sont entre autres l'anacarde, le coton, la mangue, en un mot les cultures pérennes. Ces cultures sont proscrites du fait qu'elles mobilisent le sol. Ainsi, le maraîchage demeure la forme la plus appropriée. C'est généralement dans ce mode d'accession à la terre que se trouvent les femmes de Torgokaha et de Nahoualakaha. Le prêt de terre y obéit à un processus traditionnel. En effet, les femmes demandeuses de terre se rendent chez le chef du village avec du bois de chauffe ou fagot. Ces dernières remettent le bois de chauffe au chef du village qui à son tour trouve un chef de famille afin qu'il prête une parcelle aux intéressées. Les parcelles les plus couramment prêtées sont les bas-fonds. Sur ces terres, les femmes travaillent ensemble c'est-à-dire elles ont un champ communautaire, elles font uniquement les cultures vivrières (riz, maïs, patate etc.) et le maraîchage (oignon, tomate, choux etc.). Madame O.N, la présidente de la coopérative Djidja, livre :

« Nous on travaille dans un bas-fond, il appartient à une vieille femme qui a hérité la terre parce que dans sa famille tous les garçons sont morts et c'est elle seule qui est restée. Avant de nous prêter le bas-fond, nous avons donné du bois au chef du village. Il a intercédé auprès de la vieille femme qui a accepté de nous prêter le bas-fond. Ce qui est bon dans tout ça c'est que quand on récolte nos produits on ne donne rien à la femme parce qu'on a déjà donné du bois au chef du village. On fait seulement que du maraîchage et notre parcelle fait 2,5 ha ».

Comme il a été mentionné un peu plus haut, le chef du village est le garant du patrimoine foncier. À Becouéfin et à Akoupé, le prêt de terre pour les besoins de subsistance n'est pas seulement l'affaire des femmes, car dans cette zone on prête la terre à tout individu n'ayant pas assez de terre pour ses

besoins de subsistance. Les clauses de prêt de terre avoisinent celles établies à Nahoualakaha et Torgokaha c'est-à-dire qu'il y a certaines cultures qui sont proscrites aux concessionnaires. Ces cultures sont entre autres le cacao, le café, l'hévéa, le palmier à huile etc., en un mot les cultures pérennes. Ces cultures sont entre autre le cacao, le café, l'hévéa, le palmier à huile, etc., en un mot les cultures pérennes. Ces cultures sont proscrites du fait qu'elles mobilisent le sol. Ainsi, la culture vivrière demeure la forme la plus appropriée. Dans certaines clauses de prêt, le demandeur de terre a l'obligation de donner une partie de sa récolte au propriétaire terrien et dans ces conditions, les clauses sont établies sans l'intervention du chef du village et de façon orale. Le prêt de terre se fait à titre provisoire et périodique, une fois la période d'occupation écoulée, le propriétaire reprend sa portion de terre et il peut ensuite la prêter à un autre postulant. Cependant, les femmes des coopératives d'Akoupé et Becouéfin ne se trouvent pas dans ce mode d'accès à la terre. Elles ont chacune leur propre parcelle et ne travaillent pas ensemble, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas de champ communautaire. Parmi les femmes interrogées à Becouéfin dans la coopérative (COOPAB.COOP.CA), deux exploitent chacune une superficie de 05 hectares de café et de cacao, une autre exploite 2,5 hectares de cacao et café. Deux autres exploitent chacune 02 hectares de cacao, café et d'autres cultures telles que la banane, le manioc etc. Quant aux femmes d'Akoupé (COOPASS) quatre exploitent 03 hectares de café et cacao individuellement et une exploitent chacune 01 hectare de cacao et de café. Ces femmes ont presque toutes hérité des parcelles qu'elles exploitent de leur parent ou mari, à l'exception d'une seule qui a acheté sa terre sur fonds propres.

Cette disproportion de superficies culturelles entre les femmes d'Akoupé, Becouéfin et de Torgokaha, Nahoualakaha montre que celles des coopératives (COOPAB.COOP.CA) et (COOPASS) du Sud possèdent plus de terres culturelles que celles des coopératives WOWEDJO et DJIDJA du Nord bien qu'elles évoluent dans le même esprit coopératif. Il faut également noter qu'il y a une différenciation dans les clauses de prêt. D'un côté la présence du chef du village et de l'autre côté son absence. En clair, le prêt de terre est vu au Sud et au Nord comme une sécurisation et un maintien de ressources patrimoniales mais aussi comme un signe de générosité et d'altruisme envers les autres.

2.1.2.4. La vente de terre

Dans la culture Akyé, la terre avait un caractère sacré. elle était inaliénable car elle appartenait à la fois aux générations passées, présentes et futures ;; Celui qui l'exploite en tant que dépositaire doit user des fruits de cette terre pour prendre en charge les problèmes des vivants et morts. De nos jours, on assiste à une désacralisation de la terre, elle a perdu son caractère

inaliénable et est devenu marchande. La vente est un autre mode d'accès à la terre pour le développement de l'agriculture. Au Sud, ce mode d'accès est légion dans la zone d'Akoupé et Becouéfin. Elle survient lors des difficultés familiales telles que le décès et les cas de maladie. Les hommes décident de vendre les terres familiales pour résoudre les problèmes. C'est à travers la vente de terre que certaines femmes accèdent à la terre. C'est le cas de Madame A.J de la coopérative d'Akoupé :

« Dans notre famille on n'a pas beaucoup de terre pour faire l'agriculture, alors j'ai fait un peu de commerce et quand j'ai eu un peu d'argent, j'ai acheté la terre d'un monsieur qui avait des difficultés et c'est cette terre qui me donne à manger aujourd'hui car je fais toute sorte de cultures dessus ».

Concernant, les femmes de Nahoualakaha et de Torgokaha, elles n'ont pas cette opportunité d'acheter la terre. Dans cette zone, la terre garde encore son caractère sacré, elle est inaliénable. Elle ne se vend pas mais se prête. La société Sénoufo conserve fermement encore le caractère sacré de la terre. L'idée selon laquelle la terre appartient à la fois aux générations passées, présentes et futures, celui qui l'exploite en tant que dépositaire doit, en plus de bénéficier des fruits de cette terre, prendre en charge les problèmes des vivants et des morts. Cela remet en cause l'accès à la terre des femmes. Dans l'idéologie des hommes en général, la femme dans un foyer est une tierce personne, elle n'est pas de la famille de l'époux. Alors, lui céder la terre est considéré comme une vente de terre qui ne sera plus profitable à la famille de l'époux qui risque de la perdre. Autrement dit, la famille de la femme gagne en patrimoine foncier tandis que du côté de son époux c'est une perte définitive du patrimoine ancestral. La terre est vendue quand elle est lotie. En ce moment, elle peut se vendre à toute personne. Monsieur S.K, chef de famille, déclare ceci :

« Chez nous ici on ne vend pas la terre aux personnes qui veulent faire des plantations, mais on vend les terrains lotis. Aujourd'hui presque tout l'espace qui entoure le village est loti et il y a des étrangers qui ont acheté aussi pas pour faire des activités agricoles mais pour construire des maisons ».

Au regard de ce qui précède, il peut être dit que dans la zone d'Akoupé et de Becouéfin il y a un effritement des règles culturelles sur le foncier, alors qu'à Torgokaha et Nahoualakaha les normes foncières gardent encore leur rigidité. En somme, la question de la vente des terres est considérée au Nord comme une désacralisation des normes valeurs sociales et foncières tandis qu'au Sud, elle est vue comme une aliénation, un bouleversement des règles institutionnelles et foncières.

3. Discussion

La présente étude montre dans un premier temps que les femmes du Nord de la Côte d'Ivoire ont difficilement accès à la terre et cela est dû à la coercition et à la rigidité des hommes, des règles, des normes et valeurs qui régulent le champ social Sénoufo.

Dans un second temps, l'étude révèle que les femmes du Sud, contrairement à celles du Nord, ont un accès facile à la terre. En effet, cette accessibilité facile des femmes du Sud à la terre est le résultat de l'effritement et de la flexibilité des règles, valeurs, normes et des hommes qui veillent sur les institutions, et qui contrôlent l'arène sociale Akyé. Dans un contexte Africain, en Côte d'Ivoire, l'étude s'apparente à celle réalisée par (Koné & Ibo, 2009), qui indexent la tradition comme étant à la base ou un élément favorisant les discriminations de genre, tout en confinant les femmes au rôle d'épouse, de mère, de nourrice et de main-d'œuvre familiale. En effet, quelle que soit l'aire géographique (Nord/Sud, savane/forêt), ethnoculturelle (senoufo/agni) ou sociale en Côte d'Ivoire, les femmes ont généralement des difficultés d'accès à la terre surtout pour la réalisation de cultures pérennes et pour l'obtention de revenus durables. Seulement 5% de femmes à Ferkessedougou et 30% dans la région d'Abengourou (50% à Niablé) possèdent une plantation ou un verger.

De même, Gogoua (2015) aborde la question de la promotion et la protection des droits de la femme en Côte d'Ivoire, au niveau de l'excision, de la succession ou l'héritage et de l'accès à la terre. Pour elle, la propriété foncière en Côte d'Ivoire est régie par la loi sur le foncier n°98-750 du 23 décembre 1998. Cette loi accorde l'égal accès à la terre aux femmes et aux hommes. Mais de fait, on note beaucoup d'abus et de discriminations à l'égard des femmes, situation fondée sur les croyances culturelles et traditionnelles.

Par ailleurs, au-delà de la Côte d'Ivoire, Gbêtoénonmon (2017) dénonce également la complexité d'accès des femmes à la terre au Bénin. L'étude met en relief l'exclusion de la femme de l'héritage foncier au Sahel et en Afrique de l'Ouest. Pour lui, malgré les avancées au plan juridique, la tradition et les pesanteurs sociologiques continuent de soumettre la femme (mère, fille et épouse) à de nombreuses discriminations en matière d'héritage foncier.

Aussi, Mateso (2017) montre-t-il que dans un pays comme le Nigeria, les femmes représentent environ 60 à 80% de la main-d'œuvre agricole. Pourtant, ce sont généralement les hommes qui prennent les décisions importantes concernant la gestion des exploitations. Les terres n'appartiennent qu'aux hommes. Les femmes peuvent seulement les cultiver. La loi coutumière les exclut totalement de la propriété foncière. Il affirme également que les femmes reconnaissent aussi que la terre étant une propriété collective qui se transmet de chef de famille à chef de famille, il est impossible pour une femme

vivant en milieu rural au Mali de posséder des terres qu'elle peut exploiter à sa guise.

De plus, la FAO (2010) met en relief que les inégalités entre les sexes concernant les droits à la terre sont généralisées. Non seulement les femmes ont moins accès à la terre que les hommes, mais leur accès est aussi souvent restreint à ce qu'on appelle les droits fonciers secondaires, ce qui signifie qu'elles détiennent ces droits par les membres masculins de la famille. Les femmes risquent donc de perdre leurs droits en cas de divorce, de veuvage ou de la migration de leur mari. Les faits montrent aussi que les parcelles des femmes sont généralement de plus petite taille et de qualité inférieure. Cependant, certains auteurs évoquent une atténuation de la difficulté d'accès des femmes à la terre. Affessi et *al* (2017) dans leur étude montrent que le système « abouya-achi » a déconstruit les rapports entre les membres du lignage autour de la terre, rapports qui étaient autrefois basés sur la servitude de la gent féminine du fait de la tradition. Ce système « abouya-achi » a servi d'éveil de conscience aux femmes du milieu rural Akyé qui réclament de plus en plus leur droit de propriété foncière. Pour eux, cette nouvelle forme d'exploitation de la terre est donc un antidote pour corriger la discrimination faite à la femme depuis longtemps quant à son accès à la terre pour l'agriculture. Ainsi, ce nouveau mode d'accès (système abouya-achi) permet à la femme d'être propriétaire de plantations donc de la terre sur une durée indéterminée.

Dans ce même ordre d'idées, Kimani(2008) explique que, si par le passé, les femmes n'avaient pas de droits fonciers directs, elles étaient cependant protégées par des traditions qui leur permettaient de continuer à avoir accès aux terres même après une séparation, un divorce ou la mort de leur époux. Il existait également des moyens d'arbitrage traditionnels auxquels les femmes pouvaient avoir recours si l'accès aux terres leur était refusé. Ces études s'apparentent à un volet de la présente qui montre que les femmes du Sud ont de plus en plus accès à la terre.

De façon pratique on retient que le problème de l'accès des femmes à la terre est favorisé dans la plupart des cas par les valeurs, normes et règles traditionnelles qui régulent le milieu rural et nos sociétés.

Conclusion

La comparaison des modes d'acquisition de la terre chez les femmes Sénoufo et Akyé a permis d'une part, de connaître les représentations associées à l'accessibilité des acquéreuses de la terre dans le Nord et le Sud ivoirien, et d'autre part, de déterminer les pesanteurs du droit coutumier foncier sur l'accessibilité différentielle à la terre chez les femmes Sénoufo et Akyé. Alors si les femmes d'Akoupé et de Becouéfin au Sud ont un accès plus facile à terre et sur les terres qu'elles ont à leur possession, elles pratiquent les

cultures pérennes et vivrières ; c'est parce que dans ces localités, céder la terre à une femme est un moyen d'union et de consolidation des liens de parenté.

Cependant, à Nahoualakaha et à Torgokaha au Nord, les femmes ont difficilement accès à la terre ; et sur les parcelles qui leur sont octroyées, elles font uniquement les cultures saisonnières ou vivrières. Dans la perception Sénoufo, céder la terre à une femme signifie l'attribuer à une personne étrangère, à autrui ; ce qui prend aussi le sens de perte de patrimoine ancestral et de soi-même.

Alors on peut affirmer qu'au Nord, l'acquisition de la terre par les femmes est complexe du fait que dans cette aire culturelle, les valeurs et règles traditionnelles gardent encore leur caractère rigide et coercitif. À l'inverse, au Sud il y a une flexibilité dans l'acquisition de la terre par les femmes tout simplement parce que dans cette aire culturelle, on observe un décloisonnement des normes et valeurs traditionnels.

References:

1. AFFESSI, Adon Simon (2012). Innovations technologiques et participation paysanne au développement rural : L'exemple de l'ANADER dans le pays akyé. Thèse unique de doctorat, Université Félix Houphouët Boigny de Cocody, Abidjan. Institut d'Ethno-Sociologie, 354p.
2. AFFESSI Adon Simon, VANGA Adja Ferdinand & GACHA Franck-Gautier (2017). *Genre et dynamique des modes d'accès aux ressources foncières en côte d'ivoire : persistance ou début d'une indépendance socio-foncière des femmes de la société akyé ?*, Institut National de la Recherche Scientifique (INRS), Lomé – Togo, Vol 11, n°2 - ISSN 0531 – 2051. 42-56.
3. Banque Africaine de Développement (2015). *Autonomiser les femmes africaines: Plan d'action*, Groupe de la Banque africaine de développement, Indice de l'égalité du genre en Afrique. Publié par Département du contrôle de la qualité et des résultats, Présence africaine, 17p.
4. BOTO Isolina (2009). *Accès à la terre et développement rural : nouveaux enjeux, nouvelles opportunités*. Technical Centre for Agricultural and Rural Coopération ACP-UE (CTA), 45p.
5. DIAN Bony(1970). Le pays Akyé : Etude de l'économie agricole : in *Annales de l'Université d'Abidjan série G*, 206 p.
6. FAO(2010). *Genre et droit à la terre*. Département du Développement Économique et Social, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, Viale delle Terme di Caracalla, 00153 Rome, Italie, 2p.

7. GBETOENONMONA. (2020). Bénin : 05 raisons pour laisser les femmes accéder à la terre en sécurité, fondation Konrad-Adenauer/ WiLDAF/FeDDAF-Bénin/, AFRIQUE FONCIER N°003 4ème TRIMESTRE 2020, 23-26.
8. GOGOUA Rachel(2015). *Thème : « Les traditions et coutumes qui empêchent l'égalité entre hommes et femmes », 59ème Session CSW, New York du x aux mars.*
9. KONE Mariatou & IBO Guehi Jonas, (2009). *les politiques foncières et l'accès des femmes à la terre en côte d'ivoire : cas d'affalikro et djangobo (est) dans la région d'abengourou et de kalakala et togogniere (nord) dans la région de ferkessedougou.*Femmes et foncier, Comité technique « Foncier & développement », ministère des affaires Etrangères et européennes, Abidjan, Les Editions du CERAP/NEI.
10. KONE Mariatou (2006). Foncier rural, citoyenneté et cohésion sociale en Côte d'Ivoire : la pratique du tutorat dans la sous-préfecture de Gboguhé. Colloque sur Les Frontières de la question foncière : enchâssement social des droits et politiques publiques. Montpellier, 17, 18 et 19 mai.
11. MARY Kimani (2008). Droits foncier : Le combat des femmes, *Agriculture et luttés pour la terre, Afrique terre, Afrique renouveau*, 5p.
12. SEKA Aman Justin (2003). Approche socio-anthropologique de la gestion du patrimoine forestier en Côte d'Ivoire. Thèse de troisième cycle en sociologie non publiée, Abidjan Université Cocody.



ESJ Humanities

Règlement de litiges fonciers et rhétorique discursive en pays atchan (en Ébrié en Côte d'Ivoire)

Happy Rosalie Lolo Monney

Léon Yepri

École Normale Supérieure(ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n2p67](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p67)

Submitted: 03 January 2022

Accepted: 29 January 2022

Published: 31 January 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Lolo Monney H.R. & Yepri L. (2022). *Règlement de litiges fonciers et rhétorique discursive en pays atchan (en Ébrié en Côte d'Ivoire)*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (2), 67. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p67>

Résumé

Cet article vise à révéler les grandes composantes de la rhétorique discursive lors du règlement de litiges fonciers en pays atchan (peuple ébrié situé au sud-est de la Côte d'Ivoire). Le jeu des échanges verbaux autour des lois coutumières sont le reflet d'une vision du monde qui met le bien-être communautaire au centre de toute préoccupation. Nous avons utilisé comme technique de recherche qualitative l'observation d'un fait socioculturel. Aussi, avons-nous assisté à une assemblée de notables, pour régler un litige foncier dans le village d'Akoue-djɛmɛ. Le déroulé de cette procédure judiciaire coutumière a été transcrit, puis analysé selon l'organisation de la rhétorique discursive. Ce travail a permis de découvrir les trois grandes parties de la séance du règlement dudit conflit. La rhétorique du discours social atchan est faite de jeux intertextuels ponctués par des formules ritualisées et proverbiales.

Mots clés : Rhétorique discursive, litige foncier, discours social, échange verbal, grammaticalité culturelle

Land Dispute Resolution and Discursive Rhetoric

Happy Rosalie Lolo Monney

Léon Yepri

École Normale Supérieure(ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire

Abstract

This article aims at showing the major components of the discursive rhetoric during land dispute resolution among the Atchan community (The Ebrie people located in the South west of Cote d'Ivoire). The way of going about the oral communication talking about customary laws truly reflects a world vision that sets the community well-being as the prior preoccupation. The qualitative methodology is the one used. We took part in a gathering of dignitaries solving a land dispute in the Akoue-djème village. The event of this customary court has been transcribed and analyzed according to the discursive rhetoric organization. This study enabled us to discover the three major components of the sitting. The rhetoric of the Atchan social speech is made up with inter-textual games with rituals and proverbs.

Keywords: Discursive rhetoric, land dispute, social speech, oral communication, grammatical culture

Introduction

Que la parole traditionnelle, notamment africaine, soit un art doublé d'un rituel, plus personne ne le conteste aujourd'hui ; surtout lorsque celle-ci est produite dans des circonstances solennelles, voire exceptionnelles. « *Le fait de n'avoir pas d'écriture ne prive pas pour autant l'Afrique d'avoir un passé, et une connaissance.* », (HAMPATÉ BA, A., 1972 :22).

Dans les sociétés africaines, en effet, tout particulièrement en pays atchan, la parole est définie comme une pratique relevant d'un code marqué par des exigences conventionnelles, sous l'aspect de règles et de procédures. Les contraintes s'y attachent et il est difficile d'y échapper, sinon l'on se verrait rappeler à l'ordre, parfois même au moyen d'une « amende », en nature ou en argent ou d'une sanction disciplinaire sociale... Cela est observé dans certaines situations telles les assemblées rituelles, lors des fêtes de classes d'âges, de génération, et de différents ou litiges...

Une telle situation requiert, pour l'utilisation de la parole, un art d'une grande habileté, d'une extrême efficacité ; toutes choses qui donnent à la parole son caractère sacré puisqu'elle est la croyance, elle remonte aux Ancêtres, ceux-ci sont proches de l'être suprême.

L'exposé qui va suivre tentera, en guise d'illustration de montrer les différentes grandes étapes de la réalisation de la parole en pays atchan, lors d'un règlement de litige foncier entre les membres d'une même famille. Il s'agira de mettre également en relief, la rhétorique du discours social, enrichi de composantes et de spécificités culturelles du milieu de référence. Enfin, nous allons déterminer, l'impact de la production de ladite parole dans son contexte, ce, en termes d'effets illocutoires et perlocutoires, au regard de l'analyse du discours. Magie et force, la parole exerce, d'une manière ou d'une autre un attrait certain sur les destinataires.

Ce sera somme toute l'occasion de montrer, par un procédé d'insistance, l'actualité et l'intérêt plus que certain de l'oralité, art de la parole et somme de connaissances hérités des ancêtres.

I. Une brève présentation de la culture atchan

L'appellation atchan relève de la tradition de l'espace socioculturel et géographique des tchaman¹.

« *Le terme atchan désigne indivisément le pays, la société, la culture et l'ethnie des tchaman.* », (DJOKE, B., 2014 :36). Les tchaman venus du Ghana se seraient installés au sud-est de la Côte d'Ivoire, sur le littoral lagunaire (lagune ébrié) entre le XV^{ème} et XVII^{ème}. Ils appartiennent à l'aire linguistique et culturelle kwa². Les tchaman forment une société lignagère, organisée en génération et selon les classes d'âge. Les tchaman sont des akan. Ils partagent plusieurs éléments du groupe akan, les croyances traditionnelles, l'organisation sociale, socioculturelle et politique, l'habillement, l'art (le langage tambouriné). Cependant, les tchaman ne sont pas organisés en royaume, mais plutôt en chefferie.

« *Chaque lignage constitue une unité sociale. Le chef est censé représenter la famille ou se faire représenter par autre membre de la famille lors des manifestations (...)* », (DJOKE, B., 2014 :41).

Les tchaman sont matrilineaires et l'attribution des prénoms n'est pas tributaire du jour de naissance comme chez les baoulé. Après la présentation de la culture tchaman, il convient maintenant d'aborder le cadre conceptuel, à travers les caractéristiques de la rhétorique discursive.

¹ « *le terme tchaman (au pluriel), tchabio(masculin, singulier) et, tchabia (au féminin) avec sa « tcha » est d'origine « twi », soit akan. Le suffixe « man » désigne pays en langue « twi », (DJOKE Bodjé, 2014 :35).*

² L'aire linguistique kwa couvre l'est, le centre et le sud-est de la Côte d'Ivoire. Elle est composée de deux sous-groupes (les langues akan et les langues lagunaires).

II. La rhétorique discursive

Le terme discours dans ce cadre, nous situe d'une part dans l'oral, précisément dans la compétence de l'oral avec ses caractéristiques. D'autre part, les contraintes de la situation de communication : une assemblée de notables qui doivent rendre un jugement à partir d'une procédure judiciaire coutumière, confère à ce discours une grammaticalité culturelle spécifique. « (...) *si le texte est d'abord matière linguistique, il est aussi pratique de pensées, et objet culturel, socialement déterminé* », (BORDAS et AL., 2015 :11). En effet, le réquisitoire et la plaidoirie sont donc mis en œuvre par les intervenants, qui cherchent à convaincre à travers un jeu d'accusation et de défense. La présence des adjectifs évaluatifs et les modalisations axiologiques, qualifient les actions en terme de causes justes, ou injustes, bien ou mal. Les modalisateurs de vérité émaillent ce discours, et permettent de former un jugement sur la vérité. Cette vérité est établie à partir des preuves techniques de la rhétorique. Les preuves peuvent être objectives, éthiques et pathétiques. Les actes de paroles mobilisés comme la narration, l'explication et l'argumentation³ nous plongent dans l'analyse du discours. « (...), *le discours peut-être rapidement défini comme le résultat verbal concret de la prise de possession du matériau langagier par un sujet individuel* », ou un groupe social, (BORDAS et AL., 2015 : 71). C'est un acte locutoire et illocutoire, un individu émet un énoncé avec une intention précise de provoquer des effets (l'acte devient alors selon BORDAS perlocutoire).

Par ailleurs, quelques aspects de l'ethnologie de la communication seront sollicités à travers la relation structurelle des interlocuteurs et l'emploi de formules ritualisées et proverbiales propres à la culture atchan. L'organisation des échanges verbaux respectent les caractéristiques de la rhétorique, une certaine grammaticalité culturelle.

La mise en place de l'auditoire traduit une certaine relation structurelle. En effet, la place ou le positionnement des principaux acteurs, révèlent les rôles à jouer au cours de cette interaction et le pouvoir à occuper dans les relations personnelles.

III. La méthodologie de la recherche

C'est une étude de type exploratoire et descriptif qui vise à faire connaître les procédures mises en place, lors d'une séance de tribunal coutumier. « *La description peut constituer l'objectif même d'une recherche, par exemple dans une monographie d'un village, qui vise à faire connaître*

³ « *L'argumentation serait indissociable de la rhétorique apparue au Ve siècle av. J-C, à l'occasion de procès destinés à restituer leurs terres aux habitants de la Sicile précédemment expatriés par une décision arbitraire. Corax composa alors le premier manuel consacré à la rédaction des plaidoiries et fonda par là même la rhétorique comme art oratoire destiné à convaincre un public* », (BORDAS et AL, 2015 :138).

tous les aspects de la réalité du village. », (N'DA, P., 2015 :23). Décrivons ci-après le protocole de recherche.

a) le choix du site d'enquête

Le village Akoue-djeme, avec 6500 habitants, est situé à environ 12 kilomètres d'Abidjan. Il a été choisi comme terrain de recherche, parce qu'il représente le haut lieu de la culture atchan. La facilité d'accès et la disponibilité du calendrier de la session de procédure judiciaire coutumière ont également été des critères déterminants de choix.

b) La composition de l'assistance lors du jugement coutumier

L'assistance est composée des membres du tribunal coutumier, des plaignants et de l'auditoire, (parents-es et amis-es). L'assistance est estimée à une trentaine de personnes. Le tribunal est présidé par le conseil des notables. Une dizaine de personnes constituant la notabilité du village étaient donc présents à cette audience : le chef de village, le chef des notables, le chef adjoint des notables, les porte-parole des classes d'âges, le secrétaire du conseil des notables, et des membres du conseil.

c) L'enquête

Le protocole de recueil des données s'est fait par l'observation d'une session de jugement coutumier qui s'est déroulé en mars 2021, de 18H à 19H 30. Il faut signaler que, les sessions se déroulent tous les soirs de chaque vendredi⁴. Les faits et paroles au cours du déroulé de la séance de jugement ont été transcrits intégralement. Le type d'énoncés est donc narratif. Nous avons présenté la mise en place des principaux acteurs, le protocole ritualisé de la prise de parole et l'acte de jugement.

IV. Les résultats de l'étude

Les résultats sont articulés autour de la mise en place, du déroulé de l'audience et de la décision de jugement.

1. Mise en place et préambule

D'abord et avant tout, il convient de souligner la mise en place des principaux acteurs

a) L'auditoire

Celui-ci est composé surtout de deux groupes antagonistes. Ceux-ci occupent deux rangées, deux espaces distincts. Le décors fonctionnel et significatif, permet déjà la prévention de tout débordement éventuel. C'est dire que l'occupation spatiale est un langage bien fonctionnel et un symbolisme social de grande valeur significative : c'est déjà un puissant moyen et un facteur efficace de prévention et/ou de régulation du différend. Ledit auditoire est composé, outre les parties en conflits, des amis et connaissances désireux

⁴ Les fêtes religieuses et autres cérémonies peuvent faire modifier les jours d'audience.

d'assister à la séance prochaine. L'auditoire est donc déterminé par les antagonistes et leurs relations personnelles. Nous avons également le conseil du village.

b) L'arrivée du conseil du village

Le conseil est constitué de notables, (akoubɛ-limây), c'est-à-dire ceux qui gouvernent le village, ou les autorités administratives et politiques du village. L'arrivée de ce conseil se fait dans cet ordre.

- 1) D'abord les « npkoman man » ou porte-parole, précèdent le chef des notables, devant le chef du village (akoubɛ ote) celui qui, comme ATLAS porte le village, le garant administratif et politique qui, dès lors, clôt le cortège, la procession. Leur arrivée est suivie d'échanges de civilités.
- 2) Les salutations et rituels de demande de nouvelles, dans la pure tradition atchan.

Il s'agit là du « quoi de neuf », de l'objet de la séance du jour (amanien) ou nouvelle du jour. C'est au porte-parole qu'il revient ce rôle de demande de nouvelles. Pour la circonstance, la séance référencée se déroule le soir autour de 18h, il est donc question pour le porte-parole désigné (nbkômanwo), de conduire ce protocole. Il devrait tout simplement dire : « *ndjuka a a* », en forme elliptique qui veut dire le soir, c'est-à-dire les nouvelles du soir.

Cette étape, en effet, qui constitue la 1^{ère} nouvelle, est adressée au plus jeune du groupe des plaignants. Il doit exposer très brièvement en quelques formules plutôt lapidaires l'objet de cette rencontre. « *Il s'agit d'une salutation ou d'honorer un rendez-vous avec le chef. Il s'agit de se rapprocher de vous, du conseil pour une petite affaire, un sujet...* ».

Il faut noter qu' à cette première nouvelle succède une seconde :

- Généralement après la deuxième nouvelle « *ẽ domon min he* », il peut avoir des variantes selon les circonstances, surtout lorsque l'hôte à qui l'on demande les nouvelles a effectué un voyage, un déplacement ou a vécu un fait. L'on pourra donc dire « *atchassi* », « *cassitæche ɛmandjihɛ* », ce qui signifie littéralement la route, le chemin, les nouvelles du lieu de provenance. Et la deuxième chose ? « qu'y a-t-il après les salutations annoncées ? ».
- L'on entend souvent dire aussi « *sẽ le n ẽ si tabrẽ* », c'est-à-dire, « l'homme ne marche pas d'un seul pied, il déplace l'un puis l'autre ». Toute chose pour inviter à passer à la préoccupation, à l'objet réel de la visite, après ces préliminaires rituels. Car il est admis que la parole comme art se prépare sans improvisation, elle s'annonce, s'énonce avec tact, mesure par un processus, une sorte d'euphémisme traditionnel pour éviter de créer un choc, une situation désagréable, inconvenant, ménageant ainsi les susceptibilités, les émotions qui

doivent être ainsi sagement gérées. C'est donc là une autre maîtrise de soi et la situation ambiante, qui recommande de procéder avec tact et prudence, même quand l'objet réel est connu ou semble l'être.

2. La procédure judiciaire coutumière

Le plaignant prend alors la parole pour formuler sa plainte, à savoir son frère aîné l'a exproprié de la parcelle de terre que leur père lui a léguée, à titre exclusif, un héritage dans sa dernière volonté. Il poursuit en affirmant : *« néanmoins j'ai une immense dette de reconnaissance et de gratitude envers tous mes frères aînés, pour bienveillance et attention à mon égard depuis la plus tendre enfance jusqu'à ce jour en passant par l'éducation/formation et mon insertion socio-professionnelle. Mais pour moi tout cet élan de solidarité fraternelle ne saurait justifier un quelconque acte de dépossesion de la part de ces derniers. Si c'était le cas, je demande à recevoir de ceux-ci, toute la facture des dépenses effectuées à mon sujet pour que remboursement soit fait sans délai »*, cf. M, R. (le plaignant).

À ces mots, le premier porte-parole, par un geste d'acquiescement jouant son rôle de facilitation et surtout de régulation, transmet le message reçu au deuxième, qu'il interpelle ; celui-ci à son tour, le transmet au troisième, et ce dernier au chef des notables. Chaque fois par la même formule ritualisée « he manie ».

Ainsi le chef des notables demande au porte-parole, en ces termes, « nkpan manho nkpômaman », de redonner la parole au premier intervenant (le plaignant) pour l'ultime communication par ces mots « lote kroaan ». l'occasion est donnée au plaignant de donner des explications complémentaires afin d'épuiser toutes ses récriminations pour prévenir toute interférence, tout chevauchement, voire toutes réactions intempestives tendant à interrompre le prochain locuteur. L'on lui demande dans ces conditions d'examiner au besoin de compléter, de tout exposer, de fond en comble, d'être sûr que rien n'a été oublié qui lui serait préjudiciable, car il ne lui sera plus concédé un autre temps de parole, celle-ci circule, elle prend son envol...

Le plaignant prend de nouveau la parole pour ajouter ce qui suit :

« Chaque fois que l'idée m'est venue de me plaindre, à ce sujet, je n'ai reçu pour toute réponse, de la part du plus grand de mes frères aînés que des reproches relatifs à l'éducation que je devais plutôt assurer à mes nombreux enfants, de mères différentes. Je lui ai fait savoir que ce qu'il dit est vrai, juste mais ce sujet n'est pas à l'ordre du jour... » cf. M,R. (le plaignant).

Le porte-parole, pour s'assurer vraiment de la fin des propos, insiste par la formule « he min ka ? », ce qui signifie littéralement, « ta bouche s'arrête là ? », ou encore « est-ce là le point de chute de ta bouche ? ».

La réponse est affirmative, alors suit la procédure de transition par la formule d'échanges, « *amanie hoc, amanie hoc, amanie choo* », entre les porte-parole de façon circulaire et à tour de rôle. Le dernier « *amanie choo* » est à l'intention du chef des notables.

La parole revient alors au frère-aîné, le prétendu expropriateur qui adresse ses remerciements à la notabilité, signe de civilités avant tout propos ; « *je souhaite m'excuser, la parole est difficile* », « *abraveto coman, ale li le pan kubré agnin brveto apâsâ romî a pa sa he mî* », « tout le monde n'est pas à l'aise à manipuler la parole en toutes circonstances, surtout devant un public quel qu'il soit ». Telle précaution oratoire n'est pas sans intérêt, de la part du frère aîné. Ce, pour extirper d'éventuelles arêtes, d'éventuels écarts langagiers, sur le plan formel notamment.

Puis celui-ci en vient au vif du sujet :

« permettez-moi maintenant, honorables notables, honorables membres du conseil pour l'occasion que vous me donnez de faire la lumière sur ce problème foncier familial crée de toutes pièces. Les propos du frère cadet sont une série d'erreurs et de contre-vérités. En voici quelques éléments de preuve. De nous deux qui est l'aîné ? Pourquoi c'est à lui que notre défunt père confie à titre exclusif la propriété du terrain, objet du litige de ce jour ? A-t-il assisté papa ? Était-il présent aux derniers jours, aux dernières heures de notre défunt père pour parler de la dernière volonté de celui-ci, en termes d'héritage foncier ? Qu'il nous donne la preuve de sa présence ! Pour quelles raisons lui et non un autre des frères pour jouir du droit exclusif de cet héritage (adjahi), di ti ké un ni lɔ, c'est quand la biche s'est entourée de vertus telles la vigilance, la prudence, la patience...qu'elle devient âgée, qu'elle s'assure un âge d'heureuse vieillesse », cf. M, J. (l'accusé).

Le frère aîné, en utilisant cet énoncé proverbial, veut prodiguer des conseils à son cadet, mais vise surtout l'assemblée ; le proverbe pour susciter l'adhésion autour d'une vérité générale et philosophique.

« Dans l'Afrique, le proverbe est utilisé pendant les séances de tribunaux populaires sous l'arbre à palabres, précisément entre les hommes. Ces séances sont de véritables joutes oratoires où l'on allie le verbe à la maîtrise orale. », (TOLA,T., 2017 : 27).

« Ha nin ni wawwa nan », « que le frère cadet n'ait pas la préoccupation, l'obstination de celui qui cherche à se désaltérer avec un extrême empressement, une hâte jamais égalée. Il faut de la patience, de la mesure et de la modération. Des investigateurs tapis dans l'ombre de la grande famille tirent les ficelles, spécialistes des conflits et des différends, ils le sont. Ceux-ci sont découverts à leur

insu. Pourquoi de telle déclaration mensongère du frère cadet ? Exposant en public, un fait strictement familial. Se soucie-t-il un instant de la mise en valeur du terrain paternel, comme tous les autres frères et sœurs. La preuve ! Je l'ai convié le 1^{er} janvier 2014, en lui présentant les vœux traditionnels au téléphone, comme d'habitude, à joindre aux autres frères pour l'exploitation de la parcelle, en l'occurrence bâtir une maison familiale commune. Je lui ai même demandé une contribution financière de trois millions de francs CFA. Les témoins de ce coup de fil, de cette conversation téléphonique sont encore vivants, par la grâce de Dieu. Mon frère a répondu par des éclats de rires, puis a relancé par ces mots : « combien de francs ? ». J'ai repris et insisté trois millions ! Depuis lors, mon frère a cessé tout contact avec moi. Plus de coup de fil, plus d'échanges fraternels. Pire, il m'évite, ne donne aucune suite à mes appels...Et, voilà qu'aujourd'hui, il me traduit devant le conseil des notables. Je dois ajouter que devant son silence, j'ai entrepris les travaux qui sont au stade de la finition, sinon à la toiture, pour être précis » cf. M,J. (l'accusé).

Comme précédemment, les porte-parole ont demandé, « *di mwa li pôh* », « *lo kroa a a* », un temps de réflexion ; si d'aventure, il y avait des ajouts de compléments d'informations à prendre en compte pour évaluer la situation du différend familial.

L'aîné a tout simplement ajouté ceci : « *l'on ne peut être aussi ingrat comme le démontre mon jeune frère, si ce n'est mû par des mobiles inavoués* ». « *Amanie, amanie oo* », fut scandé pour introduire et conclure comme au début de la relance de la procédure.

Les porte-parole ont juste voulu poser des questions d'éclaircissement au frère cadet. Celles-ci sont résumés en ces points :

- Le cadet reconnaît-il avoir été sollicité pour la mise en valeur de la parcelle référencée ?
- La somme avancée de trois millions peuvent-ils couvrir une dépense de construction ?
- Ne faudrait-il pas plutôt voir en cela une volonté de recherche de l'unité familiale ?
- N'est-ce pas là pour le frère aîné un appel à une unité d'action dans la convivialité pour maintenir la cohésion familiale?

À l'ensemble de ces questions d'éclaircissement, le cadet a eu comme toute réponse, « *je veux mon terrain et rien d'autre. Je n'ai nullement l'intention de perdre cet héritage foncier.* », a-t-il assené.

Reprenant la parole, le premier intervenant parmi les *n'kpômanman* (porte-parole) invite ses pairs à poursuivre en disant : « *abweto kale, lopan enin bweto han ge tɔ* », « *le temps de la parole est arrivé, celui qui désire s'exprimer sur le sujet le peut maintenant* ».

La phase de délibération se fera selon le droit coutumier foncier atchan. « *Toute société, si peu évoluée soit-elle, se donne des règles et des institutions qui se complètent et s'enrichissent au fur et à mesure que progresse son organisation et que les rapports entre les individus qui la composent deviennent plus complexes* », (TOLA, T., 2017 : 71).

3. La délibération ou la décision du tribunal coutumier

Cette phase est d'une grande importance. Il laisse présager, sauf erreur ou omission, la décision finale. Ainsi l'un après l'autre *n'kpômanman* ont des propos tout à fait convergents, guidés par la sagesse atchan, qui prône l'apaisement pour une cohésion familiale, gage d'une paix véritable entre membres d'une famille issue de la communauté villageoise.

En substance et dans une vision de synthèse, il n'est pas question de démolir les bases d'une construction largement entamée pour faire plaisir au jeune frère, qui se dit « *héritier* », désigné par le défunt père. Ce serait un fâcheux précédent, voire une grave menace pour la gestion du pouvoir dans le village, pour la société atchan.

4. Vers une conclusion du tribunal coutumier

Au moment de conclure, le chef des notables eut cette recommandation qui a fait l'unanimité, à savoir, « *je demande, dit-il à l'aîné des aînés, au plus âgé des frères une ultime concertation familiale restreinte, sur la base de ce qui vient d'être dit, de procéder à un enregistrement des parcelles familiales. Il y aura bien un terrain non bâti pour le céder au frère cadet plaignant en compensation de la parcelle, objet du litige, pourvu que ce terrain soit dans le périmètre foncier du village d'Akoué-djemé, sous l'autorisation administrative de notre chef bien-aimé* », cf. A, A. (le chef des notables).

Ces mots sont d'un trait de génie, une inspiration des ancêtres, s'exclama le public. Et le doyen du lignage d'affirmer, dans un soulagement, « *lo bwe we nin we ne* ». C'est la parole attendue, c'est la parole que nous voulons entendre, « *a bwe paya* », a renchéri le porte-parole en chef « *nkpomanho* » par cette formule, « *abwe paya* » ; mot à mot « *la parole est dans les cimes des arbres* », ce qui veut dire que tout est dit et bien dit, voire conclu définitivement ou plus rien ne doit être ajouté.

Avant la levée de la séance concernant le présent litige, le doyen du lignage a remercié, par un vibrant hommage la notabilité qui peut poursuivre sa séance hebdomadaire. Non sans avoir adressé les bras levés aux cieux un

merci immense aux ancêtres tutélaires, surtout à Dieu source d'amour et de tout bienfait, « *yâkan nansin, adominiga nansin* ».

Les phénomènes sociaux sont complexes, ils ne peuvent pas se résumer en une simple description, sans une explication de tout le processus interactionnel et environnemental. Quelles sont les limites de l'étude ?

V. Discussion

Cette recherche descriptive a voulu mettre en relief la rhétorique discursive lors d'une séance de tribunal coutumier. Les énoncés narratifs peuvent par moments, donner à cette étude une allure anecdotique. Cependant, les discours rapportés dans ce cadre sont des objets sociolinguistiques, qui s'inscrivent dans l'analyse de discours.

« On ne parle plus aujourd'hui d'analyse du discours, mais d'analyses de discours ; cette approche plurielle est bien illustrée (...) par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production : conversations, entretiens , débats, consultations, interrogatoires (...). » (CUQ, J-P., 2003 :74).

La transcription simple de cette séance de jugement, a pu limiter notre compréhension des éléments observés. Toutefois, cette approche, nous a permis de ne pas influencer sur le cours des événements.

Du point de vue du règlement des conflits par les instances coutumières, nous retrouvons les caractéristiques communes des mécanismes⁵ traditionnels ouest-africains mentionnés par BAGAYOKO, N. et FAHIRAMAN, K. (2017). L'importance de la parole ritualisée, en effet, donne une dimension sacrée à un fait sociologique, comme la gestion d'un conflit. La nécessité de cohésion sociale guide en général, les décisions de jugement. Le spirituel est sollicité pour y parvenir. Dans le cadre traditionnel de gestion des conflits, d'autres mécanismes de régulations sociales, comme les alliances à plaisanterie ou les rituels ordaliques⁶ sont également pratiqués en Côte d'Ivoire et en Afrique de l'ouest.

«Globalement les parentés et les alliances à plaisanteries sont des institutions sociales dont l'objectif est de garantir durablement la paix et l'harmonie au sein des familles, entre clans, entre groupes

⁵ L'oralité, la dimension rituelle, la référence à l'histoire, le souci primordial de sauvegarder la cohésion sociale, la sacralité et l'imbrication du spirituel et du temporel, l'importance de la dimension spatio-temporelle, sont les caractéristiques communes des mécanismes traditionnels ouest-africains de gestion des conflits (BAGAYOKO, N. et FAHIRAMAN, K. (2017).

⁶ Les rituels ordaliques sont pratiqués pour rechercher la vérité et apporter une paix définitive. Il s'agit pour le belligérant de boire un breuvage qui n'épargne que les innocents.

socioprofessionnels, entre castes et entre ethnies. », (BAGAYOKO, N. et FAHIRAMAN, K., 2017 : 29).

Il faut signaler qu'en général, les alliances à plaisanteries se déroulent dans un cadre convivial et concernent des personnes de groupes claniques et ethniques différents. Toutefois, ces mécanismes sont sollicités lors des règlements de conflits, pour éviter tout débordement. Car ces alliances reposent sur les principes de respect de la vie humaine, et d'obligation d'assistance et de fraternité. Il y a d'autres mécanismes de régulation sociale, comme la danse « adjanou⁷ » chez les akan ou l'association « usana⁸ » au Sénégal, qui se traduisent par des actions de femmes, qui peuvent investir les lieux publics pour exiger la paix. Ces actions sont des prières, des paroles et chants pour purifier la terre qui a été souillée par de mauvais agissements. Cependant, ces dispositifs traditionnels de règlement des conflits, ne suffisent pas pour gérer toutes les complexités de situations belligérantes générées, par la modernité et la prise en compte des exigences internationales.

Conclusion

La séance oratoire s'articule bien autour de trois grandes parties, à savoir :

- la présentation ou l'introduction,
- la production du message ou le développement,
- le verdict ou la conclusion.

Ce démembrement renforce l'idée d'une parole organisée, structurée. Celle-ci n'est pas, comme l'on a une tendance à le croire, « un palabre », dans la conception plutôt négative et dévalorisante de la notion. Le modèle conversationnel obéit aux principes⁹ de régulation des échanges.

En outre, il se manifeste au sein de ce temps de parole un jeu intertextuel savamment orchestré, en l'occurrence à travers des formules proverbiales (ou dictons). Une ingénierie didactique, qui en fonction de l'objectif fixé transmet les enseignements souhaités. Le modèle

⁷ L'adjanou est une danse akan, pratiquée par des femmes nues qui sortent en public lors de graves crises de la société.

⁸ Les usana sont des associations de femmes « créées par des femmes âgées aux pouvoirs « mystiques » reconnus et autour desquelles se forme un chapitre de suivantes, interviennent en cas de malheur privé ou public en organisant des sacrifices et des cérémonies de prières. », (FOURCHER, V., 2007)

⁹ GRICE Paul.H formule quatre règles de coopération au cours des échanges :

- **Maxime de quantité** : « donner toutes les informations nécessaires ».
- **Maxime de qualité** : « ne tenir que des propos vrais et prouvés ».
- **Maxime de relation** : « parler à propos ».
- **Maxime de modalité** : « s'exprime clairement et sans ambiguïté », (BORDAS et AL., 2017 :146).

conversationnel des règlements des conflits fonciers en pays atchan est révélateur de la compréhension que les tchaman ont du droit coutumier. Ce droit est également la vision d'un monde régulé par le respect des ancêtres. Le récit de cette audience montre l'importance de la prise de paroles. La disposition des participants en amont, est une véritable scénographie qui prévient les débordements tout en invitant à l'expression de la pensée.

References:

1. BAGAYOKO, N. et FAHIRAMAN, K., (2017). *Les mécanismes traditionnels de gestion des conflits en Afrique subsaharienne*. Chaire RAOUL-DANDURAND. UQAM. Montréal.
2. BORDAS, E., BAREL-MOISAN, C., BONNET, G., DÉRUELLE, A., MARCANDIER, C., (2015). 2^{ème} édition, *L'analyse littéraire*. Armand Colin. Paris.
3. BÔLE-RICHARD. R. (2017). Nouvelle édition. *Introduction à l'écriture et à l'orthographe de l'ébrié*. EDILIS. Abidjan.
4. CUQ, J-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. CLE International. Paris.
5. DJOKE, B., (2014). *Musique dans la société atchan*. Côte d'Ivoire.
6. FOURCHER, V., (2007). « Tradition africaine et résolution des conflits. Un exemple sénégalais », dans *Politix* 2007/4 (n°80). PP59-80.
7. HAMPATÉ BÂ, A., (1972). *Aspects de la civilisation africaine*. Présence africaine.
8. N'DA, P., (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. L'Harmattan. Paris
9. TOLA, T., (2017). *Épopée : une synergie des genres oraux, des sciences humaines*. Éditions Universitaires Européennes.
10. ZADI Zaourou, B., (2011). *Anthologie de la littérature orale de Côte d'Ivoire*. Harmattan. Burkina.



ESJ Humanities

Enseigner la lecture-écriture par la méthode syllabique : *Une expérimentation formative*

Félix Nguéle

Ecole Normale Supérieure de Brazzaville
Université Marien NGOUABI, Congo

Innocent Fozing

École Normale Supérieure de Yaoundé
Université de Yaoundé 1, Cameroun

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n2p80](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p80)

Submitted: 16 November 2021

Accepted: 24 January 2022

Published: 31 January 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Nguéle F. & Fozing I. (2022). Enseigner la lecture-écriture par la méthode syllabique : *Une expérimentation formative*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (2), 80.

<https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n2p80>

Résumé

La présente étude sur l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture du français comme langue étrangère en classe d'initiation, a été réalisée suite au constat d'échec de la méthode syllabique dans le système éducatif camerounais. L'étude menée à la lumière des théories d'apprentissage de Nuttin (1971) et de Piaget (1965) vise à vérifier l'efficacité des nouveaux outils pédagogiques mis au point, pour une amélioration des pratiques d'enseignement/apprentissage. Une expérimentation formative fondée sur le modèle d'observation avant-après a ainsi été conduite pendant 9 mois, sur deux groupes expérimentaux et témoins placés en zone semi-urbaine dans la Région de l'Est Cameroun, avec un corpus empirique constitué de 170 sujets âgés de 6 ans. La mise en tension des résultats de l'évaluation sommative des compétences littéraires de base à laquelle ont été soumis les groupes expérimentaux et témoins en fin d'année scolaire 2019/2020 nous a permis d'enregistrer les taux de réussite de 87,66% et 17,09% respectivement ; ceci nous a permis de confirmer la haute efficacité des nouveaux outils pédagogiques mis au point par rapport aux anciens.

Mots clés : Compétence littéraire, expérimentation formative, constructivisme mnémotechnique, syllabation, stratégie cognitive

Teach Reading-Writing by the Syllabic Method: *A Formative Experiment*

Félix Nguéle

Ecole Normale Supérieure de Brazzaville
Université Marien NGOUABI, Congo

Innocent Fozing

École Normale Supérieure de Yaoundé
Université de Yaoundé 1, Cameroun

Abstract

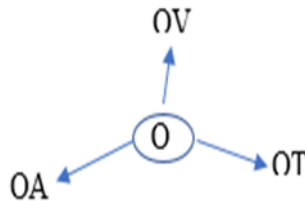
This study on the teaching/learning of reading and writing of French as second language in elementary classes was carried out because of the failure of the syllabic method in Cameroon's education system. The study, enlightened by the learning theories of Nuttin (1971) and Piaget (1965), aims at verifying the effectiveness of the newly designed pedagogic tools with the view to ameliorate the teaching and learning practices. A formative experiment based on the before-after observation model was thus conducted for 9 months, on an experimental and a control group located in semi-urban areas in the Eastern Region of Cameroon, on an empirical corpus of 170 students aged 6. The results scored by the experimental and control groups from the summative evaluation of basic literacy skills at the end of the 2019/2020 school year, allowed us to record success rates of 87.66% and 17.09% respectively. This result allowed us to confirm the high effectiveness of the new teaching/learning tools, compared to the old ones.

Keywords: Literary Competence, formative experiment, mnemonic constructivism, syllabication, cognitive strategy

Introduction

Le mot lecture, selon le Petit Robert (1992), désigne l'action de déchiffrer et de comprendre un texte écrit. En d'autres termes, lire c'est décoder les signes graphiques d'une langue afin d'accéder au sens d'un texte. Si tel est le cas, on peut alors remarquer que l'acte lexical ne se limite pas tout simplement au déchiffrement des textes écrits. Il s'étend à d'autres supports qui peuvent être concrets. C'est ainsi qu'on pourra par exemple déchiffrer les traits d'un visage pour comprendre l'état d'âme qui anime un individu. On peut également décoder un geste de la main pour comprendre qu'on nous appelle ou qu'on nous chasse. Au regard de ceci, on peut dire que tous les actes que nous posons passent par une activité de « lecture » ; c'est-à-dire un exercice de compréhension. L'acte lexical passe ainsi par 02 étapes à savoir:

l'observation et le déchiffrage qui sont tous des actes psychiques. Ce qui nous renvoie à la formule $L = O + D$. L'observation en lecture à haute voix dans les classes d'initiation (puisque c'est d'elle qu'il est plus question dans cette étude) est une triade ; c'est-à-dire qu'elle comprend trois sous-activités à savoir : l'observation visuelle (OV), de l'observation auditive (OA) et de l'observation tactile (OT).



Lorsque toutes ces opérations sont bien menées on devrait arriver à la compréhension C. Alors on aura $L = O + D = C$. Donc: lire c'est comprendre, c'est accéder au sens d'un signe quelconque. La compréhension va alors se vérifier à travers l'attitude du lecteur. Si devant une affiche, le lecteur observe les signes graphiques, les déchiffre et réagit selon le message véhiculé par cette affiche, alors il aura lu, c'est-à-dire qu'il a compris. C'est ce que Gromer et Weiss (1990 p 11) appellent lecture fonctionnelle. L'apprentissage de la lecture en classe d'initiation apparaît alors ici comme une activité qui permet à l'élève de développer ses capacités de compréhension à travers l'acquisition et l'exploitation des stratégies cognitives, c'est-à-dire des stratégies de traitement de l'information Rieunier (2005) qui lui permettent d'apprendre à lire, pour être capable de lire pour apprendre. Le travail d'ingénierie pédagogique nous avons effectué a abouti à la mise au point des nouveaux outils pédagogiques et didactiques pour faciliter le processus d'enseignement de la lecture-écriture.

En effet, un outil pédagogique n'a de valeur que s'il est exploitable et efficace. Quel est l'influence de la qualité, et du procédé d'exploitation des nouveaux outils pédagogiques mis au point sur l'efficacité du processus de transmission et d'acquisition des compétences littéraires de base, chez l'apprenant du niveau du cycle primaire, comparativement aux outils en cours d'exploitation dans les écoles primaire de la Région de l'Est-Cameroun? Nous sommes convaincus que l'exploitation des nouveaux outils d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture mis au point, permettra à l'enfant de 6 ans d'acquérir et de développer plus efficacement les compétences littéraires de base, comparativement aux outils en cours d'exploitation dans le système éducatif camerounais. Ceci mérite d'ailleurs d'être scientifiquement vérifié. Nous allons ainsi procéder à une étude expérimentale de type formatif et comparatif, afin vérifier l'exploitabilité et d'efficacité des nouveaux outils pédagogiques mis au point. Les résultats de cette étude nous permettrons d'une part d'améliorer les pratiques

d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture au niveau 1 du cycle primaire et dans les classes d'alphabétisation, et d'autre part d'enrichir les curricula de formation initiale des formateurs en didactique des langues dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), et dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS). Avant d'y arriver, nous pensons qu'il serait important de jeter un regard panoramique sur le contexte dans lequel notre étude est menée.

En effet l'atteinte du 4^{ème} Objectif du Développement Durable (ODD) à savoir : «*assurer une éducation de qualité*», a été l'une des préoccupations majeures du système éducatif camerounais à travers le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB). Si cet objectif a été atteint sur le plan de la démocratisation de l'éducation, fort est de constater que les résultats scolaires sur le plan qualitatif ne répondent pas toujours aux objectifs du système éducatif camerounais, tel que définis dans le rapport des Etats généraux de l'éducation, tenus à Yaoundé, du 24 au 27 mai 1995 (cf pp 6-7).

L'une des manifestations de ce constat est la baisse généralisée du niveau scolaire. Ceci serait dû à l'inefficacité du processus enseignement /l'apprentissage de la lecture-écriture, depuis le cycle primaire, étant donné que la lecture a toujours été considérée comme une discipline instrumentale. En effet, les résultats d'une étude réalisée par la Banque Mondiale (BM) en 2005 dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (Parsec) dont l'objectif est d'apprécier les compétences des élèves en mathématiques et en lecture (en français) confirment : «*qu'il y a baisse de niveau scolaire au Cameroun* ». Comment comprendre qu'après 09 mois d'apprentissage l'élève demeure incapable de former une syllabe (cf annexe 2).

De nombreux témoignages des enseignants du secondaire, notamment ceux des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, font état des élèves qui, bien que titulaires du Certificat d'Etudes Primaires (CEP), sont incapables de lire, c'est à dire de déchiffrer et d'accéder au sens des textes écrits en français ou en anglais.

Le changement très récurrent des méthodes et des manuels d'enseignement de la lecture à l'école primaire, et le retour à ces mêmes méthodes, jadis qualifiées d'inadaptées ou d'inefficaces, illustrent à suffisance, les difficultés que les pédagogues (théoriciens et praticiens) éprouvent à trouver des solutions idoines au problème d'enseignement de cette sous-discipline du français et de l'anglais à l'école primaire.

Le retour sans préparation du système éducatif camerounais à la méthode syllabique à travers la lettre circulaire n° 009/B1/1464/MINEDUB/SG du 26/08/2012 du Ministre de l'Education de Base illustre à suffisance cette incertitude.

Nous sommes convaincus que son retour nécessite une profonde révision, pour une adaptation aux exigences de la pédagogie postmoderne afin d'éviter que les mêmes causes continuent à produire les mêmes effets. Nous

pensons que ceci devrait passer inéluctablement par un travail d'ingénierie pédagogique.

Nous pensons également que les méthodes et stratégies pédagogiques, les matériels et autres supports didactiques, sont assimilables aux produits pharmaceutiques qui, lorsqu'ils sont de mauvaise qualité, constituent de véritables poisons, des armes de destruction massive. Par conséquent ils devraient passer par un laboratoire d'analyse de qualité avant tout usage. C'est ça la raison d'être de notre étude.

1. Méthode

La présente étude est une étude expérimentale de type formatif et collaboratif. Hastings et Maddaus (1971) définissent l'expérimentation formative comme une étude qui fait référence à une grande variété de méthodes et d'outils que les enseignants utilisent pour effectuer des évaluations au cours du processus enseignement/apprentissage. Nous allons exploiter les tests standardisés pour la collecte des données primaires.

Le modèle « observation avant après » est celui que nous avons choisi dans le cadre de notre étude. C'est un modèle de collecte des données primaires et d'analyse statistique qui permet de manipuler la variable indépendante dans une étude, en vue de valider ou d'invalider les hypothèses de recherche.

Les deux groupes (expérimental et témoin) sont équivalents au début de l'expérience.

1.1. Procédé du modèle d'observation avant après

Étape 1	étape 2	étape 3
GE pré-test.....	traitement.....	post-test
GT pré-test.....		post-test
Étape 4 : Mise en tension des performances des deux groupes		

1.1.1. Le pré-test,

Le pré-test, dans une étude expérimentale de type comparatif comme la nôtre est une activité pratique de mesure et d'évaluation qui se déroule avant une intervention scientifique sur un corpus empirique donné. Il consiste généralement à appliquer des manipulations sur tous les intervenants ; notamment les sujets des groupes expérimentaux et témoins. Ces manipulations visent à mesurer et à régler au besoin le niveau force des groupes de manière à installer un équilibre entre les deux. En d'autres termes, il s'agit ici de contrôler et de minimiser les différences qui peuvent exister entre deux groupes. L'équilibration doit concerner aussi bien la nature des sujets (âge et sexe), le nombre, que le niveau d'aptitudes et compétences et

même l’environnement dans lequel les groupes sont placés. Le chercheur devra s’assurer que les effets de l’environnement sur l’un et l’autre soient contrôlés.

Tableau N°1 : Plan de réalisation du pré-test

Activité	Participants
Mise en place des groupes expérimentaux et témoins	Chercheurs
Activité	Participants
Evaluation de placement (test des pré-acquis)	Chercheur et enseignants des classes expérimentales et témoins

1.1.2. Le test

Encore appelé intervention ou traitement, il constitue la seconde étape du processus d’expérimentation du modèle *avant après*. Il consiste à appliquer les innovations ou le traitement que l’on voudrait apporter sur le(s) sujets expérimentaux dans le strict respect d’un protocole préétabli, et à observer le nouveau comportement des sujets.

A travers cette activité qui généralement est pratique, le chercheur s’attend à ce que le comportement manifesté par les sujets expérimentaux aille dans le sens des hypothèses qu’il aura formulées.

Dans le cas de notre étude l’expérimentation a consisté à réaliser la deuxième étape de la formule du modèle d’expérimentation dite « Observation avant-après » que nous avons choisie.

Etape 1	étape 2	étape 3
GE pré-test.....	traitement	post-test
GT pré-test.....		post-tes

Notre étude étant une expérimentation de type formatif, le traitement particulier auquel les sujets du groupe expérimental ont été soumis a consisté à exploiter les outils pédagogiques expérimentaux sur les sujets dans le cadre de la mise en œuvre du processus enseignement/apprentissage pendant 25 semaines. Au bout des 25 semaines d’activités d’enseignement/apprentissage, nous avons soumis les sujets à une évaluation des compétences graphiques, graphophonétiques et idéographiques à la lumière de notre hypothèse de recherche. Nous avons procédé aux remédiations tant sur la qualité des outils pédagogiques expérimentaux que sur leurs procédés d’exploitation chaque fois que cela était nécessaire. Ce processus a été appliqué 3 fois au cours de l’année scolaire 2020/2021 ; soit une fois par trimestre. Le groupe témoin n’a reçu aucune intervention, mais est resté sous observation pendant l’exploitation des outils pédagogiques en vigueur dans le système éducatif.

Tableau° 2 : Plan de réalisation du test

Groupe expérimental		Groupe témoin
Activités 1	Participants	
Formation des enseignants des classes expérimentales	Chercheurs	Pas d'intervention Observation passive
Activité 2	Participants	
Intervention Exploitation des outils pédagogiques expérimentaux sur le groupe expérimental	Chercheurs, enseignants et élèves des classes expérimentales	
Activité 3	Participants	
Evaluation sommative des compétences littéraires développées	Chercheurs, enseignants et élèves des classes expérimentales	

1.1.3. Le posttest

Le posttest constitue la 3^{ème} et dernière étape du processus d'expérimentation. C'est une activité de recherche qui, comme son nom l'indique intervient après une intervention ou un traitement. Il permet de mesurer l'impact de l'intervention sur un corpus empirique ou échantillon expérimental en particulier et sur l'univers général d'étude en cas de généralisation des résultats.

L'activité a consisté à collecter les données primaires à travers une prise de performance dans le cadre d'une évaluation sommative des compétences littéraires de base développées par les deux groupes à l'issue des apprentissages ; à procéder à une mise en tension des résultats obtenus. L'impact de l'intervention est significatif, si la performance du groupe expérimental est supérieure à celle du groupe témoin d'au moins 10%.

<i>Etape 1</i>	<i>étape 2</i>	<i>étape 3</i>
GE pré-test.....	traitement.....	posttest
GT pré-test.....		posttest

Tableau N° 2 : Plan de réalisation du posttest

Activités 1	Participants
Appel à contribution pour la production d'un sujet d'évaluation sommative des compétences littéraires de base	Chercheurs
Activité 2	Participant
Sélection des sujets d'évaluation	Chercheurs, enseignants et élèves des classes expérimentales
Activité 3	Participant
Passage des épreuves d'évaluation sommative des compétences littéraires de base développées	Chercheurs, enseignants et élèves des classes expérimentales

par les sujets des groupes expérimentaux et témoins	
Activité	Participants
Mise en tension des résultats et tirage des conclusions de la recherche	Chercheurs enseignants et élèves des classes expérimentales

1.2. Outils de recherche

Ils sont constitués de : la statistique descriptive et inférentielle, des outils pédagogiques expérimentaux et des tests standardisés.

1.2.1. Outil statistique

La Statistique inférentielle et descriptive nous a permis de vérifier l'hypothèse préalablement épuisée. Notre étude étant comparative, l'outil de vérification de l'hypothèse de recherche a été le test Z de Student dont la formule est la suivante :

$$Z = \frac{|\underline{x}_E - \underline{x}_T|}{\sqrt{\frac{S_E^2}{N_E} + \frac{S_T^2}{N_T}}}$$

Z : score

: Valeur absolue de.

$\sqrt{\quad}$: Racine carré de

: Moyenne du groupe

: Moyenne du groupe expérimental

\underline{x}_T : Moyenne du groupe témoin.

S_E^2 : variance du groupe expérimental.

S_T^2 : variance du groupe témoin

N_E : Effectif total du groupe expérimental

N_T : Effectif total du groupe témoin

1.2.2. Outils pédagogiques

Les outils pédagogiques expérimentaux, il faut le noter, constituent le principal centre d'intérêt de notre étude. Selon Christine (2018) « *un outil pédagogique, c'est simplement un support associé à une démarche et élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner le public à comprendre, à apprendre ou à travailler...* ». L'outil pédagogique peut être concret, semi-concret ou abstrait. Nous avons lors du traitement expérimenté trois outils à savoir : un dispositif mécanique, un projet pédagogique et un procédé d'enseignement/apprentissage.

a) Dispositif mécanique

Il est le résultat d'un travail d'invention qui à l'issue de plusieurs tests, a subi des améliorations, tant au niveau de la qualité physique qu'au niveau de

son procédé d'exploitation. Il apparaît sous la forme d'une petite tablette en bois de dimension Largeur = 24 cm ; Epaisseur = 4 cm. Sans accessoires, il pèse environ 300g. Lorsque tous les accessoires sont installés son poids est d'environ 650g.

Le dispositif fonctionne avec 4 accessoires à savoir : une lettre mobile; une table des graphèmes ; une banque d'images; une banque de syllabes mobiles et deux jets d'alphabet de dimensions 3cm x 4cm, en script et en cursive. Il est équipé d'une zone d'illustration où on peut coller les images ou réaliser des dessins. Le dispositif comprend également une page d'écriture équipée de 05 portées à quatre cordes pour les activités d'écriture et de production d'écrits. Il est accompagné d'un guide pédagogique qui donne une description détaillée du procédé de manipulation.

Les principales activités de manipulations réalisées sur le dispositif permettent à l'apprenant d'exploiter toute sa mémoire sensorielle. Ces activités sont : le dessin, l'apprentissage de l'alphabet, la syllabation mécanique et orale, l'écriture et la production d'écrits. Le caractère ludique du procédé de manipulation et les différents accessoires utilisés (images, lettre mobile etc) font du dispositif un véritable jouet éducatif très attrayant. En effet, selon Nell, K. D., & Meghan, K. B. (2012), la stratégie d'apprentissage par le jeu est la stratégie la plus efficace que les enseignants utilisent dans les classes élémentaires.

Parlant des supports didactiques mécaniques, Otavi (2005) pense qu'ils permettent à l'apprenant de développer le sens de créativité et d'initiative.

b) **Projet pédagogique**

Tableau N° 3 : Présentation du Projet pédagogique expérimental

Semaines	Compétences développées	Contenus	Thèmes officiels
1 ^{ère} semaine		Graphisme et langage	
2 ^{ème} semaine - 3 ^{ème} semaine	Identification et formation des signes graphiques ; Etude de l'alphabet	Etude de l'alphabet	La maison Le village la ville
4 ^{ème} semaine - 11 ^{ème} semaine	Ecriture et lecture des voyelles simples	Etude des voyelles simples et du e accentué (é, è, ê). 01 voyelle par semaine	L'école Les métiers
12 ^{ème} Semaine - 28 ^{ème} semaines	Lecture à haute voix de la lettre, la syllabe, le mot et de la phrase d'étude. Production des syllabes, des mots et des phrases.	Etude de 17 consonnes simples 01 consonne par semaine	Les voyages La santé Les jeux Les communications

Le présent projet pédagogique prend en compte l'âge, les capacités cognitives de l'enfant c'est-à-dire le volume des apprentissages au programme de la Section d'Initiation au Langage. L'étude d'un seul graphème et d'un seul

phonème par semaine favorise une bonne assimilation des contenus d'apprentissage. Les données primaires de second degré collecté au cours du traitement en sont la preuve.

Il permet une couverture optimale du programme de lecture-écriture de la SIL. En effet, les aptitudes psychomotrices de l'enfant de 6 ans ne lui permettent pas encore de réaliser des gestes complexes Piaget (1965, p185). Il en est de même pour les organes phonatoires en ce qui concerne l'émission et l'articulation des sons complexes. Il sera par exemple très difficile pour un enfant de la SIL d'enchaîner plusieurs gestes comme dans le cas de la formation de la lettre z par exemple. D'où l'omission de certains graphèmes tels que : z – qu- ch - y et w. il s'agit ici de permettre à l'enfant d'évoluer dans le processus de maturation qui, à l'âge de 7 ans va lui permettre de réaliser ces gestes graphiques et de prononcer ces sons sans difficulté, Piaget (1970).

c) Procédé pédagogique

Tableau N° 4 : Fonctionnement du procédé pédagogique expérimental

ETAPE	OPI
Éveil : chant ou récit	Mise en condition/contrôle
Révision : Test des prérequis/pré-acquis	Contrôler les prérequis
Découverte Identification du graphème d'étude	Retrouver la lettre d'étude dans le mot et la prononcer correctement
Analyse 1 Lecture de la Lettre d'étude	Prononcer correctement la lettre d'étude
Analyse 2. Ecriture et lecture de la lettre-son	Ecrire la lettre d'étude en script et en cursive Lire la lettre d'étude à haute voix
Analyse 3 Formation et lecture des syllabes	Former et lire les syllabes en script en cursive sur le dispositif Mécanique (Tablette)
Analyse 4 Production et lecture des mots	Produire , écrire et lire les mots en script et en cursive le dispositif mécanique (tablette)
Analyse 5 Production et lecture de la phrase	Produire oralement la phrase de lecture
Analyse 6 Écriture et lecture de la phrase	Ecrire et lire la phrase de lecture sur le dispositif mécanique (tablette)
Analyse 7 Lecture à haute voix et compréhension orale	Lire les textes à haute voix et répondre oralement aux questions du maître
Analyse 8 Evaluation et réinvestissement	Utiliser le nouveau savoir

Opérateurs cognitifs utilisés dans la formulation des objectifs pédagogiques intermédiaires

Retrouver
Produire
Utiliser de
Former



Recherche et traitement de l'information

L'usage de ces opérateurs cognitifs montre que le nouveau procédé pédagogique fait la part belle à la recherche et au traitement de l'information. Il permet ainsi à l'enfant de 6 ans, à travers l'apprentissage de la lecture-écriture, de s'initier à cette pratique dès les premières années de sa scolarité.

2. Résultats de l'étude

2.1. Résultat du pré-test

Nous avons débuté l'étude 9 semaines après de lancement de l'année scolaire par un pré-test en lecture et compréhension orale. Tous les deux groupes expérimentaux et témoins constitués chacun de 85 sujets, ont été soumis dans les mêmes conditions à une évaluation des compétences graphophonétiques c'est-à-dire la transformation des phonèmes en graphèmes et vice versa, à travers un exercice de lecture à haute voix et de dictée des monosyllabes, des dissyllabes et des trisyllabes.

L'évolution du programme dans les deux groupes en ce moment montrait que toutes les voyelles simples (a e i o u é è) et deux consonnes simples (t et m) avaient jusqu'ici été étudiées.

Tableau N° 5 : Fluctuation des notes en lecture à haute voix au pré-test des sujets du groupe expérimental selon les classes, les fréquences absolues, les points milieux, la moyenne, la variance et l'écart-type.

Classe de notes	f_i	x_i	$f_i \times x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i (x_i - \underline{X})^2$
9-10	12	9,5	114	4,52	20,4304	245,1648
7-8	16	7,5	120	2,52	6,3504	101,6064
5-6	19	5,5	104,5	0,52	0,2704	5,1376
3-4	14	3,5	49	-1,48	2,1904	30,6656
1-2	24	1,5	36	-3,48	12,1104	290,6496
Total	85	/	423,5	/	/	673,224

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i \times x_i)}{\sum f_i} \text{ AN } \underline{X} = \frac{423,5}{85} = 4,98$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i (x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = \text{AN: } \frac{673,224}{85} = 7,92$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{7,92} \quad s = 2,81$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne générale = 4.98 avec une variance $S^2 = 4,98$ et un écart type $S = 2,81$

Tableau N° 6 : Fluctuation des notes en lecture au pré-test des élèves du groupe témoin selon les classes, les fréquences absolues, les points-milieux, la moyenne, la variance et l'écart-type.

Classe de notes	f_i	x_i	$f_i \times x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i (x_i - \underline{X})^2$
9-10	11	9,5	104,5	4,52	20,4304	224,7344
7-8	17	7,5	127,5	2,52	6,3504	107,9568
5-6	20	5,5	110	0,52	0,2704	5,408
3-4	13	3,5	45,5	-1,48	2,1904	28,4752
1-2	24	1,5	36	-3,48	12,1104	290,6496
Total	85	/	423,5	/	/	657,224

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i \cdot x_i)}{\sum f_i} \text{ AN } \underline{X} = \frac{423,5}{85} = 4,98$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i (x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = \text{AN: } \frac{6574,224}{85} = 7,73$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{7,73} \quad s = 2,78$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne générale = 4.98 avec une variance $S^2 = 7.73$ et un écart type $S = 2,78$

Tableau N° 7 : Fluctuation des notes en écriture au pré-test des élèves du groupe expérimental selon les classes, les fréquences absolues, les points-milieux, la moyenne, la variance et l'écart-type

Classe de notes	f_i	x_i	$f_i \times x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i (x_i - \underline{X})^2$
9-10	11	9,5	104,5	4,99	24,9001	273,9011
7-8	14	7,5	105	2,99	8,9401	125,1614
5-6	14	5,5	77	0,99	0,9801	13,7214
3-4	14	3,5	49	-1,01	1,0201	14,2814
1-2	32	1,5	48	-3,01	9,0601	716,9232
Total	85	/	383,5	/	/	716,9885

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i \cdot x_i)}{\sum f_i} \text{ AN } \underline{X} = \frac{383,5}{85} = 4,51$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i (x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = \text{AN: } \frac{716,9885}{85} = 8,44$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{8,44} \quad s = 2,90$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne générale = 5.17 avec une variance $S^2 = 8.44$ et un écart type $S = 2,90$

Tableau N° 8 : Fluctuation des notes en écriture au pré-test des sujets du groupe témoin selon les classes, les fréquences absolues, les points-milieux, la moyenne, la variance et l'écart-type

Classe de notes	f_i	x_i	$f_i \times x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i (x_i - \underline{X})^2$
9-10	12	9,5	114	4,85	23,5225	28,227
7-8	14	7,5	105	2,85	8,1225	113,715
5-6	15	5,5	82,5	0,85	0,7225	10,8375
3-4	14	3,5	49	-1,15	1,3225	18,515
1-2	30	1,5	45	-3,15	9,9225	297,675
Total	85	/	395,5	/	/	468,9695

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i \cdot x_i)}{\sum f_i} \text{ AN } \underline{X} = \frac{395,5}{85} = 4,65$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i (x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = \text{AN: } \frac{468,9695}{85} = 5,52$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{5,52} \quad s = 2,35$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne générale = 4.65 avec une variance $S^2 = 5.52$ et un écart type $S = 2,35$

Tableau N° 9 : Récapitulatif des performances en écriture et en lecture au pré-test des sujets du groupe expérimental et du groupe témoin selon les classes, les fréquences absolues, les points-milieux, la moyenne, la variance et l'écart-type

Groupes	Disciplines	Compétences	Effectif ($\sum f_i$)	Moyenne \underline{X}	Variance (S^2)	Ecart-type (S)
Expérimental	Lecture	Graphophonétiques e	85	4,98	7,92	2,90
	Ecriture	Graphiques	85	4,51	8,44	2,84
Témoin	Lecture	Idéographiques	85	4,98	7,73	2,78
	Ecriture	Graphiques	85	4,65	5,62	2,76

- Calcul de Z en lecture à haute voix

A cet effet, l'application de la formule de calcul $z = \frac{|x_E - x_T|}{\sqrt{\frac{S_E^2}{N_E} + \frac{S_T^2}{N_T}}}$

sera requise en lecture à haute voix.

Relativement à la dictée, la valeur calculée est

$$Z = \frac{|4,98 - 4,98|}{\sqrt{\frac{7,92}{85} + \frac{7,73}{85}}} = \frac{0}{0,41} = 0$$

On a $Z = 0$

Conclusion

Les deux groupes sont de force égale en lecture à haute voix avant la phase de traitement.

- Calcul de Z en écriture

A cet effet, l'application de la formule de calcul $Z = \frac{|x_E - x_T|}{\sqrt{\frac{S_E^2}{N_E} + \frac{S_T^2}{N_T}}}$

sera requise en écriture

Relativement à l'écriture, la valeur calculée est

$$Z = \frac{|4.51 - 4.65|}{\sqrt{\frac{7.92}{85} + \frac{7.73}{85}}} = \frac{-0.14}{0.42} = -0.33$$

On a $Z = -0.33$

Conclusion

Les deux groupes sont de force égale en écriture

Conclusion finale

Conformément aux données du tableau n° 9, les deux groupes affichent chacun une moyenne générale de 4,98/10 en lecture à haute voix. En écriture les moyennes générales sont de 4,51/10 pour le groupe expérimental et 4,65/10 pour le groupe témoin. On peut alors dire que Les deux groupes ont le même niveau de compétences littéraires de base au départ ; c'est-à-dire avant l'administration du traitement au groupe expérimental.

2.2. Résultat du tests ou traitement

Le test s'est déroulé dans la région de l'Est-Cameroun, en zone semi-urbaine, et plus précisément dans un Complexe Scolaire Notre Dame de la Providence (CSNDP) de Toungou dans l'Arrondissement de Mandjou, et à Ecole Publique FCB située dans la ville de Dimako dans l'arrondissement de Dimako.

La population cible est constituée des élèves des Sections d'Initiation au langage (SIL). Il s'agit ici des enfants âgés de 6 ans dont 75% sont issus des familles très modestes.

Deux méthodes d'échantillonnage ont été mises à contribution dans cette étude à savoir : méthode non probabiliste et la méthode probabiliste.

Nous avons choisi la technique d'échantillonnage de commodité. Cette technique a été exploitée pour le choix des écoles expérimentales. Nous avons bien voulu garantir l'accessibilité dans les écoles expérimentales afin d'éviter une éventuelle perte massive des participants (il faut noter ici que la Région de l'Est-Cameroun est une Région fortement enclavée)

a) **Autres participants**

Nous avons procédé à une étude collaborative qui a connu la participation de divers membres de la communauté éducative. Comme acteurs centraux nous avons : les sujets expérimentaux et témoins constitués des élèves de la section d'initiation au langage (SIL), les enseignants de champ, les superviseurs pédagogiques, et les parents d'élèves.

Nous avons bien voulu impliquer les parents dans notre étude pour un suivi et un accompagnement à la maison de nos sujets expérimentaux. Il était également question de leur montrer l'impact de leurs implications personnelles dans le processus éducatif des enfants.

Tableau N° 10 : participants à l'étude

Participants	Effectifs	Grades	Expérience professionnelle
Enseignants des classes expérimentales	03	IEG	5 ans minimum
Superviseurs pédagogiques	02	Master 2 (SCED) Doctorat (SCED)	27 ans 26 ans
Total	03		

b) **Analyse des résultats de la collecte des données**

Notre étude étant une étude collaborative, la procédure de collecte des données secondaires a consisté à :

- renforcer les capacités de nos collaborateurs directes, que sont les enseignants et les parents, à l'usage des outils pédagogiques expérimentaux, et à en mesurer le niveau d'appropriation. En effet, Marie, B., & Ana, M. (2002) pensent que la formation professionnelle et pédagogique des enseignants de champ est indispensable pour une bonne mise en œuvre du processus enseignement/apprentissage.
- évaluer de manière régulière la faisabilité et l'efficacité des outils pédagogiques mis au point travers la collecte et l'analyse des données secondaires.
- procéder à la révision des outils pédagogiques expérimentaux sur la base des limites observées.

Une session de formation à l'usage des nouveaux outils pédagogiques mis au point, suivie des campagnes de supervision de proximité ont été organisées tout au long de l'année scolaire à l'intention des enseignants des classes expérimentales; soit une campagne chaque séquence.

Ces rencontres étaient élargies à tous les enseignants du niveau 1. Lors de ces descentes sur le terrain, nous avons procédé à la préparation et la conduite des leçons modèles, à l'animation des carrefours pédagogiques, à

l'évaluation de l'efficacité des nouveaux outils. L'examen des résultats de ces évaluations en laboratoire nous a quelques fois amené à procéder aux remédiations.

Les ateliers organisés tout au long de l'année scolaire à l'EP FCB de Dimako et au CSNDP de Toungou ont regroupé près de 60 Parents et enseignants des classes expérimentales sur les thèmes suivants: la psychologie de l'enfant de 6 ans ; l'importance de la lecture-écriture dans le système scolaire ; l'enseignement de la lecture à la SIL ; notions de phonème et de graphème; bien écrire pour bien lire ; écrire, lire et comprendre ; travaux pratiques de phonologie et de graphologie.

Ces ateliers avaient pour but de renforcer les capacités pédagogiques des parents et d'harmoniser les pratiques d'enseignement entre la classe et la maison. Eric, M, M., & Heidi, A. (2008/2009) encouragent fortement cette pratique, étant donné que les parents sont des maillons importants de la chaîne pédagogique. Il se trouve cependant qu'ils n'ont pas reçu de forcément formation pédagogique initiale. Nous pensons que les sessions de formation continues devraient être organisées à leur intention dans le cadre des séminaires et des ateliers.

Un système de supervision à distance a été mis en place Le répertoire téléphonique mis en place nous a permis de suivre le travail des parents à des heures précises.

En ce qui concerne l'exploitabilité du nouveau projet pédagogique, nous avons voulu vérifier si les enseignants éprouvaient quelques difficultés à le mettre en œuvre au cours de l'expérimentation. Cette vérification s'est faite à travers le calcul du taux de couverture du programme trimestriel. Pour ce faire, nous avons exploité les cahiers de préparation des leçons des enseignants pour obtenir le nombre de leçons préparées et effectivement dispensées. Il en ressort que sur les 45 leçons programmées pour l'année, 40 ont été préparées et dispensées aussi bien à EP « les Champions » FCB de Dimako, qu'au Complexe Scolaire Notre Dame de la Providence de Toungou (IAEB Mandjou), soit un taux de couverture de 88.88%.

La couverture du programme s'est faite de la manière suivante :

15 consonnes sur 20 étudiées : b, c, d, f, g, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v ;

Toutes les voyelles simples (a, e, i, u) + e accentué (é, è, ê,) et 02 diphtongues (ou, oi)

Le reste des consonnes et semi-voyelles seront étudiées au Cours Préparatoire (CP) : h, q, w, x, y, z.

Conclusion

Au regard de ces résultats, nous pouvons dire que les enseignants des classes expérimentales n'ont pas eu assez de difficultés dans la préparation et

la conduite des leçons conçues selon le modèle expérimental. Les parents ont efficacement accompagné les enfants à la maison.

Nous avons également vérifié l'exploitabilité dispositif mécanique « Syllabaire Plus ». Il en ressort que son taux de manipulation s'est avéré très bas au cours du premier trimestre de l'année scolaire soit 21.66%. Ceci à cause de la qualité physique et du nombre très insuffisant des supports disponibles. Ce taux s'est amélioré au 2^{ème} et au 3^{ème} trimestre. Il est passé de 69.35% à 75.18% au 3^{ème} trimestre, suite à la révision de la qualité physique du dispositif.

En effet, le dispositif qui jusqu'ici était un support fixe, est devenu est tablette que chaque élève pouvait manipuler en autonomie, pour les activités de syllabation orale/écrite, de lecture à haute voix et de production d'écrits (cf annexe 3).

Pour mesurer l'efficacité du procédé expérimental nous avons à la fin de chaque séquence pédagogique (6 semaines d'activités enseignement/apprentissage) procédé à une évaluation à mi-parcours du niveau de *compétences grapho-phonétiques* et *idéographiques* développées par nos sujets expérimentaux. Le test auquel nous avons soumis nos sujets visait à vérifier les aptitudes à transformer les phonèmes en graphèmes, les graphèmes en phonèmes et à répondre aux questions de compréhension orale. Ces tests nous ont permis d'évaluer le niveau de reconnaissance visuelle des signes graphiques, l'aptitude à oraliser ces signes et à accéder au sens des textes. A la fin de chaque trimestre, c'est-à-dire après 02 séquences, nous procédions à une évaluation sommative. Ces évaluations sommatives nous ont permis d'enregistrer les performances ci-après :

Tableau N° 11 : Niveau d'acquisition des compétences graphophonétiques des sujets du sous-groupe expérimental de L'EP les « Champions » FCB de Dimako

Dictée	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre
Notes >3/6	26/55	44/55	47/55
Taux de réussite	47.27%	81.81%	85.45%

Ce tableau des notes en dictée montre une évolution progressive des performances des élèves tout au long de l'année scolaire. Le taux d'évolution entre le 1^{re} et le 3^{ème} trimestre est de 38,18%.

Tableau N° 12 : Niveau d'acquisition des compétences graphophonétiques et idéographiques des sujets du sous-groupe expérimental de L'EP les « Champions » FCB de Dimako

Lecture à haute voix et compréhension orale	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre
Notes >3/6	10/55	40/55	45/55
Taux de réussite	18.18%	72.72%	81.81%

Ce tableau des notes en lecture à haute voix et compréhension orale montre une évolution progressive des performances des élèves tout au long de l'année scolaire. Le taux d'évolution entre le 1^{re} et le 3^{ème} trimestre est de 63,63%

Tableau 13 : Niveau d'acquisition des compétences graphophonétiques des sujets du sous-groupe expérimental CSNDP de Toungou

Dictée	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre
Notes >3/6	20/30	27/30	29/30
	66.66%	90%	96.66%

Ce tableau montre une évolution brutale des performances des élèves en dictée tout au long de l'année scolaire. Cette évolution est de 30% entre le 1^{er} et 3^{ème} trimestre

Tableau N°14 : Niveau d'acquisition des compétences graphophonétiques et idéographiques des sujets du sous-groupe expérimental CSNDP de TOUNGOU

Lecture à haute voix et compréhension orale	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre
Notes >3/6	13/30	28/30	28/30
	43.33%	93.33%	93.33%

Ce tableau montre une évolution brutale des performances des élèves en lecture à haute voix et compréhension orale tout au long de l'année scolaire. Cette évolution est de 50% entre le 1^{er} et 3^{ème} trimestre

Conclusion

Au regard de l'évolution des performances des sujets expérimentaux tout au long de l'année on peut dire de façon provisoire que le traitement appliqué a un effet bénéfique sur l'acquisition des compétences littéraires de base par les sujets expérimentaux. Il faudra cependant attendre les résultats la mise en tension des performances du groupe expérimental et du groupe témoin à l'issue du posttest, pour parvenir à une conclusion définitive.

2.3. Résultat du posttest

Le posttest est une activité de collecte de données primaires. Il consiste pour le cas d'espèce en une évaluation sommative des compétences littéraires de base dont le but est de vérifier l'impact ou l'effet de l'intervention sur les

sujets expérimentaux, afin de valider ou d'invalider notre hypothèse de recherche.

Les groupes expérimentaux et témoins ont ainsi été soumis dans les mêmes conditions à une évaluation sommative des compétences graphiques, graphophonétique et idéographiques à travers un exercice de dictée, et de lecture à haute voix et de compréhension orale. Voici les résultats de cet exercice.

Tableau N° 15 : Note en dictée du groupe expérimental

Notes	f_i	x_i	$f_i * x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i(x_i - \underline{X})^2$
9 – 10	25	9,5	237,5	2,38	5,66	141,61
7 – 8	26	7,5	195	0,38	0,1444	3,75
5 – 6	29	5,5	159,3	-1,62	2,62	75,98
3 – 4	3	3,5	10,5	-3,62	13,10	39,3
1 – 2	2	1,5	3	-5,62	31,58	63,16
Total	85		605,5			323,8

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i * x_i)}{\sum f_i} \quad AN : \underline{X} = \frac{605,5}{85} = 7,12 \quad \underline{X} = 7,12$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i (x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = AN : \frac{323,8}{85} = 3,80$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{3,80} \quad s = 1,95$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne $\underline{X} = 7,12$ avec une variance $S^2 = 3,80$ et un écart type $S = 1,95$

Tableau N° 16 : Notes en dictée du groupe témoin

Notes	f_i	x_i	$f_i * x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i(x_i - \underline{X})^2$
9 – 10	3	9,5	28,5	5,5	30,25	90,75
7 – 8	5	7,5	37,5	4	16	80
5 – 6	6	5,5	33	2	4	24
3 – 4	46	3,5	161	0	0	0
1 – 2	25	1,5	37,5	-2	4	100
Total	85		297,5			294,75

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i * x_i)}{\sum f_i} \quad AN : \underline{X} = \frac{297,5}{85} = 3,5 \quad \underline{X} = 3,5$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i (x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = AN : \frac{294,75}{85} = 3,46$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{3,46} \quad s = 1,86$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne $\underline{X} = 3,5$ avec une variance $S^2 = 3,46$ et un écart type $S = 1,86$

Tableau N° 17 : Récapitulatif de la comparaison entre les compétences développées en dictée par les sujets expérimentaux et celles des sujets témoins

Groupe	Discipline	Effectifs (Σf_i)	Moyenne (\bar{x})	Variance S^2	écart type	α	D	zlu	zcal	Comparaison
GE	Dictée	85	7,12	3,80	1,95	0,05	168	1,96	5,24	Zcal > Zlu
GT	Dictée	85	3,5	3,46	1,86					

Calcul de la statistique Z en dictée

Dans le tableau N°17, récapitulatif des caractéristiques des performances en dictée des sujets expérimentaux et témoins au posttest, nous avons relevé que les sujets du groupe expérimental ont obtenu une moyenne $\bar{x}_E = 7,12/10$ avec une variance de $S_E^2 = 3,80$ tandis que ceux du groupe témoin ont enregistré une moyenne $\bar{x}_T = 3,5/10$ avec $S_T^2 = 3,46$. Les deux groupes ont été placés dans les mêmes conditions d'évaluation avec les mêmes effectifs soit $N_E = N_T = 85$

A cet effet, l'application de la formule de calcul $z = \frac{|\bar{x}_E - \bar{x}_T|}{\sqrt{\frac{S_E^2}{N_E} + \frac{S_T^2}{N_T}}}$

- sera requise tant en dictée qu'en écriture.
- Relativement à la dictée, la valeur calculée est
- $Zcal = \frac{|7,12 - 3,5|}{\sqrt{\frac{3,80}{85} + \frac{3,46}{85}}} = \frac{3,62}{\sqrt{0,48}} = \frac{3,62}{0,69} = 5,24$
- On a $Zcal = 5,24 > Zlu = 1,96$
- **Etape 5 : détermination de la valeur critique ou lue de Z**
- Dans les mêmes conditions que dans HR, $Zlu = 1,96$ est la valeur critique ou lue de Z.
- **Etape 6 : formulation de la règle de décision**
- Elle reste identique à celle formée en HR.
- **Etape 7 : prise de décision**
- Dans le cas spécifique de notre hypothèse de recherche, la prise de décision sera concomitante en fonction des valeurs calculées de Z obtenues respectivement en dictée et en écriture.
- En dictée, nous avons toujours une valeur critique $Zlu = 1,96$ avec une valeur calculée $Zcal = 5,24$. Ce qui implique que l'on ait $5,24 > 1,96$ d'où $Zcal > Zlu$.
- Par ailleurs, en écriture, avec la même valeur critique $Zlu = 1,96$.

Il en ressort de façon que H_0 est rejeté et H_a acceptée. Ainsi, HR est confirmée.

- Etape 8 : conclusion

La vérification de notre hypothèse de recherche (HR) montre que les élèves qui apprennent avec des supports didactiques mis au point acquièrent et développent plus de compétences graphiques et graphophonétiques que ceux qui ne le font pas.

Nous pouvons conclure que les outils pédagogiques et didactiques mis au point facilitent de façon significative l'acquisition et le développement des compétences graphiques et graphophonétiques chez les apprenants du niveau I, palier I du cycle primaire que chez ceux qui n'y sont pas soumis.

Evaluation des compétences en lecture à haute voix et compréhension orale

Tableau N°18 : Notes en Lecture à haute voix et compréhension orale du groupe expérimental

Notes	f_i	x_i	$f_i * x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i(x_i - \underline{X})^2$
9 – 10	28	9,5	266	2,26	5,1076	143,0128
7 – 8	30	7,5	225	0,26	0,0676	2,028
5 – 6	18	5,5	99	-1,74	3,02	54,36
3 – 4	6	3,5	21	-3,74	13,98	83,88
1 – 2	3	1,5	4,5	-5,74	32,94	98,84
Total	85		615,5			382,11

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i * x_i)}{\sum f_i} \quad AN : \underline{X} = \frac{615,5}{85} = 7,24 \quad \underline{X} = 7,24$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i(x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = AN: \frac{382,11}{85} = 4,49$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{4,49} \quad s = 2,12$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne $\underline{X} = 7,24$ avec une variance $S^2 = 4,49$ et un écart type $S = 2,12$

Tableau N° 19 : Notes en lecture à haute voix et compréhension orale du groupe témoin

Notes	f_i	x_i	$f_i * x_i$	$x_i - \underline{X}$	$(x_i - \underline{X})^2$	$f_i(x_i - \underline{X})^2$
9 – 10	3	9,5	28,5	5,96	35,52	106,56
7 – 8	6	7,5	45	3,96	15,68	94,08
5 – 6	6	5,5	33	1,96	3,84	23,04
3 – 4	45	3,5	157,5	-0,04	0,0016	0,072
1 – 2	25	1,5	37,5	-2,04	4,16	104,04
Total	85		301,5			327,79

$$\underline{X} = \frac{\sum(f_i * x_i)}{\sum f_i} \quad AN : \underline{X} = \frac{301,5}{85} = 3,54 \quad \underline{X} = 3,54$$

$$S^2 = \frac{\sum f_i(x_i - \underline{X})^2}{\sum f_i} = AN: \frac{327,79}{85} = 3,85$$

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{3,85} \quad s = 1,96$$

Les indices particuliers de cette distribution se caractérisent par une moyenne $\underline{X} = 3,54$ avec une variance $S^2 = 3,85$ et un écart type $S = 1,96$

Tableau N° 20 : Récapitulatif de la comparaison entre les compétences développées en lecture par les sujets expérimentaux et celles des sujets témoins

Groupe	Discipline	Effectifs (Σf_i)	Moyenn e (\bar{x})	Variance S^2	écart type	α	D	zlu	zcal	Compar aison
GE	Lecture	85	7,24	4,49	2	0,05	168	1,96	11,9	Zcal > Zlu
GT	Lecture	85	3,54	3,85	1,96					

- Calcul de la statistique Z lecture à haute voix et compréhension orale

Le tableau récapitulatif de performances en lecture des sujets expérimentaux et témoins au post test a montré que les sujets du groupe expérimental ont obtenu en lecture une moyenne $\underline{x}_E = 7,24/10$, avec une variance de $= 4,49$ tandis que ceux du groupe témoin ont enregistré une moyenne $\underline{x}_T = 3,54$ avec une variance $= 3,85$. Ils ont également été placés dans les conditions d'évaluation avec les mêmes $N_E = N_T = 85$

A cet effet, la formule
$$z = \frac{|\underline{x}_E - \underline{x}_T|}{\sqrt{\frac{S_E^2}{N_E} + \frac{S_T^2}{N_T}}}$$

sera appliquée pour déterminer la valeur calculée de Z en lecture. Ainsi, la valeur numérique de Z s'obtient par l'application de la formule

$$AN \ z = \frac{|7,24 - 3,54|}{\sqrt{\frac{4,49}{85} + \frac{3,85}{85}}} = \frac{3,7}{0,32} = 11,56$$

Il ressort que la valeur calculée est $Z_{cal} = 11,56$

Etape 5 : détermination de la valeur critique lue de Z

Sachant que nous avons $D = 168$, par lecture de la table de distribution du « T » de Student, la valeur critique ou lue noté $Z_{lu} = 1,96$

Etape 6 : formulation de la règle de décision

La formulation des hypothèses (H_0 et H_a) nous incline à choisir le teste unilatéral positif (one tailed test). La règle de décision pour rejeter ou accepter est la suivante :

- Si $Z_{cal} < Z_{lu}$, alors H_0 est accepté et H_a est rejeté
- Si $Z_{cal} > Z_{lu}$, alors H_0 est rejeté et H_a accepté

Etape 7 : prise de décision

La prise de décision est fonction des valeurs de Z_{cal} et Z_{lu} .
Nous avons $Z_{cal} = 11,56$ et $Z_{lu} = 1,96$ ce qui implique $11,56 > 1,96$ donc $Z_{cal} > Z_{lu}$. Il ressort que H_0 est rejetée et H_a acceptée. Ainsi, H_R est confirmée.

Etape 8 : conclusion

La vérification de notre hypothèse de recherche (H_R) montre que les élèves qui apprennent avec des supports didactiques mis au point acquièrent et développent plus de compétences graphophonétiques et idéographiques que ceux qui ne le font pas.

Nous pouvons conclure que les outils pédagogiques et didactiques mis au point facilitent de façon significative l'acquisition et le développement des compétences graphophonétiques et idéographiques chez les apprenants du niveau I, palier I du cycle primaire que chez ceux qui n'y sont pas soumis.

Conclusion

Le tableau n°20 fait ressortir une grande différence entre la moyenne générale du groupe expérimental (7.24/10) en lecture à haute voix et celles du groupe témoin (3.54/10). Cette différence est d'environ 50%. Elle traduit d'une part l'impact des outils pédagogiques expérimentaux sur l'efficacité du processus enseignement /apprentissage de la lecture-écriture. Cet impact de toute évidence est très positif. D'autre part, elle expose les conséquences de l'inefficacité des outils d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture en cours d'exploitation dans nos écoles primaires aujourd'hui.

3. Discussion

Les nouveaux outils pédagogiques d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture mis au point permettent à l'apprenant d'exploiter toute sa mémoire sensorielle à travers une intense activité de recherche et de traitement de l'information. Ces outils mnémotechniques permettent une acquisition rapide des compétences graphiques, graphophonétiques et idéographique car ils facilitent la mémorisation et la restitution des sons, des signes graphiques et des gestes en ce qui concerne l'écriture. En effet, l'étude du mot et de la phrase qui jusqu'ici se faisait après 16 semaines, s'est faite après 6 semaines. Au-delà de l'acquisition des compétences en lecture-écriture, le procédé d'exploitation des nouveaux outils pédagogiques est une véritable activité d'initiation des enfants de 6 ans à la recherche et à l'autonomisation.

Le calcul ci-après nous permet de constater que la variance des notes des sujets expérimentaux en lecture est supérieure à celle du groupe témoin

avec d'une part : $S_E^2 = \frac{\sum f_i(x_i - \bar{X})^2}{\sum f_i} = AN: \frac{382,11}{85} = 4,49$ et d'autre part
 $S_T^2 = \frac{\sum f_i(x_i - \bar{X})^2}{\sum f_i} = AN: \frac{327,79}{85} = 3,85$

Il en est de même du calcul des performances en dictée avec d'une part pour le groupe expérimental $S^2 = \frac{\sum f_i(x_i - \bar{X})^2}{\sum f_i} = AN: \frac{382,11}{85} = 3,80$

Et d'autre part $S^2 = \frac{\sum f_i(x_i - \bar{X})^2}{\sum f_i} = AN: \frac{327,79}{85} = 3,46$, pour le groupe témoin.

Notre hypothèse de départ étant : « *L'exploitation des nouveaux outils pédagogiques d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture mis au point, permet à l'enfant de 6 ans d'acquérir et de développer rapidement les compétences littéraires de base* » (graphiques, graphophonétiques et idéographiques), l'observation fine des résultats de l'analyse des données qualitatives collectées nous permet de faire un triple constat sur la *faisabilité* et *l'efficacité* du nouveau procédé d'enseignement et d'apprentissage de la lecture-écriture qui vient d'être mis au point :

1^{er} constat : l'exploitation sans difficultés majeures par les enseignants des classes expérimentales des outils pédagogiques mis au point constitués notamment: d'un projet pédagogique, la fiche de préparation des leçons de lecture/écriture et le dispositif mécanique « Syllabaire », de même que la couverture très satisfaisant du programme annuel (86.66%) sont des principaux indicateurs d'efficacité non seulement de la formation pratique reçue par les enseignants des classes expérimentales sur l'implémentation du nouveau procédé, mais aussi de sa faisabilité.

2^{ème} constat : les activités de supervision et d'encadrement pédagogiques de proximité assurés par les différents acteurs désignés à cet effet auprès des enseignants des classes expérimentales et des parents ont contribué de manière très significative à l'obtention de ce résultat. En effet, l'efficacité de ce nouveau procédé a pour indicateurs, le faible taux d'échecs et l'augmentation parfois très brutale des taux de réussite en lecture et en écriture tout au long de l'année ainsi que l'excellente performance des élèves aux évaluations des compétences littéraires de base. C'est ce qui ressort de l'analyse des données secondaires collectées dans la phase d'intervention.

3^{ème} constat : tout au long du 1^{er} et 2^{ème} trimestre de l'année les élèves ont été plus aptes à transformer les phonèmes en graphèmes, qu'à oraliser les textes. Ceci serait dû à une très faible activité de syllabation orale dont la mauvaise qualité du dispositif mécanique mis au point en a été la principale cause. Les remédiations apportées tant sur la qualité physique du support didactique que sur son procédé de manipulation ont entraîné une amélioration substantielle des performances des sujets expérimentaux.

Conclusion

Cette étude réalisée dans un contexte de « crise pédagogique », est une sorte d'innovation pédagogique. Ses résultats montrent qu'après 9 mois d'exploitation en situation de classe par les enseignants qui ont été formés à cet effet des nouveaux outils mis au point, le taux annuel de couverture du programme est passé de 43% à 93% malgré les nombreuses périodes d'interruption des cours dues aux multiples fêtes religieuses et nationales. Comment comprendre cependant que le taux de couverture du programme officiel de lecture-écriture soit le même dans les groupes expérimentaux et témoins alors que les compétences littéraires développées par les sujets des deux groupes sont visiblement très différents avec $\underline{x}_E = 7,12/10$ et $\underline{x}_T = 3,5/10$ (*en dictée*)? (cf annexe 1). Nous avons également $\underline{x}_E = 7,24/10$ et $\underline{x}_T = 3,54/10$. Si on considère les résultats du pré et du posttest, on peut alors dire que, les nouveaux outils pédagogiques ont eu un impact positif très significatif sur l'efficacité du processus enseignement /apprentissage de la lecture-écriture du français comme langue étrangère. Des observations faites dans nos classes témoins, il en ressort que la méthode syllabique en vigueur dans le système éducatif camerounais depuis l'année 2012, a de la peine à s'implémenter. Les outils pédagogiques utilisés tout au long de l'année scolaire ont de manière significative, influencé les performances des groupes expérimentaux au posttest. Cette influence est très positive dans le groupe expérimental grâce à la qualité et au bon usage des nouveaux outils pédagogiques mis au point. Elle est négative dans le groupe témoin, malgré la bonne qualité des ressources humaines constituées des enseignants dotés d'une bonne formation pédagogique initiale. On peut dire que les nouveaux outils pédagogiques ont eu un impact très positif sur l'acquisition et le développement des compétences littéraires de base chez l'enfant de 6ans, étant donné que l'écart des performances au posttest entre le groupe expérimental et le groupe témoin et strictement supérieur à 10% en faveur du premier. Nous suggérons que les nouveaux outils pédagogiques mis au point soient vulgarisés tant dans les institutions de formation initiale des enseignants que dans les institutions scolaires.

Remerciements

Nous remercions très sincèrement Monsieur Mpele Samana, la Soeur Agnès Ngo, Monsieur Engelbert Massa Kella, et Monsieur Ibrahim Jutpmvouï (Directeurs et Directrice des écoles expérimentales et témoins) pour l'accueil qu'ils nous ont réservé dans leurs écoles lors de notre recherche de terrain.

Nous ne saurions oublier Mesdames Odile Ngouango, Eveline Bissile, et Mireille Sandrine Matia, enseignantes des classes expérimentales et témoins, pour leur collaboration active. Nous remercions également

Monsieur Kevin Nzouussi pour sa collaboration active dans la communication entre la revue et nous.

References:

1. Christine, M. (2018). *Qu'est-ce qu'un outil pédagogique*, <https://fr.linkedin.com/pulse/quest-ce-quun-outil-p%C3%A9dagogique-marie-christine-llorca> page consultée le 11.08.2021
2. Eric, M, M., Heidi, A. (2008/2009). Response to Intervention (RTI): What Teachers of Reading
3. Need to Know. *The Reading Teacher*, 62(4), 280–290 DOI:10.1598/RT.62.4.1 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0140672020250104>
4. European Scientific Journal (2021) Guide
5. Ferre .M. et Leclère-Messebel. M (2015). *Les supports au cœur des pratiques en langage*. <https://journals.openedition.org/rdlc/748>. Page consultée le 20 juillet 2021
6. Gromer. B. et Weiss. M. (1990). *Apprendre à lire*, Armand Colin
7. Gromer, B. et Weiss. M. (1990). *Devenir lecteur*, Armand Colin
8. Hastings et Madaus (2006). *Le manuel scolaire*, Presse universitaire du Québec
9. Le Petit Robert 1 (1992). Les Dictionnaires ROBERT-CANADA SCC
10. Marie, B., & Ana, M. (2002). The Impact of Action Research for Professional Development: case studies in two Manchester schools. *Westminster Studies in Education*, 25(1) 35-45
11. Nell, K. D., & Meghan, K. B. (2012). *Improving reading in Primary Grade*.
12. *The Future of Children*, 22(2), 55-72. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23317408> on 7.10.2016
13. Nutin. J. (1971). *Tâche, réussite, échec, théorie du conduit humain*, PUL
14. Ottavi. D. (2005), *Penser l'éducation*, ESF
15. Piaget. J. (1970). *Psychologie et Epistémologie*. Paris, Denoël.
16. Piaget J. (1965. p.185). *Psychologie et pédagogie*, Denoël /Gonthier,
17. Rieunier. A. (2000). *Préparer un cours* : Paris ESF
18. Rieunier. A. (2001). *Préparer un cours* : des stratégies pédagogiques efficaces Paris ESF
19. <https://www.stopblablac.com/economie-et-politique/3001-394-il-y-aurait-une-baisse-de-niveau-dans-l-enseignement-primaire-au-cameroun> page consultée le 16 septembre 2021

Annexes

Annexes 1 : Evaluation sommatives des compétences littéraires de base.

I. Epreuve de lecture à haute voix et compréhension orale (10 points)

Exercice A : lecture à haute voix

Chaque sujet doit passer au tableau noir, lire à haute voix, devant un jury composé de deux enseignants le texte consigné au tableau en script et en cursive. Le candidat est libre de choisir le caractère de lecture

Texte de lecture

- a) la fête – le tube – la voiture – une gare – un père (5 points)
- b) Caroline a lavé la jupe de sabine (5 points)

Barème de notation :

Exercice B : Compréhension orale

Chaque membre du jury pose deux questions de compréhension de texte au candidat et propose une note conformément au barème. De manière concertée, les membres du jury arrêtent une note définitive.

Exemples de questions-réponses

Question : Que fait-on pendant le fête ? (*question pour vérifier la compréhension du mot « fête »*)

Réponse : On danse, on mange, on boit le jus etc

Question : Qu'a fait Caroline ? (*question pour vérifier l'accès à l'information véhiculée par le texte*)

Réponse : Elle a lavé la jupe de sabine.

Question : Pourquoi a-t-elle lavé la jupe de sabine ? (*Question inférentielle pour vérifier la capacité de raisonner, de justifier, d'apprécier etc du répondant*)

Réponse : parce que c'était sale ; parce qu'elle est gentille, parce que c'est son amie etc

Barème de notation

Lecture à haute voix : 7 points

Compréhension orale : 3 points

Epreuve de dictée (10 points)

Le texte de dictée était lu à haute voix par un enseignant du groupe témoin. Après l'épreuve deux enseignants se sont chargés de la correction des copies dans chaque.

a) Texte de dictée : Abomo a gâté le petit vélo de sa camarade Nafi
NB : La phrase de dictée contient 13 consonnes sur les 15 étudiées au cours de l'année, soit un taux de couverture de 86.66%. Ces consonnes sont : **b, l, m, g, p, v, d, s, t, c, r, f, n.**

Nous avons pris en compte tous les groupes de consonnes à savoir : les consonnes sonores, sourdes, orales, nasales, occlusives et constrictives. La phrase de dictée contient 5 voyelles sur les 8 étudiées soit 62.50% de taux de couverture. Ces voyelles sont : a, e, i, é o ;

La phrase de dictée contient les monosyllabes, les dissyllabes, les trisyllabes et les quadrisyllabes.

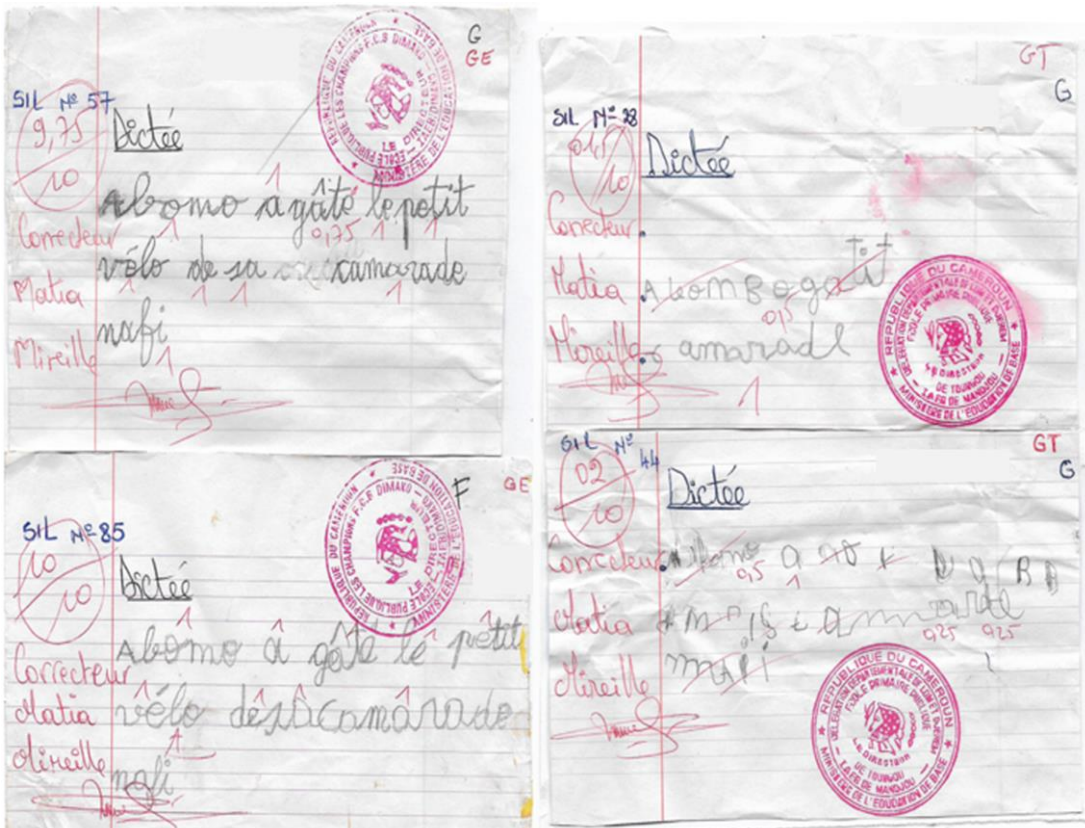
ont obtenu une moyenne avec une variance de $S_E^2 = 3,80$ tandis que ceux du groupe témoin ont enregistré une moyenne $\underline{x}_T = 3,5/10$ avec $S_T^2 = 3,46$.

Les deux groupes ont

b) Barème de notation

1 point par mot

**Annexes 2 : Copies de dictée au posttest des sujets du Groupe
Expérimental (GE) et du Groupe Témoin (GT)**



Annexe 3: Vidéo 4 minutes