

European Scientific Journal, *ESJ*

July 2025

European Scientific Institute, ESI

The content is peer reviewed

ESJ Humanities

July 2025 edition vol. 21, No. 20

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 Homberger 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

Robert Szucs,
University of Debrecen, Hungary

Dragica Vuadinovic,
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

Georgios Voussinas,
University of Athens, Greece

Asif Jamil,
Gomal University DIKhan, KPK, Pakistan

Faranak Seyyedi,
Azad University of Arak, Iran

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

Dejan Marolov,
European Scientific Institute, ESI

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

Frank Bezzina,
University of Malta, Malta

Monika Bolek,
University of Lodz, Poland

Robert N. Diotalevi,
Florida Gulf Coast University, USA

Daiva Jureviciene,
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania

Anita Lidaka,
Liepaja University, Latvia

Rania Zayed,
Cairo University, Egypt

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

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

Cinaria Tarik Albadri,
Trinity College Dublin University, Ireland

Mahammad A. Nurmamedov,
Shamakhy Astrophysical Observatory of the Ministry of Science and Education of the
Republic of Azerbaijan

Henryk J. Barton,
Jagiellonian University, Poland

Saltanat Meiramova,
S.Seifullin AgroTechnical University, Kazakhstan

Rajasekhar Kali Venkata,
University of Hyderabad, India

Ruzica Loncaric,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Stefan Vladutescu,
University of Craiova, Romania

Billy Adamsen,
University of Southern Denmark, Denmark

Marinella Lorinczi,
University of Cagliari, Italy

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

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 Olavegogeascoecchea,
National University of Comahue, Argentina

Raul Rocha Romero,
Autonomous National University of Mexico, Mexico

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

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 Gentzoglannis,
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,
College of Nursing, Qatar University, Qatar

Omar Arturo Dominguez Ramirez,
Hidalgo State University, Mexico

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

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

A. Zahoor Khan,
International Islamic University Islamabad, Pakistan

Valentina Manoiu,
University of Bucharest, Romania

Andrzej Palinski,
AGH University of Science and Technology, Poland

Jose Carlos Teixeira,
University of British Columbia Okanagan, Canada

Martin Gomez-Ullate,
University of Extremadura, Spain

Nicholas Samaras,
Technological Educational Institute of Larissa, Greece

Emrah Cengiz,
Istanbul University, Turkey

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

Jose Antonio Pineda-Alfonso,
University of Sevilla, Spain

Jingshun Zhang,
Florida Gulf Coast University, USA

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

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

Pierluigi Passaro,
University of Bari Aldo Moro, Italy

Georges Kpazai,
Laurentian University, Canada

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

Michele Russo,
University of Catanzaro, Italy

Nikolett Deutsch,
Corvinus University of Budapest, Hungary

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

Brian Sloboda,
University of Maryland, USA

Natalia Sizachenko
Dartmouth College, USA

Marisa Cecilia Tumino,
Adventista del Plata University, Argentina

Luca Scaini,
Al Akhawayn University, Morocco

Aelita Skarbaliene,
Klaipeda University, Lithuania

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. Dellafoire,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Francisco Gonzalez Garcia,
University of Granada, Spain

Mahgoub El-Tigani Mahmoud,
Tennessee State University, USA

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

Paul Waithaka Mahinge,
Kenyatta University, Kenya

Aicha El Alaoui,
Sultan My Slimane University, Morocco

Marija Brajcic,
University of Split, Croatia

Monica Monea,
University of Medicine and Pharmacy of Tîrgu Mureş, Romania

Belen Martinez-Ferrer,
University Pablo Olavide, Spain

Rachid Zammar,
University Mohammed 5, Morocco

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

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

George C. Katsadoros,
University of the Aegean, Greece

Elena Gavrilova,
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

Susana Borras Pentinat,
Rovira i Virgili University, Spain

Jelena Kasap,
Josip J. Strossmayer University, Croatia

Massimo Mariani,
Libera Universita 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

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

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

Oruam Cadex Marichal Guevara,
University Maximo Gomes Baez, Cuba

Vanya Katsarska,
Air Force Academy, Bulgaria

Carmen Maria Zavala Arnal,
University of Zaragoza, Spain

Francisco Gavi Reyes,
Postgraduate College, Mexico

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

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

Veronica Flores Sanchez,
Technological University of Veracruz, Mexico

Camille Habib,
Lebanese University, Lebanon

Larisa Topka,
Irkutsk State University, Russia

Paul M. Lipowski,
Holy Family University, USA

Marie Line Karam,
Lebanese University, Lebanon

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

Kouame Atta,
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

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

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

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

Alla Manga,
Université 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 Cerdá Romero,
Escuela Superior Politécnica 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 Regional des Metiers de l'Education 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,
Peleforo 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 Setifl University, Algeria

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

Serigne Modou Sarr,
Universite Alioune DIOP de Bambe, Senegal

Nina Stankous,
National University, USA

Lovergine Saverio,
Tor Vergata University of Rome, Italy

Fekadu Yehuwalashet Maru,
Jigjiga University, Ethiopia

Karima Laamiri,
Abdelmalek Essaadi University, 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

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

Eveligh Cecilania 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

Raoufou Pierre Radji,

University of Lome, Togo

Juan Carlos Rodriguez Rodriguez,

Universidad de Almeria, Spain

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

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

Benie Alo 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 Supérieure (ENS), Cote d'Ivoire

Abdelfettah Maouni,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Alina Stela Resceanu,
University of Craiova, Romania

Alilouch Redouan,
Chouaib Doukkali University, Morocco

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

Sufi Amin,
International Islamic University, Islamabad 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

Audrey Tolouian,
University of Texas, USA

Asli Cazorla Milla,
Universidad Internacional de Valencia, Spain

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

Hanaa Ouda Khadri Ahmed Ouda,
Ain Shams University, Egypt

Rachid Ismaili,
Hassan 1 University, Morocco

Tamar Ghutidze,
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Emine Koca,
Ankara Haci Bayram Veli University, Turkey

David Perez Jorge,
University of La Laguna, Spain

Irma Guga,
European University of Tirana, Albania

Jesus Gerardo Martínez del Castillo,
University of Almeria, Spain

Mohammed Mouradi,
Sultan Moulay Slimane University, Morocco

Marco Tilio Ceron Lopez,
Institute of University Studies, Mexico

Mangambu Mokoso Jean De Dieu,
University of Bukavu, Congo

Hadi Sutopo,
Topazart, Indonesia

Priyantha W. Mudalige,
University of Kelaniya, Sri Lanka

Emmanouil N. Choustoulakis,
University of Peloponnese, Greece

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

Pinnawala Sangasumana,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Abdelali Kaaouachi,
Mohammed I University, Morocco

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

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

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

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

Maria Carlota,
Autonomous University of Queretaro, Mexico

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

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-Schiopou,
University of Craiova, Romania

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

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 Khlopotkskyi,
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

Jewaka 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

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, Morroco

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,
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Ukraine

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

Giacomo Buoncompagni,
University of Florence, Italy

Elza Nikoleishvili,
University of Georgia, Georgia

Mohammed Mahmood Mohammed,
University of Baghdad, Iraq

Oudgou Mohamed,
University Sultan Moulay Slimane, Morocco

Arlinda Ymeraj,
European University of Tirana, Albania

Luisa Maria Arvide Cambra,
University of Almeria, Spain

Charahabil Mohamed Mahamoud,
University Assane Seck of Ziguinchor, Senegal

Ehsaneh Nejad Mohammad Nameghi,
Islamic Azad University, Iran

Mohamed Elsayed Elnaggar,
The National Egyptian E-Learning University , Egypt

Said Kammas,
Business & Management High School, Tangier, Morocco

Harouna Issa Amadou,
Abdou Moumouni University of Niger

Achille Magloire Ngah,
Yaounde University II, Cameroun

Gnagne Agness Esoh Jean Eudes Yves,
Universite Nangui Abrogoua, Cote d'Ivoire

Badoussi Marius Eric,
Université Nationale des sciences, Technologies,
Ingénierie et Mathématiques (UNSTIM) , Benin

Carlos Alberto Batista Dos Santos,
Universidade Do Estado Da Bahia, Brazil

Oumar Bah,
Sup' Management, Mali

Angelica Selene Sterling Zozoaga,
Universidad del Caribe, Mexico

Josephine W. Gitome,
Kenyatta University, Kenya

Keumean Keiba Noel,
Felix Houphouet Boigny University Abidjan, Ivory Coast

Tape Bi Sehi Antoine,
University Peleforo Gon Coulibaly, Ivory Coast

Atsé Calvin Yapi,
Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Desara Dushi,
Vrije Universiteit Brussel, Belgium

Mary Ann Hollingsworth,
University of West Alabama, Liberty University, USA

Aziz Dieng,
University of Portsmouth, UK

Ruth Magdalena Gallegos Torres,
Universidad Autonoma de Queretaro, Mexico

Alami Hasnaa,
Universite Chouaid Doukkali, Maroc

Emmanuel Acquah-Sam,
Wisconsin International University College, Ghana

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

Gibet Tani Hicham,
Abdemalek Essaadi University, Morocco

Anoua Adou Serge Judicael,
Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Sara Teidj,
Moulay Ismail University Meknes, Morocco

Gbadamassi Fousséni,
Université de Parakou, Benin

Bouyahya Adil,
Centre Régional des Métiers d'Education et de Formation, Maroc

Hicham Es-soufi,
Moulay Ismail University, Morocco

Imad Ait Lhassan,
Abdemalek Essaâdi University, Morocco

Givi Makalatia,
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Adil Brouri,
Moulay Ismail University, Morocco

Noureddine El Baraka,
Ibn Zohr University, Morocco

Ahmed Aberqi,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Oussama Mahboub,
Queens University, Kingston, Canada

Markela Muca,
University of Tirana, Albania

Tessougue Moussa Dit Martin,
Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali

Kledi Xhaxhiu,
University of Tirana, Albania

Saleem Iqbal,
University of Balochistan Quetta, Pakistan

Dritan Topi,
University of Tirana, Albania

Dakouri Guissa Desmos Francis,
Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire

Adil Youssef Sayeh,
Chouaib Doukkali University, Morocco

Zineb Tribak,
Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Morocco

Ngwengeh Brendaline Beloke,
University of Biea, Cameroon

El Agy Fatima,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Julian Kraja,
University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania

Nato Durglishvili,
University of Georgia, Georgia

Abdelkrim Salim,
Hassiba Benbouali University of Chlef, Algeria

Omar Kchit,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Isaac Ogundu,
Ignatius Ajuru University of Education, Nigeria

Giuseppe Lanza,
University of Catania, Italy

Monssif Najim,
Ibn Zohr University, Morocco

Luan Bekteshi,
"Barleti" University, Albania

Malika Belkacemi,
Djillali Liabes, University of Sidi Bel Abbes, Algeria

Oudani Hassan,
University Ibn Zohr Agadir, Morocco

Merita Rumano,
University of Tirana, Albania

Mohamed Chiban,
Ibn Zohr University, Morocco

Tal Pavel,
The Institute for Cyber Policy Studies, Israel

Krzysztof Nesterowicz,
Ludovika-University of Public Service, Hungary

Laamrani El Idrissi Safae,
Ibn Tofail University, Morocco

Suphi Ural,
Cukurova University, Turkey

Emrah Eray Akca,
Istanbul Aydin University, Turkey

Selcuk Poyraz,
Adiyaman University, Turkey

Umut Sener,
Aksaray University, Turkey

Muhammed Bilgehan Aytac,
Aksaray University, Turkey

Sohail Nadeem,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Salman Akhtar,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Afzal Shah,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Muhammad Tayyab Naseer,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Asif Sajjad,
Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan

Atif Ali,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Shahzda Adnan,
Pakistan Meteorological Department, Pakistan

Waqar Ahmed,
Johns Hopkins University, USA

Faizan ur Rehman Qaiser,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Choua Ouchemi,
Université de N'Djaména, Tchad

Syed Tallataf Hussain Shah,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Saeed Ahmed,
University of Management and Technology, Pakistan

Hafiz Muhammad Arshad,
COMSATS University Islamabad, Pakistan

Johana Hajdini,
University "G. d'Annunzio" of Chieti-Pescara, Italy

Mujeeb Ur Rehman,
York St John University, UK

Noshaba Zulfiqar,
University of Wah, Pakistan

Muhammad Imran Shah,
Government College University Faisalabad, Pakistan

Niaz Bahadur Khan,
National University of Sciences and Technology, Islamabad, Pakistan

Titilayo Olotu,
Kent State University, Ohio, USA

Kouakou Paul-Alfred Kouakou,
Université Peleforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

Sajjad Ali,
Karakoram International University, Pakistan

Hiqmet Kamberaj,
International Balkan University, Macedonia

Khawaja Fahad Iqbal,
National University of Sciences and Technology (NUST), Pakistan

Heba Mostafa Mohamed,
Beni Suef University, Egypt

Abdul Basit,
Zhejiang University, China

Karim Iddouch,
International University of Casablanca, Morocco

Jay Jesus Molino,
Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Panama

Imtiaz-ud-Din,
Quaid-e-Azam University Islamabad, Pakistan

Dolantina Hyka,
Mediterranean University of Albania

Yaya Dosso,
Alassane Ouattara University, Ivory Coast

Essedaoui Aafaf,
Regional Center for Education and Training Professions, Morocco

Silue Pagadjovongo Adama,
Peleforo GON COULIBALY University, Cote d'Ivoire

Soumaya Outellou,
Higher Institute of Nursing Professions and Health Techniques, Morocco

Rafael Antonio Estevez Ramos,
Universidad Autónoma del Estado de México

Mohamed El Mehdi Saidi,
Cadi Ayyad University, Morocco

Ouattara Amidou,
University of San Pedro, Côte d'Ivoire

Murry Siyasiya,
Blantyre International University, Malawi

Benbrahim Mohamed,

Centre Regional des Métiers de l'Education et de la Formation d'Inezgane (CRMEF),
Morocco

Emmanuel Gitonga Gicharu,

Mount Kenya University, Kenya

Er-razine Soufiane,

Regional Centre for Education and Training Professions, Morocco

Foldi Kata,

University of Debrecen, Hungary

Elda Xhumari,

University of Tirana, Albania

Daniel Paredes Zempual,

Universidad Estatal de Sonora, Mexico

Jean Francois Regis Sindayihebura,

University of Burundi, Burundi

Luis Enrique Acosta González,

University of Holguin, Cuba

Odoziobodo Severus Ifeanyi,

Enugu State University of Science and Technology, Enugu, Nigeria

Maria Elena Jaime de Pablos,

University of Almeria, Spain

Soro Kolotcholoma Issouf,

Peleforo Gon Coulibaly University, Cote d'Ivoire

Compaore Inoussa,

Université Nazi BONI, Burkina Faso

Dorothee Fegbawe Badanaro,

University of Lome, Togo

Soro Kolotcholoma Issouf,

Peleforo GON COULIBALY University, Cote d'Ivoire

Compaore Inoussa,

Université Nazi BONI, Burkina Faso

Dorothee Fegbawe Badanaro,

University of Lome, Togo

Kouakou N'dri Laurent,
Alassane Ouattara University, Ivory Coast

Jalila Achouaq Aazim,
University Mohammed V, Morocco

Georgios Farantos,
University of West Attica, Greece

Maria Aránzazu Calzadilla Medina,
University of La Laguna, Spain

Tiendrebeogo Neboma Romaric,
Nazi Boni University, Burkina Faso

Dionysios Vourtsis,
University of West Attica, Greece

Zamir Ahmed,
Government Dehli Degree Science College, Pakistan

Akinsola Oluwaseun Kayode,
Chrisland University, Nigeria

Rosendo Romero Andrade,
Autonomous University of Sinaloa, Mexico

Belamalem Souad,
University Ibn Tofail, Morocco

Hoummad Chakib,
Cadi Ayyad University, Morocco

Jozsef Zoltan Malik,
Budapest Metropolitan University, Hungary

Sahar Abboud Alameh,
LIU University, Lebanon

Rozeta Shahinaj,
Medical University of Tirana, Albania

Rashidat Ayanbanke Busari,
Robert Gordon University, UK

Tornike Merebashvili,
Grigol Robakidze University, Georgia

Zena Abu Shakra,
American University of Dubai, UAE

Nicolas Serge Ndock,
University of Ngaoundere, Cameroon

Abebe Bahiru,
Zhejiang Normal University, China

Diana Maria Lopez Celis,
Jorge Tadeo Lozano University of Bogotá, Colombia

Fathi Zerari,
Souk-Ahras University, Algeria

Hermann Victoire Feigoudozoui,
University of Bangui, Central African Republic

Omowunmi A. Odeyomi,
North Carolina A&T State University, USA

Daniel Kon Ater,
University of Juba, Republic of South Sudan

Manasvi Hrishikesh Patil,
Dr. Vishwanath Karad MIT World Peace University, India

Steven Thomas Tumaini,
College of Business and Education, Tanzania

Table of Contents:

English translation and validation of the Afterlife Belief Scale for British Muslims.....	1
<i>Saba Ghayas</i>	
<i>John B. Strait</i>	
<i>Misbah Malik</i>	
Globalization and Migrant Rights in Post-Pandemic Italy: Navigating Economic Dependency and Policy Exclusion.....	17
<i>Davide Nicolosi</i>	
<i>Lindita Licaj</i>	
<i>Iresha M. Lakshman</i>	
Facteurs explicatifs de la Déscolarisation des enfants en Côte d'Ivoire : cas de Koffi-Amonkro.....	34
<i>Joël A. N'dri</i>	
Approches pédagogiques de l'interférence linguistique dans l'enseignement supérieur : une proposition de curriculum.....	56
<i>Fady Calargé</i>	
<i>Rim Zeidan</i>	
Effets du Leadership Transformationnel sur la Prévention des Violences Genrées en Milieu Scolaire au Nord-Cameroun.....	82
<i>David Ébonguè</i>	

**L'apport de la morphophonologie dans le pronostic des dyslexiques en
Côte d'Ivoire.....108**

Donourou Bakary Ouattara

**Sacralité, pouvoir et sécularisation : la monarchie marocaine à l'épreuve
du protectorat.....130**

Soufiane Hanoun

English translation and validation of the Afterlife Belief Scale for British Muslims

Saba Ghayas

Department of Psychology, University of Sargodha, Pakistan

John B. Strait

Department of Environmental & Geosciences

Sam Houston State University, USA

Misbah Malik

Department of Psychology, University of Sargodha, Pakistan

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p1](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p1)

Submitted: 15 June 2025

Copyright 2025 Author(s)

Accepted: 29 July 2025

Under Creative Commons CC-BY 4.0

Published: 31 July 2025

OPEN ACCESS

Cite As:

Ghayas, S., Strait, J.B. & Malik, M. (2025). *English translation and validation of the Afterlife Belief Scale for British Muslims*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 1.

<https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p1>

Abstract

The purpose of the current study was to translate and validate the Afterlife Belief scale into the English language. To translate the scale, the forward-backward method was used. Through the committee approach, the English version of the scale was finalized. The English version of the Afterlife Belief Scale was administered to a sample of 300 British Muslims, with a mean age of 34.5 and a standard deviation of 3.5. Confirmatory factor analysis was conducted, and the results revealed excellent model fit indices with a two-factor structure. The original scale had a three-factor structure; however, in the current study, all items related to extinction-based afterlife Belief were found to have low loadings, so analysis was carried out on the remaining items. Keeping in view the results and feedback from participants and experts, the two-factor structure was finalized with excellent model fit indices (CFI, GFI, TLI, RMSEA, RMR). Alpha reliability indices of both subscales were excellent. Furthermore, in order to find the convergent and divergent validity evidence, the English version of the Afterlife Belief Scale, the Short Muslim Practice and Belief Scale, the Arabic Death Anxiety Scale, and the Penn Inventory of Scrupulosity Scale were administered to the 150 British Muslims. Correlation analysis provided evidence of convergent validity as afterlife

beliefs were found to be correlated with death anxiety, scrupulosity, and religiosity. The findings support the English version of the Afterlife Belief Scale as a psychometrically sound instrument for assessing afterlife beliefs among British Muslims.

Keywords: Afterlife Belief; Translation; Validation; Psychometric Properties

Introduction

The idea of the afterlife is marked with continued existence after physiological death, often involving the soul. Most religions believe in reincarnation or eternal life, either in heaven or hell. Ancient Egypt had a moral community between the living and the dead, with the afterlife believed to be near the deceased's tomb (Baines & Dorman, 2024). Modern Western ideas of eternal life trace back to Mesopotamian beliefs about a netherworld below the earth's surface, where mortals are bound to it regardless of their actions. Western cultures have long believed in death and rebirth, with the Hebrews calling it Seol and the ancient Greeks Hades. They expanded this concept by incorporating a second destination for virtuous individuals.

Moreover, according to Volle (2024), the original destination for the dead became progressively worse, transforming it into a hell of fire and darkness. Purgatory was developed as a solution for those who didn't merit eternal rewards but didn't deserve eternal torment. The modern concept of death and rebirth, governed by Karma and Samsara, is derived from Hinduism. It teaches that every living being dies to adopt a new form based on Karma from previous lives. This cycle of death and rebirth is unsatisfying, and the soul eventually seeks salvation through spiritual practice. By understanding their divine nature and overcoming earthly desires, individuals find moksha, or liberation from the cycle of death and rebirth, which can be described as a kind of Heaven (Volle, 2024; Choksi & Amin, 2024).

The Concept of the Afterlife in Islam

Islamic beliefs in the afterlife, known as the Akhirah, are central to the faith, dividing it into two parts: Paradise (Jannah) and Hellfire (Jahannam) Hellfire (Quranic, 2024). A soul is an entity that exists in the heavens and on Earth that takes up residence in a physical body (Dalhat, 2015). The soul, the essence of a person's being, is considered the most valuable part of a human being and plays a crucial role in the afterlife. Death is an irreversible and inevitable part of life (Badawi, 2011), and preparing for it through the process of dying. The Islamic view on the afterlife includes three key components: the concept of Barzakh, the Day of Resurrection, and the role of angels (Baloch, 2023).

Barzakh is a state of waiting between death and the Day of Resurrection, where the soul experiences questioning and reflection (Dastaghaib, 2013). The Day of Resurrection is a significant event in Islamic belief, marked by chaos and upheaval. Angels are believed to record human deeds, which will determine their fate in the afterlife. Muslims believe in Heaven and Hell, with Heaven being a place of eternal bliss for righteous individuals and Hell being a place of eternal punishment for disobedience. Good deeds tied to the afterlife will have consequences in the next life (Baloch, 2023).

Quran Teachings:

The Qur'an, the holy book of Islam, frequently discusses the hereafter and urges followers to prepare for it. Significant sections draw attention to the huge differences between the delights of Paradise and the pain and sufferings of Hell.

Surah Al-Baqarah (2:25), for example, states:

"And bring good news to those who believe and carry out good actions, promising gardens [in Paradise] with rivers flowing under them. Every time they are given a piece of fruit from it, they will say, "This is what we were given before." It is also comparably administered to them. And they will have purified partners and they will reside there forever."

And in Surah Nisa (4:42) Allah says:

"We will undoubtedly toss into the Fire those who disobey Our signs. When their skin is fully burned, we'll replace it so they'll always taste punishment. Allah is, in fact, Almighty and All-Knowing."

These passages bolster the idea that the devout will live an endless, happy life.

Hadith

Many insights into the afterlife may also be gained from the Hadith, which are collections of the sayings and deeds of the Prophet Muhammad (PBUH). Complete explanations of the Day of Judgment, the Prophet's intercession, and the circumstances of Paradise and Hell may be found in compilations such as Sahih Bukhari and Sahih Muslim.

According to Abu Huraira, the Messenger of Allah (ﷺ) said: On the Day of Judgment, Allah, the Exalted and Glorious, will grasp the Earth in His hands, roll up the heavens in His right hand, and declare, "I am the Lord; where are the sovereigns of the world? (Sahih Muslim 2787) "

The Qur'anic text is enhanced by these narratives, which provide a thorough grasp of the afterlife and emphasize its significance in Islamic eschatology.

Historical context of British Muslims:

According to the British Muslim Council, the second-largest religious group in the UK (United Kingdom) is Islam (Muslim Council of Britain, 2022). Since the 16th century, Muslims have lived in Britain, with the majority of them coming from Yemen, Somalia, Bangladesh, and Pakistan. Major industrial towns and cities in the Midlands, northern England, and London saw a migration of South Asian Muslims in the 1950s and 60s. Due to political unrest and civil unrest, refugees and asylum seekers from many nations have been entering the country since the 1980s. The Muslim communities in the United Kingdom display generational, religious, political, and geographical divisions in addition to historical, social, and political inequalities. The United Kingdom has a lengthy history with Islam, having been converted by early 19th-century elites (Knott, 2018).

The 20th century saw the establishment of the British Muslim Society, the First World War, and the Festival of Islam in the 1950s and 1960s. The modern period saw the election of Mohammed Sarwar as the first Muslim MP in 1997, the first female Muslim MP in 2010, and Sadiq Khan as the Mayor of London in 2016 (*History Timeline - the Association of British Muslims*, 2016).

One of the fundamental beliefs of Islam is the belief in a hereafter (BBC Bitesize, 2024). British Muslims, who have been in Britain for over 60 years. However, they face challenges such as materialism, aggressive secularism, and militant atheism. The new generation faces the danger of losing their faith, which includes a loss of perspective of reality, a loss of morality, and blind faith in science and technology. (Hussain, 2024). In order to maintain traditional beliefs while adjusting to contemporary cultural standards, faith must be integrated with contemporary British identity. The community's beliefs and practices are authentically reflected via educational efforts and interfaith discussions that promote understanding, harmony, and preservation of cultural and religious subtleties.

Therefore, translating existing scales into English for British Muslims is crucial. Translations enhance diversity, accessibility, and cultural relevance in research by ensuring respondents understand questions fully. This ensures validity and reliability, improving research standards. Translated scales provide reliable data on British Muslims' needs, experiences, and viewpoints, enabling informed decision-making and personalized interventions. They can also be used to study social behavior, mental health, and cultural practices in academic and clinical settings. Overall, translating scales into English for British Muslims offers numerous benefits, including cultural relevance, improved accessibility, enhanced research quality, informed decision-making, and ethical research practices.

Method

To meet the goals current study was divided into four sections: 1) translation of the scale, 2) confirmatory factor analysis, 3) cross-language validation 4) convergent and divergent validation.

Phase I: Translation of the Afterlife Belief Scale for Muslims

In order to translate the scale following steps were used.

Forward Translation

In the initial process, the Scale was translated from English to Urdu as per the standard translation process (Brislin, 1976). Two bilingual experts from the Psychology department were approached to accomplish this work. Bilingual professionals were proficient in both languages. They were requested to pay attention to the technical and conceptual equivalence of the language, like grammar, tense of sentence, length of the question, acceptable degree of abstraction, and their appropriateness to the socio-cultural context. By adopting this process, ultimately, there were two independent English translations of the Afterlife belief scale for Muslims.

Evaluation of translated Items

Two independent forward versions were reconciled by comparing them to judge the theoretical homogeneity of the items using a committee approach in an attempt to acquire the best-fitting translation items. Item by item, every single one was carefully examined in regards to their context, grammar, and wording by the panel of experts, and they selected one translation that best meets the meaning and concept of every single item. At last, the forward translation was reconciled, comprised the best fitting translation of the items, and every single one of those was chosen by the consensus of the panel of experts.

Backward translation

In the third step, two bilingual experts independently translated the scale's final English form back into Urdu. This step was taken in the study to make sure the English translation was conceptually equivalent to the original scale and was precise, valid, and reliable without linguistic biases. Two separate Urdu translations of the English scale were available at the end of this step.

Evaluation of back-translated items

With the help of experts back translated items were critically analyzed, and it was found that both versions were conceptually equivalent.

Phase II: Determination of Psychometric Properties and Confirmatory Factor Analysis of Urdu ATRPS

The data was analyzed in terms of factorial validity, alpha reliability, correlations, and item-total correlations by using Analysis of Moment Structures (AMOS) 20 and Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Sample

Participants were (N=300) English-speaking British Muslims from England. The sample comprised both female (n=150) and male (n=150) participants. Non-Muslims were excluded from the study. All the participants were born in England but had different backgrounds, like Pakistan, India, Iran, Turkey, etc. It was ensured that English must be their first language.

Procedure

The Institutional Review Board (IRB) of the Department of Psychology approved and sanctioned this study. Research participants were approached with the purposive sampling technique. The data were collected using a Google document, which was shared with more than 500 individuals, of whom 300 agreed to participate in the study. They were explained the purpose of the study and how to answer questions and complete the scale. All queries related to the completion of the scale were explained to them, and they were instructed to answer the questions truthfully with the guarantee that their data would remain safe and private. Participants were not under time pressure to complete the scales. At the end, participants were appreciated for their kind cooperation during data collection..

Confirmatory Factor Analysis

To confirm the measurement model and factor structure of the Afterlife Belief Scale for Muslims, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out. In the current study, various indices and criteria were checked to explain the best model fit, i.e., Comparative Fit Index, Normed Fit Index, Goodness-of-Fit Index, Tucker-Lewis Index, Root Mean Square Residual, and Root Mean Square Error of Approximation (CFI, NFI, GFI, TLI, RMR, and RMSEA).

Table 1: Model Fit Indices for CFA of Afterlife Belief Scale for Muslims (N=300)

Models	χ^2	df.	Fit Indices					$\Delta\chi^2$	Δdf
			GFI	CFI	NFI	RMSEA	St. RMR		
Model 1 (16 Items, Independent Errors)									
	301.36	101	.87	.86	.80	.07	.05	-	-
Model 2 (11 Items, Errors Allowed to Covary)									
	110.4	41	.96	.97	.90	.05	.04	191.3***	60

*** $p < .001$

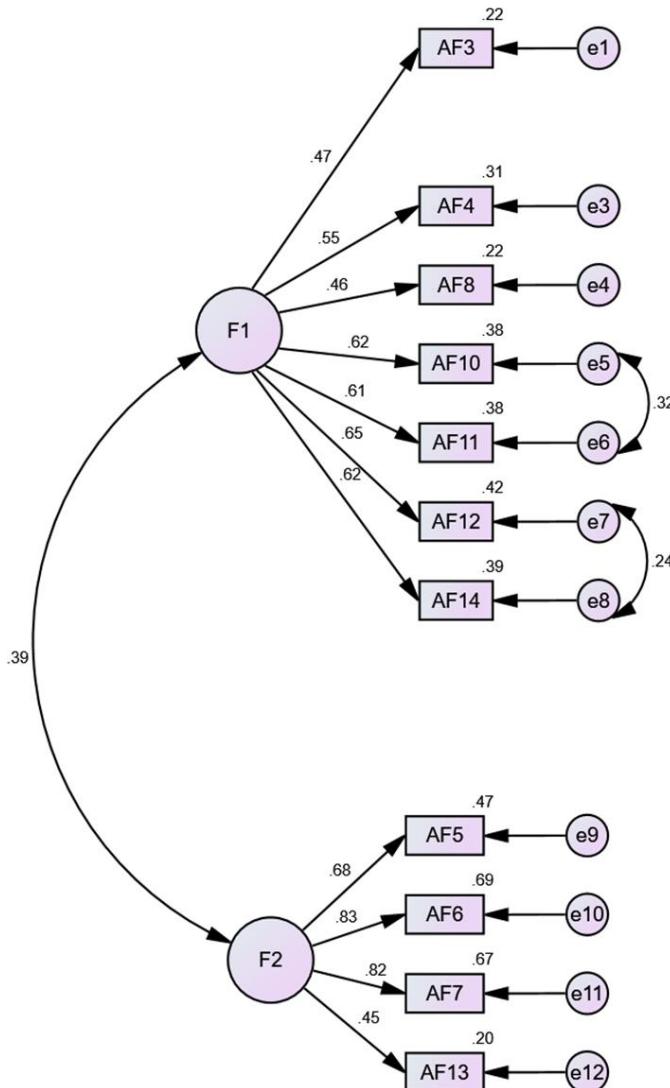


Figure 1. Measurement Model of the Afterlife Belief Scale for Muslims

Table 1 and Figure 1 demonstrate model fit indices and the results of factor loadings of the CFA of the translated Afterlife Belief Scale for Muslims. According to the original criteria of model fit i.e., loading of the items more than .35, the original model of three factor structure (positive, negative and extinction beliefs) was tested using confirmatory factor analysis and the three-factor structure did not provide a good fit to the data with chi square 301.36 (df = 101), CFI = .86, GFI = .87, and RMSEA = .07. It was assumed with this model that error variances of the indicators were independent of each other.

So, this model included 16 items. The results of the first model with 16 indicators as independent in regard to their error covariances provided poor results with loadings of the items less than .30 and poor good fit indices. It indicated that the sample data did not fit the hypothesized measurement model. The model was re-specified using the 11 indicators as the five indicators were having their standardized factor loadings of lesser value than .30, and according to the recommendation of modification indices, only the error variances of the indicators of a specific first-order factor were allowed to covary, and no error variances across first-order factors were allowed to covary.

The final model contains two factors with 7 items in the positive factor of the Afterlife belief scale and 4 items in the negative factor of the Afterlife belief Scale. While all items of extinction factors had poor loadings, therefore third factor was excluded. The factor loadings of the items ranged from .45 to .83. 11 items of the scale were retained as model 2 revealed excellent model fit indices (Table 1).

In order to find out the reliability of the English translated scale, alpha reliability analysis was carried out. Results revealed that Positive and negative afterlife belief subscales are highly reliable, as reliability ranged from .87 to .90.

Convergent and Discriminant Validation

The objectives of this phase were to provide evidence of convergent and discriminant validity of the English version of the Afterlife Belief Scale. As it is recommended to provide better evidence of construct validity, another independent sample should be taken. Therefore, for the current study, a sample of 150 British Muslims was collected to provide evidence of convergent and discriminant validity.

Sample

Another independent sample comprised 150 British Muslims. The sample consisted of men (n=75) and women (n=75). The age range of the sample was 22 to 50.

Instruments

Short Muslim Practice and Belief Scale (SMPBS) (AlMarri et al., 2009)

The Short Muslim Practice and Belief Scale was used to measure the religiosity of participants. There were 9 items in the scale. The two subscales of the scale are practice and beliefs. The subscale consisting of belief has items 1, 2, 3, 4, and 5, whereas the subscale consisting of practice has items 6, 7, 8, and 9. The response pattern on this five-point Likert scale is as follows: 1 represents "never does," 2 represents "usually does not," 3 means

"occasionally," 4 represents "sometimes," and 5 represents "always." The scale's reliability was 0.90.

Arabic Scale of Death Anxiety (Abdel-Khalek, 2004)

The Arabic Death Anxiety Scale was administered to assess the death anxiety of the participants. The scale consists of twenty items, and the response mode is a five-point Likert scale (0= No, 1= A little, 2= A fair amount, 3= Much, 4= Very much). The items of the scales are positive, and the answers are summed to arrive at the total score. The higher the score, more will be the level of death anxiety, and the lower the score, the lower will be the level of death anxiety of the participants. The translated and adapted version of the Arabic Death Anxiety Scale demonstrated an alpha reliability of .92. For the original scale, alpha coefficients ranged from .88 to .93, and the one-week test-retest reliability was $r = .90$. The scale's convergent validity was previously established by correlating it with the Templer Death Anxiety Scale and the Collett-Lester Fear of Death Scale. Pearson's correlation analysis showed a significant positive relationship among these measures (Khalek, 2004).

The Satisfaction with Life Scale (SWLS)

Diener et al. (1985) designed it to quickly measure the total level of satisfaction of an individual with their life. Although SWLS consists of only five elements, its established psychometric features have high internal consistency and high temporal reliability. Participants show how much each of the 5 things agrees with or disagrees with on a 7-point scale of 7 strongly disagrees with 1. (Pavot& Diener, 1993).

Penn Inventory of Scrupulosity-Revised (PIOS-R)

Scrupulosity was measured through the Penn Inventory of Scrupulosity-Revised (PIOS-R). This scale was developed by Olatunji et al. (2007) and consisted of 15 items that measured two dimensions of scrupulosity: fear of sin and fear of God. The scale has a response format 5-point Likert scale ranging from 1 (never) to 5 (constantly). The score on the scale was computed by summing up the responses on all items. A high score on the scale corresponds to a high level of scrupulosity. It is a highly reliable scale, as Cronbach's alpha coefficient is .76 (Olatunji et al., 2007).

Procedure

To collect the data, participants were contacted through various social media platforms. Detailed information was provided to them about the purpose of the research. Confidentiality and privacy were ensured for the participants, and after obtaining their informed consent, a Google document

was shared with them. In the end, participants were appreciated for their cooperation.

Results

In order to analyze the data, SPSS version 26 was used.

Table 2: Descriptive Statistics and Alpha Reliabilities of the Variables (N = 150).

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Positive Beliefs	17.85	3.77	.81
Negative Beliefs	11.33	3.22	.77
Death Anxiety	25.22	4.12	.78
Scrupulosity	36.22	6.21	.75
Religiosity	37.88	2.22	.88

Table 2 reflects the descriptive and reliability indices of scales used in the current study. Reliability of the Composite Scale of Afterlife Belief is not reported as the total score of this scale is meaningless.

Table 3: Pearson Correlations among the Variables (N = 150)

Variables	2	3	4	5
1. Positive Beliefs	.33**	.20*	.32**	.09
2. Negative Beliefs	-	.33**	.39***	.23**
3. Death Anxiety	-	-	.31**	.41***
4. Religiosity				.22**
5. Scrupulosity	-	-	-	-

p < .01, *p < .001.

Correlation analysis revealed that positive and negative afterlife beliefs are both significantly correlated with the death anxiety, religiosity, and scrupulosity of participants. Findings provided evidence of convergent validity of the English translated afterlife belief scale for Muslims.

Discussion

This study was aimed at English translation, adaptation, and validation of the Afterlife belief scale for Muslims. All the participants were educated, and they didn't feel any discomfort while responding to the items. The afterlife belief scale was originally developed in the Urdu Language for Pakistani Muslims, but it was required to translate this scale into English so that English-speaking Muslims could also be studied in terms of afterlife belief.

A standardized and systematic method was used to translate the scale into English and to confirm its factor structure. Confirmatory factor analysis was used. Confirmatory factor analysis revealed that all items of the extinction subscale had loadings below .30, and therefore, it was required to exclude

these items from the model. Moreover, CFA also excluded one item from the negative afterlife belief subscale based on low loadings. Only seven items were retained in factor 1, all items of positive afterlife belief were retained, and factor three was completely removed. Consequently, CFA with a two-factor structure and 11 items appeared to have a good model fit.

Psychometric and theological evidence support the deletion of the "Extinction" subscale from the British Muslims' Afterlife Belief Scale. The extinction items did not form a valid or logical dimension within the British Muslim context, as demonstrated by their very low factor loadings, according to factor analysis. This psychometric vulnerability results from a basic conceptual disparity: UK Muslims mostly either affirm belief in the afterlife or determinedly adopt secular worldviews that are theologically distinct rather than confused. The removal of the subscale promises increased cultural validity and construct reliability when measuring afterlife beliefs among British Muslims in light of these theological inconsistencies and psychometric restrictions.

Results of confirmatory factor analysis can be justified based on basic beliefs of the Muslim population. The belief in the afterlife is one of the pillars of Islam, and the extinction subscale was comprised of items reflecting that there is no belief in life after death or there is confusion about the afterlife belief. Based on the definition of the extinction subscale and the basic belief of Muslims, it seems quite reasonable to exclude the extinction subscale. The idea of extinction, which is theologically defined as the denial of life after death, is inconsistent with Islam, where faith in the afterlife (Akhirah) is an essential principle that is stressed throughout the Qur'an (Qur'an 23:15-16; IslamReligion.com, 2006). Therefore, calculating extinction within a Muslim population runs the risk of ambiguous religious identity with disbelief, which could lead to the incorrect classification of Muslims who practice their faith. It is said that rejecting the concept of an afterlife leads to hindrance in the obedience of the Creator (Badawi, 2012).

Religious beliefs, including afterlife conceptions, are significantly affected by educational level and generational status. In the original study, a varied age group was taken with a minimum primary education (Ghayas & Batool, 2016). In the current study, all participants had passed at least 12 grades. The "extinction" subscale in this study was constantly rejected, which may be explained by the fact that all of the participants were highly educated. Stronger cognitive engagement with religious texts and principles is correlated with higher education, which may result in more definite and coherent belief systems (IslamReligion.com, 2006). Furthermore, Muslims born in the UK negotiate religious identity in an entirely different sociocultural setting than Muslims who settled, recurrently striking a balance between their traditional beliefs and the secular standards of British society (Hussain, 2024). The

understanding and strength of theological concepts such as the afterlife are influenced by this generational positioning. Thus, the participants' strong rejection of belief extinction was probably influenced by the interaction between formal education and cultural nurture, emphasizing the need to examine these factors in subsequent validations.

Social desirability and religious engagement bias are two main biases that can influence self-report measures in religious research. Participants in this study might have felt pressured by internal or social expectations to confirm religious beliefs that are valued by society, like a sturdy belief in the afterlife. While religious engagement bias refers to the rise of religious practice and dedication because of perceived normative standards (Hadaway, Marler, & Chaves, 1993), social desirability bias leads people to overreport behaviours or beliefs that are viewed as desirable (Tourangeau & Yan, 2007). These biases might have exaggerated the consistency and intensity of belief, which could have resulted in the study's strong positive correlations between religiosity and afterlife beliefs. While a certain level of confidentiality was provided by using Google Forms, this is inadequate to deal with deeply rooted biases related to identity. To account for these misrepresentations, future research should think about employing validated social desirability scales or indirect questioning techniques.

The narrow representativeness of the sample, consisting of just UK-born, English-speaking, highly educated British Muslims, introduces a considerable limitation on the generalizability of the study. Narrow samples make it less applicable to conclude the group that was researched, as noted by Henrich et al. (2010). The absence of first-generation immigrants, those people who do not use the English language, and those with diverse economic and ethnic backgrounds narrows the relevance of the scale in larger clinical and educational perspectives. Thus, conclusions need to be interpreted with caution in the absence of stratified sampling or invariance within subgroups.

Reliability analysis was carried out, and both factors appeared highly reliable. To further validate the scale, convergent and discriminant validity evidence were obtained. Based on previous literature, it was decided to test the convergent validity of the scale with the help of religiosity, death anxiety, and scrupulosity. Correlation analysis revealed that death anxiety is a significant positive correlate of positive and negative afterlife beliefs. Findings supported the convergent validity of the scale. These findings are in line with previous studies (Chaiwutikornwanich, 2015; Ghayas & Batool, 2021). Previous literature reflects that positive and negative afterlife beliefs of Muslims are directly related to death anxiety (Ghayas, Batool, & Adil, 2021). Findings of the study revealed that the relationship of negative afterlife belief with death anxiety is stronger than the relationship of positive afterlife belief

with death anxiety. These findings are in line with the findings of a study conducted on Muslim populations.

Analysis also provided strong convergent validity evidence as afterlife belief appeared as a significant positive correlate of religiosity. These findings are in line with the findings of previous studies (Ellis & Wahab, 2016; Ghayas & Batool, 2016; Ghayas, Bilal & Ehsan, 2021). Previously, it was reported that Religiosity increases both positive and negative types of afterlife beliefs among Muslims. Both positive and negative types of afterlife beliefs are part of the teaching of Islam. As it is repeatedly stated in the Quran and Ahadis that there are punishments and rewards both in the hereafter. But it is dependent upon the type of deeds. Having a high level of religiosity will increase the curiosity for religious knowledge, and it will strengthen positive and negative beliefs both. Believers perceive that though they perform good so they will receive rewards, but as they are not perfect and commit sin as well, so have a firm belief that these sins may lead to punishment in the life after death.

Correlation analysis showed that scrupulosity is a significant positive correlate of negative afterlife beliefs and a nonsignificant correlate of positive afterlife beliefs. These findings provided support for the convergent and divergent validity of the English version of the Afterlife Belief Scale for Muslims. Findings of previous studies are in line with the current findings (Noureen, Ghayas & Lewis, in press). Scrupulosity is a pathological religious obsession and compulsions. Individuals with a high level of negative afterlife beliefs are pathologically concerned about their actions and daily routine. They are extremely fearful of punishment in life after death; therefore, they are overly concerned with religion-related matters, which makes them experience agony. Moreover, positive afterlife belief is not linked with scrupulosity because it is a belief in mercy and rewards given by the Almighty creator in life after death.

Conclusion

On the basis of the findings of current research, it can be concluded that the English version of the Afterlife Belief Scale for Muslims is a reliable and valid tool.

Limitation & Suggestions

Despite a lot of strengths of the current study, there are certain limitations of the study. The sample of the current study consisted of born British Muslims with various types of backgrounds. The origin of participants was Turkey, Pakistan, Iran, and India. Having different origins may influence the findings; therefore, it is suggested for future researchers to increase the sample and give equal representation of various origins and test invariance on model fit and factor structure of the afterlife belief scale for Muslims.

Moreover, it also suggested testing a broader nomological network on the construct to enhance the construct validity of the tool. Self-report measures also present potential biases, such as religious engagement bias and social desirability bias, where participants may exaggerate their religious commitment or belief in the afterlife because of social or cultural expectations. Although Google Forms was used to collect anonymous responses, identity-related bias might still exist.

Practical Implications

Afterlife belief is one of the important pillars of Islam. All types of religious beliefs are very important determinants of mental health among their believers. Similarly, afterlife belief has been consistently reported to be an important determinant of mental health among various age groups. Translation and validation of the Afterlife belief scale into the English language will help researchers to explore various antecedents, consequences, and associated factors of afterlife belief among English-speaking Muslims. It will help health professionals, counselors, and researchers within the domain of psychology of religion.

Conflict of Interest: The authors reported no conflict of interest.

Data Availability: All data are included in the content of the paper.

Funding Statement: The authors did not obtain any funding for this research.

References:

1. Abdel-Khalek, A. M. (2004). The Arabic Scale of Death Anxiety (ASDA): Its development, validation, and results in three Arab countries. *Death Studies*, 28(5), 435-457. <http://dx.doi.org/10.1080/07481180490437572>
2. Badawi, G. (2012). Muslim attitudes towards end-of-life decisions. *The Journal of IMA*, 43(3), 134.
3. Baines, J. R., & Dorman, P. F. (2024, June 24). *Ancient Egyptian religion | History, Rituals, Gods, Beliefs, & Facts*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/ancient-Egyptian-religion/The-world-of-the-dead>
4. Baloch, F. (2023, April 2). *Islamic beliefs about the afterlife*. Al-Aleem Academy. <https://alaleemacademy.com/islamic-beliefs-about-the-afterlife/>. Retrieved on 20 May 2025.
5. Chaiwutikornwanich, A. (2015). Belief in the afterlife, death anxiety, and life satisfaction of Buddhists and Christians in Thailand:

- Comparisons between different religiosity. *Social Indicators Research*, 124, 1015-1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0822-4>
- 6. Choksi, M., & Amin, O. S. M. (2024). Ancient Mesopotamian beliefs in the afterlife. *World History Encyclopedia*. <https://www.worldhistory.org/article/701/ancient-mesopotamian-beliefs-in-the-afterlife/>.
 - 7. Dalhat, Y. (2015). The Concept of al-Ruh (Soul) in Islam. *International Journal of Education and Research*, 3(8), 431-440.
 - 8. Dastaghaib Shirazi, S. A. H. (2013, January 23). *Barzakh (Purgatory) - The Stage Between this World and the Hereafter*. Al-Islam.org. <https://www.al-islam.org/hereafter-maad-sayyid-abdul-husayn-dastghaib-shirazi/barzakh-purgatory-stage-between-world-and>
 - 9. Ellis, L., & Wahab, E. A. (2013). Religiosity and fear of death: A theory-oriented review of the empirical literature. *Review of Religious Research*, 55(1), 149-189
 - 10. Ghayas, S., & Batool, S. S. (2016). Urdu translation and validation of short Muslim practice and belief scale in Pakistan. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E22. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.21>
 - 11. Ghayas, S., & Batool, S. S. (2017). Construction and validation of afterlife belief scale for Muslims. *Journal of religion and health*, 56, 861-87. <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0258-z>
 - 12. Ghayas, S., & Batool, S. S. (2021). Religious Orientation and Death Anxiety among Elderly Pakistani Muslims: Mediational Role of Afterlife Belief and Ego Integrity. *Journal of Behavioural Sciences*, 31(1).11-22.
 - 13. Ghayas, S., Batool, S. S., & Adil, A. (2021). Relationship between religiosity and depression level of Pakistani elderly population: Mediational role of afterlife belief. *Trends in Psychology*, 29(1), 1-11.
 - 14. Hadaway, C. K., Marler, P. L., & Chaves, M. (1993). What the polls don't show: A closer look at U.S. church attendance. *American Sociological Review*, 58(6), 741-752. <https://doi.org/10.2307/2095948>
 - 15. Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
 - 16. *History timeline - The Association of British Muslims*. (2016, June 23). The Association of British Muslims. <https://aobm.org/learning/history-timeline/>
 - 17. Hussain, M. (2024, April 18). *Two big challenges facing British Muslims*. Dr Musharraf Hussain.

- <https://www.musharrafhussain.com/two-big-challenges-facing-british-muslims/>
18. IslamReligion.com. (2006). *Belief in life after death*. The Religion of Islam. <https://www.islamreligion.com/articles/31/viewall/>
 19. Knott, K. (2018, March 26). *British Muslims: A history*. Crestresearch. <https://crestresearch.ac.uk/resources/british-muslims-history/>
 20. Muslim Council of Britain. (2022, December 20). *British Muslims | Muslim Council of Britain*. <https://mcb.org.uk/resources/british-muslims/>
 21. Muslim ibn al-Hajjaj. (n.d.). *Sahih Muslim* (Book 52, Hadith 6; Book 39, Hadith 6703). Retrieved from <https://sunnah.com/muslim:2787>
 22. Noureen, S. Ghayas, S. Lewis, C A. (in press). Religiosity and scrupulosity: Examining the mediating role of afterlife belief in the context of Evolutionary Threat Assessment Systems Theory among Pakistani students. *Mental Health, Religion and Culture*.
 23. Olatunji, B. O., Abramowitz, J. S., Williams, N. L., Connolly, K. M., & Lohr, J. M. (2007). Scrupulosity and obsessive-compulsive symptoms: Confirmatory factor analysis and validity of the Penn Inventory of Scrupulosity. *Journal of anxiety disorders*, 21(6), 771-787. <http://dx.doi:10.1016/j.janxdis.2006.12.002>
 24. Quranic. (2024, March 8). *Al-Akhirah | Meaning & Concept in Quran and Islam - Quranic Arabic For Busy People*. Quranic Arabic for Busy People. <https://www.getquranic.com/the-meaning-of-akhirah/>
 25. *Six articles of faith (Sunni Islam) - Key beliefs in Islam - GCSE Religious Studies Revision - OCR - BBC Bitesize*. (2024, May 15). BBC Bitesize. <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zr4r97h/revision/1>
 26. The Holy Qur'an. (n.d.). Surah Al-Mu'minun [23:15–16]. Various Translations.
 27. The Quran. (n.d.). Surah Al-Baqarah, 2:25. Retrieved from <https://quran.com/2/25>
 28. The Quran. (n.d.). Surah An-Nisa, 4:42. Retrieved from <https://quran.com/4/42>
 29. Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
 30. Volle, A. (2024, June 21). *Afterlife | Definition, Belief, Religion, & Facts*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/afterlife-religion>

Globalization and Migrant Rights in Post-Pandemic Italy: Navigating Economic Dependency and Policy Exclusion

Davide Nicolosi

Research Fellow in Sociology, University of Catania, Italy

Lindita Licaj, PhD

University Aleksandër Moisiu Durrës, Albania

Diana Svetlana Stoica, PhD

West University of Timisoara, Romania

Iresha M. Lakshman, Professor in Sociology, PhD

Department of Sociology, University of Colombo, Sri Lanka

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p17](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p17)

Submitted: 25 June 2025

Copyright 2025 Author(s)

Accepted: 24 July 2025

Under Creative Commons CC-BY 4.0

Published: 31 July 2025

OPEN ACCESS

Cite As:

Nicolosi, D., Licaj, L., Stoica, D.S. & Lakshman, M.I. (2025). *Globalization and Migrant Rights in Post-Pandemic Italy: Navigating Economic Dependency and Policy Exclusion*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 17. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p17>

Abstract

The study examines the impact of globalization on migration governance and migrant rights in post-pandemic Italy, emphasizing the contrasts between the country's economic reliance on migrant labour and the enforced, more restrictive policies. The research employs a qualitative, desk-based approach to analyse how migration flows have changed due to globalization, the primary human rights problems faced by immigrants, the effects of Italian and EU migration policies, and the socio-economic barriers to integration. The study examines the impact of border securitization, labour market conditions and the COVID-19 pandemic on migrant experiences, with a focus on the increasing importance of civil society and grassroots activism in advocating for migrant rights. By analysing academic literature, policy documents and institutional reports, this research aims to provide a critical understanding of the challenges facing migrants in Italy and how current policies influence their access to legal protections, employment and long-term social stability.

Keywords: Globalization, migration, governance, human rights, Post-pandemic Italy

Introduction and Theoretical Framework

Globalization can be operationally defined as a dynamic and multidimensional process that intensifies interconnections among states, markets and societies, fundamentally reshaping the conditions of human mobility. While it facilitates the flow of capital, technologies and information, this transnational integration also produces asymmetrical effects on the movement of people, particularly migrants. Economic flows circulate with relative ease, whereas individuals face increasing legal restrictions, border controls, and exclusionary practices that establish hierarchies of access to rights and citizenship (Held & McGrew, 2007). This interconnected system not only generates new opportunities but also restructures global inequalities by creating mechanisms of selective inclusion and systemic vulnerability (Castles et al., 2014). Human mobility, therefore, is not a mere consequence of international integration but a central domain of tension, where the contradictions between economic interdependence and national sovereignty become most visible (Glick Schiller & Salazar, 2013). In this sense, the current global order should be understood as a regime of differential governance over mobile populations, shaped by policies that can both enable and restrict access to protection, rights and recognition.

Therefore, this phenomenon has transformed migration into an increasingly complex and multifaceted phenomenon, with profound implications for human rights. As economic, political and technological interconnectedness increases, migration has become both an opportunity and a challenge, transforming and altering the economic and social fabric of host countries, while at the same time exposing migrants to unstable conditions. One of the primary reasons global interconnectedness tends to promote international migration lies in the growing economic disparities between regions, which globalization itself helps expose and accentuate. As transnational markets expand and production chains are outsourced, labour demand increases in certain countries while opportunities shrink in others, pushing individuals to migrate in search of stability and employment. Moreover, the spread of communication technologies has enhanced awareness of living standards and opportunities abroad, creating a powerful “aspirational mobility” effect (*Ibidem*). Globalization facilitates the rapid movement of goods, capital and information across borders, lowering barriers in trade and finance. However, this openness does not extend equally to people. In fact, national and supranational institutions often respond to increased mobility with stricter immigration controls and securitized borders. This creates a fundamental paradox: while individuals around the world are more exposed to

global opportunities – through media, communication technologies and economic networks – at the same time, they face growing obstacles to legal and physical movement (Bauman, 1998; Sassen, 2014).

Italy, which is one of the main migration destinations in Europe, is facing these tensions, particularly in the wake of the COVID-19 pandemic, which exacerbated the already vulnerable conditions of migrants. Migration flows, once primarily dictated by economic factors, have increasingly become entangled in securitization narratives, restrictive border policies and debates on national identity, leading to a deepening of inequalities and the erosion of fundamental rights (Caneva, 2014; Castles, 2020; Isakjee et al., 2020).

The impact of globalization on migration is directly linked to changes in labour markets, the development of political discourses focused on sovereignty, and the expanding role of transnational governance in managing migration. Reflecting global trends, Italy has fluctuated between policies aimed at integration and those focusing on security and containment (Gattinara, 2016). The pandemic revealed the vulnerability of migrants' access to essential services, as lack of legal status, economic precarity and political rhetoric influenced the extent to which migrants were able to exercise their rights. While globalization facilitates mobility, it also reinforces socio-economic disparities, as restrictive immigration policies and labour market segmentation create hierarchies of inclusion and exclusion (Parati, 2005). The Italian case is particularly instructive in this regard, as post-pandemic economic downturns resulted in labour shortages, even as political discourse intensified against migration, highlighting the inconsistencies of an economic system that relies on migrant labour while restricting their rights (OECD, 2023).

The legal and institutional frameworks governing migration in Italy and the European Union have evolved in response to shifting socio-political dynamics. The post-pandemic period has witnessed an intensification of border controls, the expansion of hotspot detention centres, and a security-focused discourse that categorizes migrants as both economic liabilities and public health risks (Crawley, 2021; Fabini & Firouzi Tabar, 2023). Policies like forced refoulement, surveillance technologies and containment strategies have not only impeded mobility but also contributed to systematic marginalization, with migrants finding themselves legally trapped between asylum procedures and the denial of basic rights (Fontana, 2022). Political responses to migration have fluctuated between humanitarian rhetoric and discriminatory practices, contributing to a general trend of securitization in migration governance. Italy's agreements with third countries like Albania and Tunisia show how border control is being extraterritorialized. Non-EU states are increasingly outsourcing migration management, which is effectively used

as a deterrence mechanism under the guise of humanitarian concern (BBC, 2024).

Beyond state-led responses, civil society and prosocial networks have played a crucial role in mitigating the vulnerabilities faced by migrant communities. The rise of associative networks and pro-migrant activism demonstrates that institutional responses are not effective in ensuring migrant access to healthcare, housing and employment (Bonizzoni & Hajer, 2023). These networks, which are often situated at the intersection of humanitarian aid and political activism, challenge state policies by means of advocacy, legal support and direct service provision, representing a different narrative than the dominant securitization discourse (della Porta and Steinhilper, 2021). The conflict between activism and institutional politics is increasing, with pro-migrant groups using civil disobedience methods to challenge restrictive migration policies and expose systemic injustices (Daminelli, 2022; Perolini, 2024). However, the growing influence of associative networks does not merely reflect a humanitarian impulse but signals a broader shift in the governance of migration, where non-state actors assume roles traditionally occupied by political institutions (Biorcio and Vitale, 2016).

Faced with state inaction and exclusionary policies, civil society organizations have taken on a crucial role in both advocating for migrant rights and exposing the deep-seated marginalization affecting migrant communities. The efforts of pro-migrant activism, which involve grassroots initiatives, legal assistance and humanitarian support, not only challenge restrictive migration frameworks but also reveal the systemic barriers that hinder migrants from obtaining basic rights, economic security and social inclusion (Della Porta and Steinhilper, 2021). This would seem to highlight the contradictions of globalization.

The intersection of globalization and migration is further complicated by labour dynamics and economic transformations in the post-pandemic era. While globalization has facilitated the mobility of capital, goods and information, labour mobility remains heavily restricted, particularly for migrants from the Global South. The Italian labour market illustrates this paradox: although there are labour shortages in key sectors such as agriculture, construction and domestic work, political discourse continues to frame migration as a threat rather than an economic necessity (IDOS, 2022; OECD, 2021). Migrants frequently experience precarious employment conditions, since they are often excluded from labour protections and social safety nets, which reinforces patterns of exploitation and economic marginalization (ISTAT, 2019). The pandemic made these inequalities even worse by leaving migrants more vulnerable to job losses, housing insecurity and the digital divide in education, with many of them unable to receive state assistance due to their irregular status (Save the Children, 2020).

Cultural and social integration is still a contentious issue that is shaped by narratives about national identity, belonging and exclusion. The post-pandemic period saw a resurgence of anxieties surrounding cultural homogeneity, with migrants increasingly perceived as both economic competitors and cultural outsiders (More in Common, 2018). The framing of migrants as the 'Other' reinforces processes of racialization and exclusion, with integration being seen as an obligation to adhere to dominant cultural norms instead of a reciprocal process (Avineri & De-Shalit, 1992). However, the very notion of cultural homogeneity is challenged by the realities of globalization, where migration is not a temporary or exceptional phenomenon but an intrinsic feature of modern societies (Tshibambe, 2020). The Italian case illustrates the relationship between migration governance and broader political struggles over national identity, economic policy and human rights, where the discourse of security frequently trumps considerations of justice and equity.

This study aims to critically examine these interrelated dynamics by addressing the following objectives: (1) to analyse the impact of globalization on migration patterns and the human rights of migrants in Italy, particularly in the light of the post-pandemic socio-economic context; (2) to identify the primary human rights challenges faced by migrants in Italy, including access to healthcare, housing, education and employment; (3) to assess the role of civil society and pro-migrant networks in advocating for migrant rights and challenging restrictive policies; and (4) to evaluate how the post-pandemic period has influenced the cultural integration of migrant communities in Italy, analysing the impact of economic challenges, ethnic awareness and national identity on public attitudes and government policies.

By placing the Italian case within wider global trends, this study aims to provide a more complete understanding of how globalization has both enabled and hindered migration, creating new opportunities while also reinforcing existing inequalities. It argues for a rethinking of migration governance that prioritizes human rights, social inclusion and economic justice, rather than securitization and exclusion. The findings of this research will highlight the urgent need for policies that connect globalization with the ethical values of human dignity and mobility, moving beyond the restrictive paradigms that still shape migration discussions in Italy and beyond.

Methodology and Research Objectives

This study adopts a qualitative approach based on desk-based analysis, critically analysing academic literature, government reports, NGO publications, media articles and policy documents to examine the intersection of globalization, migration and human rights in post-pandemic Italy. Based on critical migration studies, the research investigates how global economic,

political and social transformations have influenced migration flows, policies and migrant rights (Castles, 2020; Isakjee et al., 2020).

The research is structured around the following key questions: How has globalization affected migration flows to Italy in the post-pandemic context? What are the main human rights challenges faced by migrants in post-pandemic Italy, particularly in terms of healthcare, housing, education and employment? In what ways have Italian and EU policies influenced the protection of migrants' rights during the post-pandemic recovery? How has the post-pandemic period influenced the cultural integration of migrant communities in Italy, and how have economic challenges, awareness of ethnic diversity, and national identity shaped public attitudes and government policies?

The study aims to analyse the impact of globalization on migration trends, assess the effects of COVID-19 on migrant rights, evaluate the role of Italian and EU migration policies, and explore the socio-economic challenges of migrant integration. Special attention is paid to the contradiction between economic dependence on migrant labour and restrictive migration policies (IDOS, 2022; OECD, 2023).

Using critical thinking and engaging with policy frameworks, legal measures and civil society responses, the research highlights structural barriers to migrant inclusion, with a focus on prosocial activism in addressing exclusionary policies (Bonizzoni & Hager, 2023). The findings aim to contribute to discussions on migration justice by advocating for policies that place human dignity, social inclusion and economic equity above securitization and containment.

Globalization and its impact on migrants and their fundamental human rights

Globalization has transformed migration, both offering opportunities and exacerbating inequalities, particularly in the wake of the COVID-19 pandemic. While economic interdependence has made mobility easier, national and supranational policies have progressively restricted access to migration, strengthening a migrant hierarchy that favours offering work to unskilled African migrants but denies them rights (Castles, 2020). Italy, a prominent European destination, reflects these tensions due to its economic dependence on migrant labour, but its political discourse and policies increasingly prioritize border control and exclusion over integration and protection (Gattinara, 2016; OECD, 2023). The pandemic revealed the vulnerable conditions of migrants, including economic vulnerability, health care exclusion and housing instability, which are part of wider trends of structural marginalization (WHO, 2020).

The effects of globalization on migration are paradoxical. On one hand, global interconnectedness has accelerated transnational mobility, driven by economic disparities, climate change and political instability (Desai, 2003; Tsapenko & Sautkina, 2018). On the other hand, migration policies have become increasingly restrictive, as states reinforce legal and physical barriers to regulate who can move and under what conditions (Dokos, 2017). The post-pandemic period has reinforced these contradictions, with European policies prioritizing securitization and deterrence over protection and integration, resulting in the expansion of border surveillance, detention centres and bilateral agreements with non-EU states to process asylum claims offshore (BBC, 2024; Fabini & Tabar, 2023).

In Italy, the post-pandemic economic downturn exacerbated migrant precarity, particularly in key labour sectors such as agriculture, construction and domestic work, which rely heavily on foreign labour (IDOS, 2022; OECD, 2021). Even though they are crucial to the economy, migrants, particularly those with irregular status, have been excluded from financial relief measures and forms of social protection, revealing the contradictions of an economic system that relies on their work while also restricting their rights (Caritas Europe, 2021). Housing insecurity has worsened, with reception centres operating at over 15% capacity, leaving many migrants in overcrowded or makeshift accommodations, increasing their exposure to both disease and economic exploitation (Red Cross Italy, 2020). Additionally, during the pandemic migrant children were disproportionately affected by the digital divide, as many lacked the necessary resources for remote learning during school closures, deepening pre-existing educational inequalities (Save the Children, 2020).

Although globalization has been considered a factor for economic and social progress, it has also exacerbated socio-political tensions, resulting in a rise in nationalist rhetoric and the securitization of migration policies (More in Common, 2018; Parati, 2005). The Italian government, in line with broader European trends, has tightened migration laws, restricted asylum rights, and enlarged detention and deportation mechanisms, further depriving migrant communities. The bilateral agreements between Italy and Albania or Tunisia, which externalize asylum processing and shift migration control beyond EU borders, demonstrate a growing reliance on deterrence rather than protection, raising serious human rights concerns (BBC, 2024).

Despite these obstacles, civil society organizations and prosocial networks have emerged as significant players in the fight for migrant rights, filling the gaps that states have neglected (Bonizzoni & Hager, 2023; della Porta & Steinhilper, 2021). Migrant advocacy groups have been essential in providing legal aid, securing emergency housing, and pressuring institutions to uphold human rights standards, but they still face increasing restrictions

(Fabini & Tabar, 2023). Pro-migrant activism illustrates the evolution of migration governance, as state institutions disengage from social responsibility, and NGOs and advocacy groups are entrusted with mitigating the consequences of discriminatory policies (Biorcio et al., 2016).

The conflict between globalization, migration, and human rights is especially evident in Italy's efforts to recover from the pandemic, where economic imperatives clash with restrictive policies that prioritize political expediency over social justice. The Italian case highlights the urgent need for a radical change in migration governance, shifting from securitization to an approach that recognizes the economic contributions, social integration, and fundamental rights of migrant communities. To address these disparities, policies must be established that reconcile economic realities with human dignity, so that migrants are not always excluded from society but are recognized as essential players in shaping Italy's post-pandemic future.

The Role of Italian and European Policies in the Post-Pandemic Management of Migration

The intensification of economic interdependence and cross-border mobility due to globalization has resulted in migration governance becoming deeply entangled in political and security discourses instead of human rights imperatives. Despite the fact that labour migration is necessary due to economic globalization, state institutions still prioritize border control, restrictive asylum policies and surveillance mechanisms, which strengthens the contradictions of current migration governance (Castles, 2020). The post-pandemic era has worsened these tensions by balancing migration policies with security, deterrence and exclusion, often at the cost of human dignity (European Migration Network, 2024). Italy, a focal point of Mediterranean migration, has played a pivotal role in shaping and implementing restrictive policies, aligning itself with broader European strategies aimed at externalizing border control and limiting access to asylum procedures (OECD, 2023; Fabini & Tabar, 2023).

One of the defining trends in contemporary migration governance is the increasing securitization of migration, evident in the expansion of border surveillance, the proliferation of detention centres, and the criminalization of irregular migration (Fontana, 2022). Italy's response to the COVID-19 pandemic exemplifies this approach, as the closure of ports and mandatory quarantine measures disproportionately affected migrants, reinforcing their social and legal marginalization (Crawley, 2021). Migrants were not just physically immobile in reception centres and hotspots, but they were also portrayed in public discourse as public health threats, which increased the legitimacy of exclusionary migration policies (Fabini & Tabar, 2023). The securitization of migration is a political strategy that aims to reinforce

narratives of control and national sovereignty while consolidating state power over mobility (Bonizzoni & Hager, 2023).

The European Union's approach to migration governance has focused on containment rather than protection, as shown by its increasing reliance on third-country agreements, increased border militarization, and restrictive asylum policies. These agreements, which are framed as practical solutions for migration management, effectively absolve the EU of its legal and humanitarian duties, prompting serious concerns about the deterioration of international protections for asylum seekers and the normalization of forced refoulement practices (Nicolosi, 2024).

Civil society organizations and prosocial networks have emerged as key actors in contesting exclusionary policies, providing legal aid and humanitarian assistance, and advocating for migrant rights due to these structural constraints. The growing disparity between state institutions and migrant communities has led to an increase in pro-migrant activism, which involves using collective action and civil disobedience to challenge migration restrictions and state violence (Isakjee et al., 2020; della Porta & Steinhilper, 2021). Organizations such as Kesha Niya¹ and Progetto 20k² in Italy and France, along with support groups in Germany like Seebrücke³, demonstrate how prosocial networks function as alternative structures of solidarity and resistance. These networks often step in to fill the gaps left by state inaction or hostility (Schwartz and Steinhilper 2021; Daminelli, 2022; Perolini, 2024).

¹ Kesha Niya was founded in 2016 to support migrants along the Italian-French border. It began in Grande-Synthe, near Dunkirk, providing food, firewood and basic aid to Kurdish migrants. In 2017, the group moved to Ventimiglia to focus on distributing hot meals and monitoring border pushbacks and police actions.

As conditions worsened, Kesha Niya shifted from food aid to documenting violence and directly supporting stranded migrants. Today, it continues to operate flexibly along the border, offering food, monitoring and shelter, and organizing public awareness events, adapting to migrants' changing needs.

More info: <https://keshaniya.org>

² Progetto20k was founded in 2016 in Ventimiglia by a group of local volunteers and activists from various parts of Italy, united by the goal of offering concrete and immediate support to migrants turned away at the Italian-French border. From the outset, the network developed informally, without a rigid hierarchical structure, grounded in the principle of direct solidarity. It represents a grassroots solidarity initiative – deeply rooted in the local territory yet open to external contributions. The group is characterized by its ability to respond quickly and flexibly to the changing needs of migrants and the evolving dynamics of the border context.

For more information, visit their page: https://www.facebook.com/progetto20k/?locale=it_IT.

³ Seebrücke is a grassroots network founded in Berlin in 2018 by activists reacting to the criminalization of sea rescue NGOs and the migrant crisis in the Mediterranean. It promotes safe and dignified reception for refugees, advocates for legal migration routes, and opposes restrictive EU policies. Decentralized and active in over 180 European cities, Seebrücke organizes protests and actions to demand humane refugee policies.

More info: <https://www.seebruecke.org/en>

Despite the resilience of civil society, the post-pandemic period has been marked by a tightening of migration laws, which has further restricted access to legal pathways and reinforced precarious conditions for migrants (Ambrosini, 2022). The expansion of deportation mechanisms, the erosion of asylum protections, and the institutionalization of border hotspots signal a broader political shift towards deterrence rather than inclusion (Castles, 2020; Moro, 2010). The reason for this change is not just related to economic constraints; it is a deliberate political strategy to frame migration as a security challenge instead of a humanitarian or socio-economic reality (More in Common, 2018).

As the debate over migration governance continues, Italy and the European Union stand at a crossroads: whether to maintain exclusionary and securitized policies that perpetuate cycles of precarity and marginalization, or implement more inclusive systems that acknowledge the contributions and rights of migrant communities. In order to address these contradictions, a fundamental reorientation of migration governance is required, moving away from a paradigm of containment towards one centered on protection, inclusion and justice. The future of European migration policies will ultimately depend on whether policymakers prioritize short-term political gains or long-term social cohesion and human rights.

Globalization and Migrant Communities in Post-Pandemic Italy: Opportunities and Challenges

While Italian and European migration policies often focus on security and border control, they fail to reflect the everyday realities faced by migrant communities. There is a growing disconnect between political decisions made at institutional levels and the lived experiences of migrants, who continue to face exclusion and uncertainty. In this context, the challenge lies in rethinking globalization not only as a system of movement and regulation, but as a pathway for inclusive development – one that places integration at the heart of social cohesion.

Integration is a three-fold issue reflecting the global paradigms of a three-way process: the background to the individual immigration path, the development of the countries of emigration, and the role of the countries of immigration (Caneva, 2014: 8). In this perspective, in Italy the immigrant is put at the heart of the integration narrative. In the aftermath of the pandemic, the acceptance of individuals within the communities they join has faced increased scrutiny based on at least three aspects: 1) the changes in the economic perspectives of native people due to structural developments in labour trends; 2) the increased awareness of ethnic diversity and cultural competition, which has been fuelled by the rise of global virtual communication and the additional time spent on it in the pandemic and post-

pandemic contexts; 3) the materialization and metamorphosis of fear, in the context of new imaginary enemies, and the capitalization of safety and security as central aims (Gattinara, 2016: 20). All these factors may have transformed certain communities of immigrants in Italy into symbols of power, in the political and socio-cultural discourse.

Recent cases of asylum seekers docked in Lampedusa (BBC, 2024) have shown how globalist concern for human rights preservation has been challenged by the sovereigntist narrative of distributional integration in different communities, even beyond territorial boundaries. A report by the *Centro Studi e Ricerche IDOS* from 2022 revealed the increase in the number of immigrants to Italy, in 2021, after two immigrant-friendly laws for special protection and regularization (IDOS, 2022) were put into effect. This greater receptivity of the Italian community after the pandemic did not, however, reduce the exposure of migrants in Italy to poverty, vulnerability and exploitation, compared to nationals.

One main reason for this can be found in the re-conceptualized narrative of employment. Moreover, the ‘fear’ of immigrants has grown since 2023, after Lampedusa became overcrowded (Colombini, 2023), although the border crossing restrictions during the pandemic and the morbidity rates caused by Covid-19 contributed to the relevant curtailment in migrant numbers (OECD, 2021). This fear is rooted in the awareness of ethnic diversity and cultural competition. It promotes differentiation and discrimination rather than integration. Although homogeneity of cultures is not desirable for the future (Parati, 2005:231), respect for cultural diversity and the openness of the receiving countries, as a general trend, must be effective, as long as it does not interfere with the independence of the individual within the limitations of the community (Walzer, 1992: 83).

Continuous stereotyping of Europe “as a fortress” falls under the mismanagement of the public perception of the foreigner as being a threat. This is also relevant in the Italian context regarding Italian identity (More in Common, 2018). Public discourse has suggested that Italians’ attitudes towards immigrants are becoming more negative. This has made it difficult for the state and NGOs to assure sustainable aid, especially for African migrants. Notwithstanding the model of the three-way process sustained by Caneva (2014: 8), in the case of African immigrants to Italy, the assistance provided by the state is not always positive. It does not always put the migrant at the heart of the matter. The focus remains on the receiving country that uses its rights for admission or exclusion as a challenge to the principle of freedom to settle in the receiving country. While talking about Cranston’s (1973) asymmetric morality of immigration and emigration, Walzer suggested that the right to closure is fundamental to integration and the formation of membership in the host country (1992: 84). Nevertheless, the right to closure

places the obligation to integrate migrants on the receiving country; it does not require migrants to integrate themselves. According to the 2018 data of More in Common, but also media discourse, about 44% of Italians believe that migrants do not make sufficient effort to become integrated into Italian society (2018:5). Employment issues, cultural insecurity or feelings of inadequacy might hinder immigrants from fully integrating into the Italian community. In the context of the post-pandemic world, only changes regarding employment would have a significant impact on the joint integrative efforts of the immigrants and receiving countries. This is sustained by the fact that cultural preservation and the feelings of inadequacy are stable parameters, which also depend on contexts related to the providing countries.

Conclusions

The human rights challenges faced by migrants in Italy have been exacerbated by border policies, economic marginalization, and institutional failures. Our analysis of the documentation shows that the securitization of migration has intensified since the pandemic, and this is sustained by the tendency of the Italian state to expand detention centres even beyond borders, to practice forced refoulement, and to criminalize irregular migration under new perspectives, following the process model studied by Fontana (2022) and Crawley (2021). The narrative of migrants as public health risks during COVID-19 further legitimized their exclusion from essential services, deepening inequalities in healthcare, housing, and employment, according to early results reported by the WHO in 2020. Nowadays, the political responses to be put under a critical lens are based on nationalist and sovereigntist rhetoric, prioritizing containment over humanitarian protection, and this can be seen in Italy's agreements with Albania and Tunisia to externalize asylum processing (BBC, 2024). At this point we agree with Nicolosi (2024), that such policies for the management of migration do violate international protections for asylum seekers, reinforcing patterns of forced immobility and systematic exclusion.

Our analysis indicates that current political pressures prioritize security over integration, which sustains the claims of Fabini and Tabar (2023); moreover, we have observed that, although there are legal frameworks to protect migrant rights, their implementation is not consistent with the reality in the socio-political context. Thus, the role of Italian and EU policies in shaping migrants' rights reflects a wider trend of shifting responsibilities from national institutions towards third-country agreements, NGO interventions and temporary humanitarian solutions.

However, Italy's policy towards migration that oscillates between employing labour market pragmatism and implementing political deterrence strategies, which was already studied by Bonifazi and Paparusso (2018), is

highlighted from a different perspective in the post-pandemic context, as the precarious status of migrants has not affected the structural conditions that fuel mobility. The gap between economic necessity and legal exclusion was depicted in a 2021 OECD report as the outcome of a short-term politically motivated migration policy, but since this could not offer sustainable solutions for either migrants or host communities, our recommendation and call to action here is to go beyond the political interpretation.

The socio-economic conditions that affect migration integration remain defined by structural barriers to employment, social mobility and legal integration. The post-pandemic period has resulted in an increase in labour competition and economic insecurity, leading to anti-immigrant rhetoric and restrictive policies, even though evidence shows that migrants are beneficial for economic growth, an idea sustained in the More in Common project of 2018 cited in this paper. Considering more particular cases, the lack of comprehensive integration strategies, coupled with racialized perceptions of African and Middle Eastern migrants, has reinforced a fragmented and exclusionary model of social inclusion, which was suggested by Parati (2005) and Colombini (2023). Based on our analysis of perceptions surrounding African, Middle Eastern, and occasionally Eastern European migrants, we propose that integration be reinterpreted as a political approach rather than a social process, which, according to Caneva (2014) further limits opportunities for civic participation, cultural recognition and economic stability. However, precisely because this political tool has also affected the manifestation of relations in Italian society between citizens and migrants, civil society organizations and prosocial networks have become essential players in advocating for migrants' rights. In the wake of new perspectives on the post-pandemic Italian migration issues, the research conducted by Della Porta and Steinhilper (2021) on the resistance against restrictive policies for the provision of crucial services to migrants also highlights the fact that these actions have deepened social oppositions and the rise of anti-migrant debates, spotlighting the instrumentalization of migrants in politics.

On the other hand, the efforts of activists also remain constrained by legal and institutional barriers in the post-pandemic period; therefore, we agree with opinions such as those of Perolini (2024), Daminelli (2022), Schwierz & Steinhilper (2020) or Gattinara (2016) that state-led governance in Italy would appear to continue to prioritize containment over inclusion, reflected in the security and sovereignty discourses which might restrict progress, because migration is necessary for both demographic and economic reasons.

The tension between economic globalization and restrictive migration policies underscores the urgent need for a fundamental rethinking of migration

governance. Effective reform should go beyond border control and security measures, prioritizing human dignity, legal protection and the recognition of migrants as contributors to society. This includes addressing the public discourse that shapes relations between migrants and citizens, and restoring a conceptual balance between inclusion, discrimination and legality. The COVID-19 pandemic revealed systemic vulnerabilities that future policies must acknowledge and integrate. Without such a shift toward rights-based and inclusive frameworks, both economic recovery and democratic cohesion risk being undermined, while the marginalization of migrants will persist in ways that are neither just nor sustainable (Castles, 2020; Fabini & Tabar, 2023; OECD, 2023).

Author Contributions: Although this article is the result of a common reflection among the authors, Lindita Liçaj, Davide Nicolosi, Diana Svetlana Stoica, and Iresha M. Lakshman collaborated in the writing of the following sections:

1. Introduction and Theoretical Framework
2. Methodology and Research Objectives
3. Conclusions

Specifically:

- Lindita Liçaj wrote Section 3: Globalization and its impact on migrants and their fundamental human rights
- Davide Nicolosi wrote Section 4: The Role of Italian and European Policies in the Post-Pandemic Management of Migration
- Diana Svetlana Stoica wrote Section 5: Globalization and Migrant Communities in Post-Pandemic Italy: Opportunities and Challenges

Conflict of Interest: The authors reported no conflict of interest.

Data Availability: All data are included in the content of the paper.

Funding Statement: The authors did not obtain any funding for this research.

References:

1. Ambrosini, M. (2022). Humanitarian Help and Refugees: De-Bordering Solidarity as a Contentious Issue. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, DOI: 10.1080/15562948.2022.2059823.
2. Avineri, S. & De-Shalit, A. (eds.) (1992). *Communitarianism and Individualism*. Oxford University Press.
3. Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Columbia University Press.

4. BBC (2024). *Europe migrant crisis: Albanian court greenlights migration deal with Italy*. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-europe-68132537>
5. Biorcio, R., Caruso, L., & Vitale, T. (2016). Le trasformazioni del sistema politico italiano e l'associazionismo. In R. Biorcio & V. Vitale (eds.), *Italia Civile. Associazionismo, partecipazione e politica da Tangentopoli a oggi*. Roma: Donzelli editore.
6. Bonifazi, C., & Paparusso, A. (2019). Remain or return home: The migration intentions of first-generation migrants in Italy. *Population, Space and Place*, 25(2), e2174.
7. Bonizzoni, P., & Hajar, M. (2023). Politicising the Amnesty: Struggles for Migrants' Legality during a Pandemic. *Partecipazione e Conflitto*, 16(1), 119-137. <https://doi.org/10.1285/i20356609v16i1p119>
8. Caneva, E. (2014). *The integration of migrants in Italy : an overview of policy instruments and actors*. Migration Policy Centre, INTERACT Research Report, Country Reports, 2014/05 - <https://hdl.handle.net/1814/32019>
9. Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World* (5th ed.). Palgrave Macmillan.
10. Colombini, J. (2023). *Transnational Lampedusa: Representing migration in Italy and beyond*. Springer Nature.
11. Caritas Europe. (2021). *Demystifying the regularisation of undocumented migrants*, available online at: [https://www.caritas.eu/wp-content/uploads/2023/07/210326-Regularisation-of\[1\]undocumented-migrants_policy-paper.pdf](https://www.caritas.eu/wp-content/uploads/2023/07/210326-Regularisation-of[1]undocumented-migrants_policy-paper.pdf)
12. Castles, S. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Palgrave Macmillan.
13. Crawley, H. (2021). The Politics of Refugee Protection in a (Post)COVID-19 World. *Social Sciences*, 10(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci10030081>
14. Daminelli, L. (2022). Aspettare a Ventimiglia. La frontiera italo-francese fra militarizzazione, crisi dell'accoglienza e solidarietà. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. 30, 59-80. 10.1590/1980-85852503880006405.
15. della Porta, D. e Steinhilper, E. (2021). Introduction: Solidarities in Motion: Hybridity and Change in Migrant Support Practices. *Critical Sociology*, 47(2), 175-185. DOI: <https://doi.org/10.1177/0896920520952143>.
16. Dokos, T. (2017). Migration and Globalization – Forms, Patterns and Effects. Background Paper Trilogue Salzburg 2017.

17. European Migration Network (2024). *Annual Report on Migration and Asylum 2023*. Available at: https://home-affairs.ec.europa.eu/document/download/84da1ab-a2b4-48f8-9279-05249b742335_en?filename=EMN_ARM2023_final_110724_0.pdf.
18. Fabini, G., & FirouziTabar, O. (2023). Governing Immobility in the COVID-19 Crisis in Italy: Non-conforming Behaviors of Migrants Confronting the New Old Processes of Othering. *Crit Crim* 31, 307–325 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10612-023-09701-z>
19. Fontana, I. (2022). The human (in)security trap: how European border(ing) practices condemn migrants to vulnerability. *Int Polit*, vol. 59.
20. Gattinara, P. C. (2016). *The politics of migration in Italy: Perspectives on local debates and party competition*. Routledge.
21. Glick Schiller, N., & Salazar, N. B. (2013). Regimes of mobility across the globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183–200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>.
22. Held, D., & McGrew, A. (2007). *Globalization Theory: Approaches and Controversies*. Polity Press.
23. IDOS (2022). *Dossier statistico Immigrazione*. Available at : <https://www.dossierimmigrazione.it/prodotto/dossier-statistico-immigrazione-2022/>
24. Isakjee, A., Davies, T., Obradović-Wochnik, J., & Augustová, K., *Liberal Violence and the Racial Borders of the European Union*. *Antipode*, 52, 2020.
25. ISTAT, (2019). *Cittadini non comunitari: presenza, nuovi ingressi e acquisizioni di cittadinanza*. Anno 2018, Statistiche Report Novembre 2019 [online] Available at: www.istat.it.
26. More in Common Report (2018). *Attitudes towards National Identity, Immigration and Refugees in Italy*. Available at: www.moreincommon.com
27. Moro, G. (2010). *L'attivismo civico e le pratiche di cittadinanza*. Convegno SISP – Venezia, 16-18 settembre 2010.
28. Nicolosi D., (2024). Il ruolo dei confini nell'Unione Europea. L'attivismo prosociale della rete Stop Border Violence. *Futuri*, 21, Anno XI / Giugno 2024, 129-141.
29. OECD (2021), *Key facts and figures (infographic)*, in *International Migration Outlook 2021*, OECD Publishing, Paris. Available at : https://www.oecd.org/content/dam/oeecd/en/publications/reports/2021/10/international-migration-outlook-2021_ea4f9277/29f23e9d-en.pdf
30. OECD (2023). *Harmful Tax Practices – 2023 Peer Review Reports on the Exchange of Information on Tax Rulings*. Available at:<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3e2ffd79->

<en.pdf?Expires=1733732649&id=id&accname=guest&checksum=35B11AFC943A04343DE9EA69C64B1E18>

31. Parati, G. (2005). *Migration Italy: The art of talking back in a destination culture*. University of Toronto Press.
32. Perolini, M. (2024). Limited Tools for Emancipation? Human Rights and Border Abolition. *Sociology*, 58(2), 386-402. <https://doi.org/10.1177/00380385231173897>
33. Sassen, S. (2014). *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*. Harvard University Press.
34. Save the Children (2020). *COVID-19: Operational Guidance for Migrant & Displaced Children*, version 1, April 2020. Available at: <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2020-04/OperationalGuidanceCovid19andMigrationandDisplacement.pdf>, accessed 23 April 2020.
35. Schwierz, H., & E. Steinhilper, Countering the Asylum Paradox Through Strategic Humanitarianism: Evidence from Safe Passage Activism in Germany. *Critical Sociology*, 47 (2020), 1-15.
36. Tsapenko, I. P., & Sautkina, V. A. (2018). Global migrations and health economics. *Terra Economicus*, 16(1), 84-100.
37. Tshibambe, G. N. (2020). Perspectives on Contemporary Migration and Regional Integration in Central Africa. Borders, Mobility, Regional Integration and Development: Issues, Dynamics and Perspectives in West, Eastern and Southern Africa, 39-49.
38. WHO (World Health Organization) (2020). *ApartTogether survey: Preliminary overview of refugees and migrants' self-reported impact of COVID-19*. WHO. Available at: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/337931/9789240017924>

Facteurs explicatifs de la Déscolarisation des enfants en Côte d'Ivoire : cas de Koffi-Amonkro

Joël A. N'dri

Doctorant chargé d'enseignement à l'Université Bourgogne Franche-Comté,
Laboratoire ELLIADD, Pôle Education, Besançon, France

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p34](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p34)

Submitted: 13 June 2025

Copyright 2025 Author(s)

Accepted: 21 July 2025

Under Creative Commons CC-BY 4.0

Published: 31 July 2025

OPEN ACCESS

Cite As:

N'dri, A.J. (2025). *Facteurs explicatifs de la Déscolarisation des enfants en Côte d'Ivoire : cas de Koffi-Amonkro*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 34.

<https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p34>

Résumé

Cette étude vise à comprendre les facteurs explicatifs de la déscolarisation des enfants dans la localité rurale de Koffi-Amonkro, en Côte d'Ivoire, dans un contexte où le phénomène demeure préoccupant à l'échelle nationale. En effet, malgré les efforts gouvernementaux, le pays enregistre encore des taux élevés d'abandon scolaire, notamment en zones rurales. L'enquête s'est appuyée sur les témoignages de 22 enfants déscolarisés, dans une perspective phénoménologique. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire à questions ouvertes et fermées, puis analysées à travers une méthode mixte (qualitative et quantitative). Les résultats obtenus révèlent que la pauvreté des parents, la négligence familiale, les grossesses précoces, le faible niveau d'expression en français, l'insuffisance de rendement scolaire, et le bas niveau d'éducation des parents sont les principaux facteurs identifiés. Ces résultats offrent des perspectives concrètes pour des politiques éducatives ciblées, en particulier en matière de sensibilisation parentale, d'inclusion linguistique, et de maintien des filles à l'école en milieu rural.

Mots clés : Déscolarisation, Enfant, École, Éducation, Pauvreté, Parent

Explanatory factors for children dropping out of school in Ivory Coast: case of Koffi-Amonkro

Joël A. N'dri

Doctorant chargé d'enseignement à l'Université Bourgogne Franche-Comté,
Laboratoire ELLIADD, Pôle Education, Besançon, France

Abstract

This study aims to understand the explanatory factors behind school dropout among children in the rural locality of Koffi-Amonkro, Côte d'Ivoire, in a national context where dropout remains a persistent challenge. Despite government efforts, school abandonment rates remain high, especially in rural areas. The research is based on the testimonies of 22 school dropouts, using a phenomenological approach. Data were collected through a questionnaire combining open and closed-ended questions and analyzed using a mixed-method approach (qualitative and quantitative). The results highlight several key factors: parental poverty, family neglect, early pregnancies, low proficiency in the French language, poor academic performance, and low parental education levels. These findings offer practical insights for shaping targeted educational policies, particularly regarding parental awareness, linguistic inclusion, and the retention of girls in school in rural settings.

Keywords: Dropout, Child, School, Education, Poverty, Parent

Introduction

L'éducation occupe une place centrale dans toute société, car elle est perçue comme un levier essentiel pour le développement individuel et collectif. Facteur incontournable de développement en Côte d'Ivoire, l'école a amené certains auteurs comme Zerbo (2000) à affirmer que « l'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés ». Cependant, il est observé une diminution de l'engagement et de la vigilance des parents et des éducateurs pour maintenir les enfants à l'école. Cette tendance pourrait être liée à plusieurs facteurs, tels que la précarité économique, les difficultés d'accès aux établissements scolaires, et les changements dans les priorités sociétales, contribuant ainsi à l'augmentation du taux de déscolarisation. Selon le *Dictionnaire de l'Éducation* de Perrenoud (2005), la déscolarisation se définit comme « l'action de retirer un enfant du système éducatif, rompant ainsi son lien avec l'école et la scolarité obligatoire ». Dans le cadre de cet article, le terme « déscolarisation » fait référence au retrait d'un enfant en âge d'être scolarisé du système éducatif, rompant ainsi l'obligation de fréquentation scolaire.

Selon l'UNICEF (2016), 38 % des enfants dans le monde quittent l'école primaire sans avoir appris à lire, à écrire et à faire des calculs de base. Ce constat alarmant se reflète également dans la région du Iffou (Centre Est de la Côte d'Ivoire), où la déscolarisation des enfants est particulièrement préoccupante. Selon Kouadio *et al.* (2018), 64% des enfants à l'Est de la Côte d'Ivoire *quittent le système éducatif sans avoir acquis des compétences minimales permettant d'entrer sur le marché du travail.*

Pour lutter contre ce phénomène, le Plan National Education Pour Tous (PAN/EPT), élaboré en avril 1992 sous la supervision de l'UNICEF, a permis de mobiliser des dons en faveur de l'éducation des jeunes, y compris les jeunes déscolarisés et non scolarisés (Odounfa, 2003). Cependant, malgré ces efforts, les résultats qui seront présentés montrent que des difficultés subsistent, notamment en matière de maintien des filles à l'école et de réduction des inégalités éducatives. En effet, les disparités dans l'accès à l'éducation et la réussite scolaire en fonction de critères comme le genre, le statut socio-économique ou la localisation sont une réalité.

Cette recherche vise à identifier les facteurs spécifiques qui contribuent à la déscolarisation des enfants de 10 à 16 ans dans la région de l'Iffou et à proposer des solutions adaptées pour améliorer le taux de scolarisation et les performances académiques des élèves.

Pour comprendre pleinement la nature la déscolarisation dans la ville de Koffi-Amonkro (localité du Centre Est de la Côte d'Ivoire, dans la région de l'Iffou avec une population estimée à environ 1.500 habitants selon les données locales non officielles), il est crucial d'explorer en profondeur les interactions complexes entre les facteurs individuels, familiaux et socio-économiques.

La déscolarisation, phénomène complexe et multifactoriel, a fait l'objet de nombreuses études récentes. Plusieurs recherches mettent en évidence que le chômage est un facteur majeur de démotivation scolaire. Par exemple, une étude menée par Dupéré *et al.* (2014) souligne que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, souvent confrontés au chômage familial, présentent un risque accru de déscolarisation.

En outre, des travaux de Rumberger (2011) précisent que l'une des causes de la déscolarisation est le fait que l'école soit perçue comme trop exigeante, notamment en raison de méthodes pédagogiques inadaptées ou d'un manque de soutien aux élèves en difficulté.

Selon Thouin *et al.* (2018), le facteur qui ressort au sein des familles est d'ordre socioéconomique, les difficultés financières étant un obstacle majeur à la scolarisation des enfants.

Malgré les actions menées pour freiner l'accroissement du taux de la déscolarisation, le phénomène persiste à Koffi-Amonkro. Des facteurs

socioéconomiques, tels que la pauvreté et le manque de ressources, ainsi que des problèmes d'accès à l'éducation, continuent de contribuer à la déscolarisation dans cette localité.

Tous ces écrits explicatifs, malgré leur pertinence, ne convoquent pas suffisamment les niveaux d'éducation et de précarité socioéconomique des parents comme facteurs explicatifs de la déscolarisation. Cela amène à chercher une réponse à la question de recherche suivante « Quels sont les facteurs explicatifs de la déscolarisation à Koffi-Amonkro ? »

Les hypothèses spécifiques peuvent alors être formulées de la manière suivante :

- La déscolarisation à Koffi-Amonkro s'explique en partie par le faible niveau d'éducation des parents
- La déscolarisation à Koffi-Amonkro s'explique par la pauvreté des parents d'élèves
- La déscolarisation à Koffi-Amonkro s'explique le faible niveau d'expression en langue française des élèves.

Ces hypothèses ont été formulées à partir de la littérature existante et des observations de terrain à Koffi-Amonkro. Il convient de préciser qu'il existe d'autres facteurs mais les trois précédents ont été retenus en raison de leur pertinence contextuelle et de leur impact direct sur la déscolarisation dans cette localité.

Nous débuterons par poser le cadre théorique et conceptuel qui soutient cette étude, en examinant les principaux facteurs influençant ce phénomène. Ensuite, nous décrirons la méthodologie de recherche, mettant en lumière les choix méthodologiques adoptés pour cette étude spécifique. Les résultats obtenus seront ensuite présentés et analysés, suivis d'une discussion sur les implications de ces résultats pour les politiques éducatives locales à Koffi-Amonkro.

Cadre théorique

Cette section présente un cadre théorique permettant de comprendre les dynamiques de la déscolarisation à travers un aperçu général du phénomène, suivi d'une analyse spécifique de la situation en Côte d'Ivoire.

Déscolarisation : Aperçu général

Facteurs globaux de la déscolarisation

Selon l'UNICEF, la pauvreté est l'un des principaux moteurs de la déscolarisation. La pauvreté est définie comme une situation dans laquelle les individus ou les familles manquent des ressources financières nécessaires pour satisfaire leurs besoins de base, y compris la nourriture, le logement, et l'éducation. Les familles à faibles revenus, souvent considérées comme vivant

avec moins d'un dollar par jour, ont du mal à financer l'éducation de leurs enfants (UNICEF, 2023). Cette situation oblige parfois les enfants à travailler pour subvenir aux besoins de la famille, ce qui les empêche de fréquenter l'école régulièrement.

Le contexte socio-économique, quant à lui, englobe l'ensemble des conditions économiques et sociales dans lesquelles vivent les individus et les communautés. Cela inclut des facteurs tels que le niveau de revenu, l'emploi, la sécurité économique, et l'accès aux services de base. Un contexte socio-économique défavorable, est caractérisé par un faible revenu familial, un chômage élevé, et un accès limité aux services sociaux.

Impact de la déscolarisation

La déscolarisation limite les opportunités d'emploi et de revenus futurs, contribuant ainsi au cycle de la pauvreté. Hanushek et Woessmann (2008) montrent une corrélation directe entre le niveau d'éducation et la croissance économique d'un pays. Les individus qui ne reçoivent pas une éducation adéquate sont souvent relégués à des emplois précaires et mal rémunérés, perpétuant ainsi les inégalités socio-économiques. Pour faire face à ces défis, il est crucial de mettre en place des politiques éducatives inclusives et accessibles qui garantissent à tous les enfants, en particulier les plus vulnérables, un accès équitable à une éducation de qualité.

Déscolarisation en Côte d'Ivoire

Contexte et statistiques

En Côte d'Ivoire, la déscolarisation reste un défi majeur malgré les efforts du gouvernement. Selon l'UNICEF/SITAN (2019), le taux d'abandon scolaire au niveau du primaire est de 20%. Les zones rurales sont particulièrement touchées par la déscolarisation. Pour Bernard et Mingat (2008), les infrastructures scolaires sont souvent insuffisantes et l'accès à l'éducation est limité par des distances importantes à parcourir pour les élèves. Cette situation compromet non seulement l'égalité d'accès à l'éducation, mais aussi la qualité de l'enseignement dispensé, contribuant ainsi à perpétuer les disparités socio-économiques dans le pays.

Facteurs Spécifiques à la Côte d'Ivoire

Pauvreté

La pauvreté est un facteur clé de la déscolarisation en Côte d'Ivoire et notamment à Koffi-Amonkro. Selon un rapport de 2018 de l'Institut National de la Statistique de Côte d'Ivoire, le taux de pauvreté était estimé à 46.3 % en 2015, avec des variations importantes entre les zones urbaines et rurales. Les zones rurales comme Koffi-Amonkro sont les plus touchées par la pauvreté.

Les familles pauvres préfèrent souvent envoyer leurs enfants travailler plutôt que de les maintenir à l'école (Koné, 2019).

Négligence parentale

La négligence des parents, souvent due à leur faible niveau d'éducation selon certains enquêtés, est également un facteur significatif de déscolarisation en Côte d'Ivoire. La négligence est définie comme le manque d'attention ou de soin envers quelque chose ou quelqu'un qui en a besoin. De nombreux parents ne voient pas l'importance de l'éducation ou ne peuvent pas soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire (Soro, 2020). Dans le cadre de cet article, la négligence des parents désigne une absence de soutien et de valorisation de l'éducation par les parents ; ce qui peut conduire à une faible motivation des enfants, augmentant ainsi les risques de déscolarisation.

Grossesses précoces

Les grossesses en milieu scolaire sont un problème majeur en Côte d'Ivoire. Les jeunes filles enceintes sont souvent stigmatisées et contraintes d'abandonner leurs études (Diabaté, 2021).

Insuffisance de rendement scolaire

Un faible rendement scolaire conduit de nombreux élèves à abandonner leurs études. Le rendement scolaire se réfère aux résultats et performances académiques obtenus par un élève, généralement mesurés par les notes et les évaluations. Les élèves qui n'arrivent pas à suivre les cours et obtiennent des résultats médiocres, finissent par perdre leur motivation et quittent l'école (Yao, 2018). Dans le cadre de cet article, le rendement scolaire désigne la maîtrise des compétences acquises dans le cadre scolaire ou universitaire mis en perspective avec l'implication quantitative et qualitative du travail personnel des élèves ivoiriens.

Langue et culture

La barrière linguistique, notamment pour les élèves ivoiriens dont la langue maternelle n'est pas le français, complique l'apprentissage et peut conduire à l'abandon scolaire (Koffi, 2019). À Koffi-Amonkro, il s'agit de la langue Baoulé.

Cadre méthodologique

Site et participants à l'enquête

Terrain d'étude

Nous entendons terrain au sens de Yin (2014), c'est-à-dire l'espace géographique, social ou institutionnel où se déroule la recherche et où les données sont collectées.

Koffi-Amonkro est situé au Centre-Est de la Côte d'Ivoire. Il est chef-lieu de sous-préfecture avec une-population estimée à environ 1.500 habitants. Cette localité, à l'instar de plusieurs villages de la région de l'Iffou, est touchée par le phénomène de la déscolarisation des enfants.

Population d'enquête

Dans ce travail, la notion de population d'enquête est à comprendre en écho aux travaux de Bechhofer et Paterson (2000). Une population d'enquête se réfère à l'ensemble des individus ou des unités qui font l'objet d'une étude ou d'une enquête spécifique. Cette population peut être définie en fonction des objectifs de recherche et des critères définis par le chercheur.

Dans le cadre de cette étude, il s'agit de vingt-deux enfants déscolarisés vivant à Koffi-Amonkro qui ont fourni d'amples informations sur les causes de leur déscolarisation. Ce sont des enfants dont l'âge varie entre 10 et 16 ans et sont soit de sexe masculin, soit de sexe féminin. Les enfants inclus dans la population d'enquête ont été identifiés à l'aide de diverses sources, telles que les registres scolaires de la direction scolaire de Koffi-Amonkro, les rapports communautaires et les entretiens avec les membres de la communauté.

La sélection de la population d'enquête dans cette étude s'est faite de manière délibérée, en ciblant un groupe d'individus spécifiques capables de fournir des informations pertinentes sur le phénomène de la déscolarisation à Koffi-Amonkro. En l'occurrence, la population d'enquête a été constituée d'enfants déscolarisés résidant dans cette localité. Ces vingt-deux enfants déscolarisés ont été choisis pour participer à l'étude en fonction de critères tels que leur statut de déscolarisation et leur résidence à Koffi-Amonkro.

Méthode de recherche

Approche phénoménologique

Blay (2013) désigne la phénoménologie comme un courant philosophique qui se concentre sur l'étude des phénomènes, de l'expérience vécue et des contenus de conscience. Husserl (1950) considéré comme le fondateur de ce courant, cherche à établir une méthode rigoureuse pour étudier et analyser les structures des faits de conscience. La phénoménologie soutient que les phénomènes n'apparaissent pas aux acteurs ; ils sont vécus par eux et par conséquent, c'est l'expérience vécue qu'il faut saisir pour comprendre pleinement la réalité subjective des individus. N'Da (2000) affirme que cette méthode accorde de l'importance à l'interprétation que le sujet donne des évènements qu'il vit. Elle se rapporte à l'expérience de l'individu. Ici, le chercheur joue un rôle essentiel en tant que médiateur entre les données perceptuelles (perceptiens) et l'objet de l'expérience (perceptum).

Dans le cadre de cette étude, l'approche phénoménologique mettra l'accent sur le vécu de la déscolarisation des enfants eux-mêmes. En se concentrant sur leur vécu et donc sur leur ressenti, cette approche permettra de comprendre les raisons subjectives derrière la déscolarisation, telles que les défis économiques, les pressions sociales ou les difficultés d'apprentissage. Elle permettra également de saisir les attitudes et les opinions des enfants déscolarisés à l'égard de l'éducation, ainsi que les obstacles spécifiques rencontrés dans le contexte local de Koffi-Amonkro.

Le choix de l'approche phénoménologique pour cette étude est motivé par plusieurs raisons fondamentales. Premièrement, la phénoménologie offre une perspective unique qui se concentre sur la compréhension profonde de l'expérience vécue des individus. En mettant l'accent sur le vécu des enfants déscolarisés, cette méthode a permis d'accéder à des insights riches et nuancés sur les raisons subjectives qui sous-tendent la déscolarisation.

Deuxièmement, la phénoménologie accorde une importance particulière à l'interprétation des événements par les sujets eux-mêmes, ce qui a été crucial pour comprendre pleinement les attitudes et les opinions des enfants déscolarisés vis-à-vis de l'éducation. En se concentrant sur leur ressenti et leur perception, cette approche a permis de révéler des aspects de la déscolarisation comme le niveau d'éducation qui pourraient rester invisibles dans d'autres types d'études plus quantitatives ou structurelles.

Troisièmement, en choisissant l'approche phénoménologique, l'étude respecte et valorise la voix des enfants déscolarisés, les considérant non seulement comme des sujets d'étude, mais aussi comme des acteurs actifs et conscients de leur propre réalité.

Techniques de recueil et d'analyse de données

Questionnaire

Le questionnaire désigne une série de questions posées par écrit de façon méthodique en vue de recueillir des données d'enquête. Il constitue donc la liste des questions que l'enquêteur doit poser à l'enquêté et auxquelles celui-ci doit répondre par écrit. L'objectif de cette méthode de recueil de données est d'extraire les informations pertinentes d'une situation en posant des questions aux acteurs de cette situation pour répondre aux questions de recherche et de tirer des conclusions significatives à partir des interprétations des données recueillies. Fenneteau (2007) aborde le questionnaire comme un outil essentiel dans la collecte de données en recherche sociale. Il souligne l'importance de la méthodologie dans la conception et l'administration des questionnaires pour garantir la fiabilité et la validité des données recueillies. Les questions ont été formulées de manière à éviter les ambiguïtés et à faciliter la compréhension pour les répondants. Boulan (2015) souligne que la conception minutieuse d'un questionnaire est cruciale pour une étude

marketing ou d'opinion réussie. Il insiste sur l'adaptation du questionnaire au contexte spécifique de l'étude et à la population cible, afin de maximiser la qualité des données collectées et d'assurer la validité des conclusions tirées. Dans cette étude, il a été conçu selon les recommandations de Fenneteau (2007) et Boulan (2015), en tenant compte du contexte socioculturel local. Il comportait 18 questions, dont 12 questions fermées (à choix multiples, réponses binaires) et 6 questions ouvertes destinées à capter les récits et expériences subjectives des enfants déscolarisés. Le questionnaire a été pré-testé auprès de 3 enfants issus d'un village voisin afin d'ajuster la formulation des questions pour garantir leur compréhension. La durée moyenne de passation était de 20 à 30 minutes par enfant, en présence d'enquêteurs formés. Certains enfants analphabètes ou en difficulté ont bénéficié d'une passation semi-directive orale, avec transcription immédiate des réponses par les enquêteurs.

Concernant le choix du questionnaire comme média de collecte de données dans cette étude, il répond à plusieurs exigences méthodologiques. Tout d'abord, le questionnaire permet de standardiser les questions posées à chaque participant, assurant ainsi une comparabilité des réponses. Cette standardisation a été essentielle pour évaluer de manière systématique les perceptions, les attitudes et les expériences des enfants déscolarisés à Koffi-Amonkro. De plus, le questionnaire a permis de recueillir des données quantitatives, ce qui a été particulièrement utile pour analyser les tendances et les prévalences dans la population étudiée.

En ce qui concerne les questionnaires phénoménologiques mis en jeu dans cette recherche, l'accent a été mis non seulement sur les réponses des participants, mais aussi sur la manière dont ils expriment leur vécu et leur expérience subjective. Ainsi, la formulation des questions a permis la capture des significations et des perspectives individuelles sur la déscolarisation dans le cas de cette étude. Pour élaborer ces questionnaires, plusieurs étapes clés ont été suivies :

- **Identification des thèmes principaux** : Les thèmes principaux liés à la déscolarisation ont été identifiés, comme les raisons économiques, sociales et familiales. Cette identification a été faite à partir d'une revue de la littérature existante et d'entretiens exploratoires avec des enfants déscolarisés.
- **Formulation des questions ouvertes** : Les questions ont été formulées de manière ouverte pour encourager les participants à partager leurs expériences de manière détaillée. Par exemple, plutôt que de demander "Pourquoi avez-vous quitté l'école ?", des questions comme "Pouvez-vous décrire votre expérience lorsque vous avez décidé de quitter l'école ?" ont été posées.

- **Techniques de suivi** : Pendant les entretiens, des techniques de suivi ont été utilisées pour approfondir les réponses. Par exemple, des questions comme "Pouvez-vous en dire plus sur ce que vous ressentez à ce sujet ?" ont été employées pour explorer davantage les expériences et les perceptions des participants.

Le processus d'administration du questionnaire à la population d'enquête à Koffi-Amonkro a été rigoureusement planifié et exécuté pour garantir la collecte de données fiables et pertinentes sur les facteurs de la déscolarisation des enfants dans cette localité. Tout d'abord, une équipe d'enquêteurs de deux personnes formées a été désignée pour mener l'administration du questionnaire. Ces enquêteurs ont été sélectionnés parmi des étudiants de Master en sciences sociales de l'université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan, en raison de leur connaissance préalable des techniques de recherche et de leur familiarité avec le contexte socioculturel de Koffi-Amonkro. La formation de cette équipe a été assurée par un enseignant chercheur expérimenté en méthodologie de recherche qualitative et en phénoménologie de ladite université. Ces enquêteurs ont été sélectionnés en fonction de leur expérience et de leurs compétences en matière d'entrevue et de collecte de données. Ensuite, un protocole d'administration du questionnaire a été établi, précisant les étapes à suivre pour chaque entrevue. Cela inclut la présentation de l'objectif de l'étude aux participants, l'obtention du consentement éclairé, et l'explication du processus de remplissage du questionnaire.

L'administration du questionnaire s'est déroulée en face-à-face avec les participants (par écrit et à l'oral pour les enfants qui ne savaient pas écrire) dans un environnement confortable et confidentiel. Pour ce qui concerne la dimension déontologique de l'enquête, les enquêteurs ont soigneusement sélectionné des lieux qui offraient un cadre tranquille et privé, permettant aux enfants déscolarisés de s'exprimer librement sans crainte de jugement extérieur ni de perturbations externes. L'importance d'un environnement confortable s'est manifestée par la disposition des sièges et des espaces de travail, assurant un agencement ergonomique et agréable. Les enquêteurs ont abordé les enfants de manière empathique et respectueuse, en leur expliquant le but de l'enquête et en soulignant l'importance de leurs réponses pour comprendre leur expérience personnelle de la déscolarisation. Parallèlement, la confidentialité a été préservée à toutes les étapes de l'entrevue. Les enquêteurs ont veillé à ce que les discussions demeurent confidentielles et que les réponses données ne soient ni partagées ni discutées en dehors du cadre de l'étude.

Une fois les questionnaires remplis par certains enfants et par les enquêteurs pour les enfants qui ne savaient pas écrire, les données ont été

organisées et codifiées de manière thématique, en attribuant des catégories spécifiques aux réponses pour faciliter l'analyse ultérieure. Cette étape inclut la saisie des réponses dans une base de données en veillant à maintenir l'anonymat et la confidentialité des participants.

Méthodes d'analyse de données mixte

L'analyse de données mixtes combine à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives pour examiner un phénomène de recherche sous différents angles et approfondir la compréhension du sujet étudié. Selon Teddlie et Tashakkori (2009), la méthode d'analyse de données mixte est définie comme « une approche de recherche qui intègre à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives pour examiner un phénomène sous différents angles ». Cette approche vise à combiner les forces des méthodes qualitatives et quantitatives, permettant ainsi une compréhension plus approfondie et nuancée du sujet étudié.

Dans le cadre de cette recherche, l'utilisation de méthodes d'analyse de données mixtes offre une approche holistique pour explorer les facteurs de ce phénomène. En utilisant une approche de données mixtes, cette étude vise à fournir une perspective globale et approfondie sur les facteurs de la déscolarisation des enfants à Koffi-Amonkro et enrichir les résultats de la recherche afin d'éclairer les décisions politiques et pratiques en Côte d'Ivoire à propos du phénomène de déscolarisation des enfants. Dans ce travail, l'approche mixte a permis de croiser :

- les données statistiques issues des réponses fermées,
- les témoignages et récits issus des réponses ouvertes, en adoptant une analyse thématique inductive.

Analyse qualitative

L'analyse qualitative recherche prioritairement la qualité de l'information. Dans cette approche, on s'oriente de préférence vers les causes explicatives qui permettent de comprendre le phénomène étudié. Il n'y a aucune quantification ni de mesures nécessaires parce qu'elles ne reflètent pas cette méthode (Miles *et al.*, 2020). Toutefois, il faut noter que cette analyse a pour but de confronter les informations obtenues. Ainsi, dans le cadre de cette étude, la méthode qualitative a permis d'analyser les faits, les discours, les récits, les opinions, les données pour comprendre les points de convergence et de divergence concernant les facteurs explicatifs de la déscolarisation des enfants à Koffi-Amonkro. Dans cette perspective, l'analyse qualitative s'est concentrée sur plusieurs aspects essentiels. Tout d'abord, elle a impliqué une exploration approfondie des faits observés sur le terrain. Cela inclut les conditions socio-économiques des familles des enfants déscolarisés, les dynamiques familiales et communautaires, ainsi que les infrastructures

éducatives locales disponibles à Koffi-Amonkro. En outre, l'analyse qualitative a porté une attention particulière aux discours et récits des enfants eux-mêmes concernant leur expérience de la déscolarisation. Les opinions et les points de vue exprimés par les participants ont été examinés pour identifier les motifs communs ainsi que les divergences significatives dans leurs perceptions de l'éducation et des obstacles rencontrés.

Un autre aspect de cette analyse qualitative a été l'examen des données pour déceler les facteurs explicatifs de la déscolarisation. Cela a nécessité une approche méthodique où les données issues des entretiens ont été systématiquement examinées et comparées. Les enquêteurs ont commencé par transcrire minutieusement les entretiens pour saisir toutes les nuances et les détails des récits des participants et une recherche active des points de convergence où plusieurs sources d'information convergent pour fournir une explication cohérente du phénomène. En même temps, les divergences dans les récits ont été explorées pour comprendre les différentes perspectives et interprétations des participants.

L'analyse qualitative a suivi une démarche thématique en trois étapes inspirée de Miles et al. (2020) :

- Transcription intégrale des réponses ouvertes (lorsque recueillies oralement) ;
- Codage manuel des réponses à l'aide d'un tableau Excel : les propos ont été regroupés autour de thèmes récurrents (ex. : pauvreté, négligence, grossesse, langue, rendement, éducation parentale) ;
- Construction de catégories et mise en relation des thèmes avec les hypothèses de recherche.

Chaque extrait significatif a été relié à un code thématique (par ex. : *C1* pour pauvreté, *C2* pour négligence des parents d'élèves...), facilitant ainsi le repérage des convergences et divergences dans les discours. Ce travail a été réalisé conjointement par deux relecteurs, afin de renforcer la fiabilité de l'analyse.

Analyse quantitative

La méthode quantitative porte sur la quantification de l'information et se rapporte aux différentes formes de dénombrement et d'appréciations numériques. Elle se caractérise par une approche qui vise à décrire et à analyser les croyances, la culture ou les conduites de sujets à partir du point de vue de ceux qui sont étudiés, et dont les résultats reposent sur l'interprétation par le chercheur des données collectées (Kohn et Christiaens, 2014). Cette méthode permet de gagner en précision. Et elle utilise dans ce sens, les mathématiques, les statistiques, l'informatique. Elle permet ainsi de mettre en relation les variables sociales et se présente comme un moyen de

tester certaines hypothèses de recherche. En ramenant cette méthode à l'objet de recherche, elle a conduit à effectuer des calculs et d'élaborer des tableaux qui ont permis d'établir des statistiques relatives au taux de déscolarisation des enfants de Koffi Amonkro et à la nature des causes possibles de ce phénomène. Il s'agit donc de lire ces tableaux comme des indicateurs favorisant la compréhension et l'explication des données sur les facteurs explicatifs de la déscolarisation.

L'analyse quantitative s'est concentrée sur les données issues des réponses fermées. Celles-ci ont permis d'élaborer un tableau de fréquence des facteurs identifiés, calculés en pourcentage selon la méthode classique (effectif/n = 22).

Les résultats sont synthétisés dans un diagramme circulaire (cf. section IV), montrant les proportions relatives des différents facteurs perçus comme causes de la déscolarisation.

Croisement des données

Pour enrichir la compréhension du phénomène, une mise en relation explicite des résultats quantitatifs et qualitatifs a été réalisée. Par exemple :

- Les 54,55 % d'enfants évoquant la pauvreté comme facteur de déscolarisation ont vu leurs réponses explorées qualitativement pour mieux cerner les mécanismes sous-jacents (priorisation des besoins alimentaires, instabilité agricole, etc.).
- Les témoignages relatifs à la langue française ou au rendement scolaire faible ont été mobilisés pour illustrer les chiffres (9,09 % chacun) et comprendre la perte de motivation progressive des élèves.

Ainsi, chaque facteur a été documenté à la fois par des statistiques descriptives et par des récits vécus, offrant une lecture plus nuancée et intégrée des réalités de terrain.

Tab. 1 : Tableau récapitulatif de la méthodologie de l'étude

Élément méthodologique	Description
Lieu d'étude	Koffi-Amonkro, Centre-Est de la Côte d'Ivoire
Population cible	Enfants déscolarisés (âgés de 10 à 16 ans)
Taille de l'échantillon	22 enfants
Méthode d'échantillonnage	Sélection délibérée (critères : statut de déscolarisation, résidence locale)
Type d'approche	Phénoménologique
Outil principal	Questionnaire (18 questions : 12 fermées, 6 ouvertes)
Pré-test	Oui (3 enfants du village voisin Anzankouamékro)
Durée moyenne d'un entretien	20 à 30 minutes
Modalité de passation	Face-à-face (écrit ou oral selon le niveau de littératie)
Formation des enquêteurs	Étudiants de Master en sciences sociales, formés par un enseignant-chercheur
Analyse des données	Approche mixte (qualitative et quantitative)
Outils de traitement	Codification manuelle (qualitative) – Tableaux statistiques (quantitative)

Résultats

Les résultats de l'enquête ont permis d'identifier six principaux facteurs expliquant la déscolarisation des enfants à Koffi-Amonkro. Ces facteurs ont été regroupés et quantifiés à partir des réponses des 22 enfants interrogés. Le graphique ci-dessous présente la répartition des réponses.

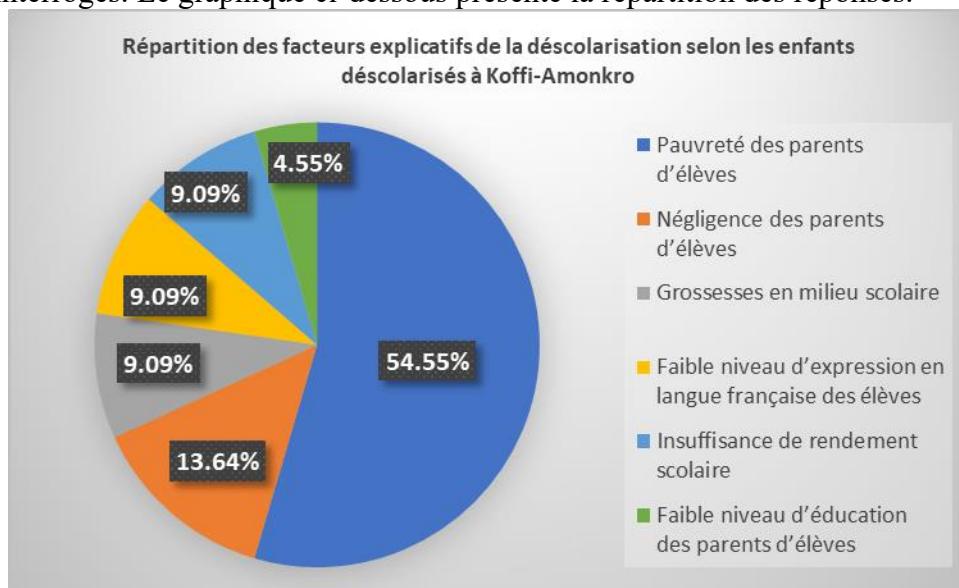


Fig. 1 : Répartition des facteurs explicatifs de la déscolarisation à Koffi-Amonkro

Le graphique ci-dessus expose les différentes réponses des 22 enfants déscolarisés qui se sont prononcés sur les causes de la déscolarisation à Koffi-Amonkro. Au regard de ces données, on peut noter plusieurs facteurs prédominants comme la pauvreté des parents d'élèves et la négligence des parents d'élèves avec des taux respectifs de 54,55%, 13,64%. Toutefois, contrairement à ces deux (02) facteurs précités, les grossesses en milieu scolaire, le faible niveau d'expression en langue française des élèves, l'insuffisance de rendement scolaire et enfin le faible niveau d'éducation des parents d'élèves occupent respectivement 09,09%, 09,09%, 09,09% et 04,55% des réponses.

Pauvreté des parents d'élèves

54,55% des enfants déscolarisés interrogés affirment que la pauvreté des parents d'élèves favorise la déscolarisation à Koffi-Amonkro. Le taux élevé de ce type de facteur est dû au fait que plusieurs parents vivent dans la misère. Ces parents d'élèves sont pour la plupart en quête de ressources de subsistance et donc trop occupés pour gérer les problèmes scolaires. Un membre de la chefferie disait : « *C'est difficile même pour manger donc leurs problèmes de l'école là, vraiment !* » pour souligner que les affaires de l'école

viennent en dernière position dans l'ordonnancement des préoccupations des parents d'élèves. Les parents d'élèves eux-mêmes affirment que leurs enfants sont déscolarisés car ils n'ont pas de ressources financières suffisantes et que leurs récoltes des plantations sont mal payées. À ce propos, un parent d'enfant déscolarisé précise : « *Les récoltes d'anacarde sont mal payées, 100FCFA au lieu de 375FCFA fixé par l'État* ». Ainsi, le peu qu'ils gagnent leur sert à l'alimentation, à survivre et donc ils ne peuvent pas l'utiliser pour inscrire des enfants, sachant que le coût de l'inscription et d'une année de scolarité pour un enfant est d'environ 65.000FCFA.

Négligence des parents d'élèves

Les données à recueillies indiquent que les enfants déscolarisés affirment avec un pourcentage de 13,64% que la négligence des parents d'élèves crée la déscolarisation. Dans le cadre de ce travail, cela se traduit par leur incapacité à faire établir des actes de naissance à leurs enfants à scolariser et à suivre l'évolution de ces enfants sur le volet scolaire ; la première inscription à l'école pouvant se faire sans avoir à fournir un acte de naissance. Cette situation fait que plusieurs enfants sont déscolarisés à partir de la classe de CM2. Cela se comprend par le fait que lorsqu'un élève arrive en classe de CM2, il lui faut un dossier contenant un extrait d'acte de naissance pour pouvoir présenter le concours d'entrée en 6^{ème}. À ce propos, voici ce que dit A.K., jeune déscolarisé : « *Ça fait trois ans que je fais le CM2 parce que je n'ai pas d'extrait de naissance. Chaque année, je vais à l'école mais quand examen arrive, je m'assoie à la maison* ». Cela voudrait dire que les parents de cet enfant négligent la nécessité d'établir pour lui, un acte de naissance sans lequel, il ne peut pas se présenter aux examens de passage au collège car cela fait partie des conditions à remplir en Côte d'Ivoire pour se présenter aux examens de passage de l'école primaire au collège.

Grossesses en milieu scolaire

Les grossesses en milieu scolaire font référence à la situation où des adolescentes sont enceintes alors qu'elles sont encore élèves dans un établissement scolaire. 09,09% des enquêtés ont reconnu que les grossesses en milieu scolaire favorisent la déscolarisation à Koffi-Amonkro. Selon les enquêtés, les grossesses en milieu scolaire sont de véritables problèmes dans cette localité et cela se traduit par le manque de communication entre les parents d'élèves et leurs enfants. Certains enquêtés affirment que pour de l'argent, des filles sont prêtes à se donner à n'importe quel homme et ce, quel que soit son âge. Cela entraîne des grossesses précoces et non désirées qui conduisent à la déscolarisation. L'âge de ces filles-mères varie entre 10 et 16 ans. À ce propos, l'un des enquêtés affirme : « *Ici (à Koffi-Amonkro), les filles qui ne vont pas à l'école connaissent tous garçons. Si tu les blagues avec un*

peu d'argent, c'est fini ». Cela voudrait dire que les filles tombent facilement enceinte sous la contrainte du besoin d'argent ; ce qui conduit à la fin de leur scolarisation. Ce facteur met en évidence l'absence de cadre de prévention, d'éducation sexuelle et de dialogue parents-enfants. Il touche exclusivement les filles de l'échantillon, confirmant une dimension genrée de la déscolarisation.

Faible niveau d'expression en langue française des élèves

09,09% des enquêtés affirment que le faible niveau d'expression en langue française des élèves est à la base de la déscolarisation. En effet, plusieurs élèves sous le poids de la langue baoulé, ont du mal à s'exprimer en langue française. Ainsi, le constat est qu'à force de parler couramment le baoulé (langue locale), la langue française est devenue un obstacle pour eux à l'école. Cela a amené des enfants à être déscolarisés. À ce propos K.M., une jeune fille affirme ceci : « *Moi, j'ai arrêté d'aller à l'école de moi-même, personne ne m'a forcé. Mais ma sœur, elle a arrêté parce qu'elle ne comprenait même pas français* ». Ces propos témoignant qu'un faible niveau d'expression en langue française peut conduire à la déscolarisation des enfants. En effet, ces données montrent que cette barrière linguistique génère un sentiment d'exclusion, renforçant l'échec scolaire et la perte de motivation. Cela appelle à une meilleure prise en compte des langues locales dans la pédagogie.

Insuffisance de rendement scolaire

L'insuffisance de rendement scolaire conduit de nombreux élèves à abandonner leurs études. Les élèves qui n'arrivent pas à suivre les cours faute de conditions satisfaisantes ou faute de désir ou de compétences personnelles, finissent par perdre leur motivation et quittent l'école (Yao, 2018). Dans le cadre de cet article, le rendement scolaire désigne la maîtrise des compétences acquises dans le cadre scolaire ou universitaire mis en perspective avec l'implication quantitative et qualitative du travail personnel de l'élève. Autrement dit, le rendement scolaire sert à mesurer les compétences de l'élève, tout en révélant ce qu'il a appris et construit au cours du processus formatif et comment il s'y est pris pour réaliser ces progrès.

09,09% des enquêtés affirment que les enfants sont déscolarisés à cause de leur rendement scolaire insatisfaisant. Cette situation s'explique par le fait que des élèves, ne comprenant pas parfois les cours, se retrouvent au bas des classements en termes de résultats scolaires. À ce propos, pendant l'enquête de terrain, M.K.A., un jeune enfant déscolarisé a affirmé : « *J'ai arrêté d'aller à l'école parce que ça n'allait pas quand on faisait classement* ». Ces propos de cet enfant témoignent d'une faible estime de soi et montrent que des rendements scolaires insatisfaisants peuvent conduire à la

déscolarisation. Cela illustre un manque d'accompagnement différencié, qui conduit à l'autodécrochage. Il appelle à un renforcement du tutorat et du soutien scolaire, surtout en milieu rural.

Faible niveau d'éducation des parents d'élèves

04,55% des enquêtés estiment que le faible niveau d'éducation des parents d'élèves est la cause de la déscolarisation. Selon eux, le niveau d'éducation des parents d'élèves influence la qualité des études de certains élèves. Le niveau d'éducation, défini comme le degré de connaissance et de culture atteint par quelqu'un grâce à des études, joue un rôle crucial dans l'engagement des parents envers la scolarité de leurs enfants (Le Petit Larousse Illustré, 2022). En effet, un parent d'élève qui n'a aucun niveau d'étude ou qui n'a fait que le cycle primaire ne sera pas vraiment engagé dans le suivi du parcours scolaire de son enfant contrairement à un autre parent d'élève qui a fait des études secondaires ou supérieures.

À cet effet, voici les propos de Mlle B.S., une jeune fille déscolarisée : « *Si mon papa qui m'a accouché ne connaît pas route de l'école, c'est pas moi je vais arriver loin* ». Par ces propos, on peut comprendre comment le faible niveau d'éducation des parents d'élèves peut parfois conduire à la déscolarisation. En effet, ce récit met en évidence un manque de valorisation symbolique de l'éducation dans certains foyers. Il rejoint les constats sur la négligence parentale, et souligne l'importance d'impliquer les familles dans le projet éducatif.

Discussion et conclusion

Discussion

Rappel des hypothèses et leur confirmation

Pour atteindre l'objectif, trois hypothèses ont servi de guide à cette recherche :

- La déscolarisation à Koffi-Amonkro s'explique en partie par le faible niveau d'éducation des parents
- La déscolarisation à Koffi-Amonkro s'explique par la pauvreté des parents d'élèves
- La déscolarisation à Koffi-Amonkro s'explique le faible niveau d'expression en langue française des élèves et de leurs familles.

Toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées à partir des résultats présentés par cette étude ; ce qui confirme d'ailleurs l'hypothèse générale selon laquelle la déscolarisation des enfants de Koffi-Amonkro est liée à des facteurs d'ordre éducatifs et socio-économiques.

Résultats et travaux antérieurs

Cette étude, relativement aux travaux antérieurs sur ce thème, apporte un point de vue supplémentaire. Ainsi, l'approche phénoménologique dans laquelle s'inscrit cette étude, contrairement à Géhin (2003) qui a abordé le phénomène de la déscolarisation sous l'angle actionniste en mettant l'accent sur les agissements des acteurs qui entrent en ligne de compte de la déscolarisation. Cette étude tient compte non seulement des acteurs de la déscolarisation qui sont les élèves, les parents d'élèves, les instituteurs et l'État, mais aussi les facteurs explicatifs tels que la pauvreté et la négligence des parents, les grossesses en milieu scolaire et le faible niveau d'expression en langue française des élèves. L'étude renseigne uniquement sur les facteurs du phénomène de la déscolarisation en milieu rural. Cela limite sa portée quant aux différentes mesures de gestion et de prévention de la déscolarisation urbaine. Maigne (2009) étend son étude au domaine rural et urbain. Enfin, abordant dans le même sens que cette étude, Langevin (1994) révèle la prédominance du volet socio-économique des facteurs de la déscolarisation. Godbout (1991) allant dans le même sens de cette étude, souligne que le chômage, en tant que vecteur de démobilisation, influence la décision des élèves de poursuivre ou non leurs études.

L'étude actuelle s'inscrit dans cette continuité mais se distingue par sa focalisation sur Koffi-Amonkro, une localité de la région de l'Iffou en Côte d'Ivoire.

Commentaires a posteriori sur les techniques de recueil et méthode d'analyse de données

Techniques de recueil des données

L'utilisation du questionnaire comme méthode de collecte de données s'est révélée être une approche efficace pour cette étude. En effet, le questionnaire a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives auprès de la population d'enquête à Koffi-Amonkro. Sa structure méthodique a facilité la formulation de questions claires et précises, ce qui a permis d'obtenir des réponses significatives des participants. De plus, l'administration uniforme du questionnaire par des enquêteurs formés a contribué à garantir la cohérence et la fiabilité des données recueillies. Cependant, il convient de noter que malgré la conception minutieuse du questionnaire, certaines limites peuvent être identifiées, notamment la dépendance de la qualité des réponses à la compréhension et à la sincérité des répondants. Aussi, le nombre réduit de participants (22 enfants) ne permet pas une généralisation statistique des résultats. Toutefois, en tant qu'étude qualitative exploratoire, elle fournit des pistes d'interprétation précieuses. Enfin, la focalisation sur une seule localité limite la transférabilité des résultats à d'autres zones rurales ou urbaines de Côte d'Ivoire.

Méthode d'analyse des données mixte

L'utilisation de méthodes d'analyse de données mixtes a permis une approche holistique de l'analyse des données. En combinant des techniques quantitatives et qualitatives, cette approche a offert une compréhension approfondie et nuancée des facteurs de la déscolarisation à Koffi-Amonkro.

Du point de vue quantitatif, il a été difficile de quantifier les acteurs de la déscolarisation à Koffi-Amonkro car ne disposant pas d'autres bases de données au niveau de la population d'enquête.

Du point de vue qualitatif, certaines réponses fournies par les enquêtés dans les questions ouvertes n'ont pas été utiles à l'objet d'étude. En outre, quelques enquêtés ne se sont pas donnés la latitude de répondre aisément aux questions. L'analyse de cette autocensure, ailleurs qu'ici pourrait permettre d'approfondir la compréhension de l'objet de cette recherche et de saisir d'autres aspects du phénomène de la déscolarisation à Koffi-Amonkro.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif général de pointer certains des facteurs explicatifs de la déscolarisation à Koffi-Amonkro. L'hypothèse générale selon laquelle la déscolarisation est liée à des facteurs d'ordre éducatifs et socio-économiques a servi de guide. La confirmation de l'hypothèse générale a été possible à partir des données statistiques obtenues suite à une enquête de terrain. Les résultats des recherches ont montré que six facteurs d'ordre éducatif, social et économique sont explicatifs de la déscolarisation dans cette localité de Koffi-Amonkro. Il s'agit de la pauvreté des parents d'élèves, la négligence des parents d'élèves, les grossesses en milieu scolaire, le faible niveau d'expression en langue française des élèves, l'insuffisance de rendement scolaire et enfin du faible niveau d'éducation des parents d'élèves. Ces facteurs sont à la fois structurels, culturels et personnels, et doivent être compris dans une logique systémique.

Pour réduire la déscolarisation en milieu rural ivoirien, plusieurs pistes peuvent être envisagées :

- Mener des campagnes locales de sensibilisation à l'importance de l'éducation, notamment auprès des parents peu scolarisés ;
- Mettre en place des aides ciblées pour couvrir les frais de scolarité (uniformes, fournitures, inscriptions), en particulier pour les familles en insécurité alimentaire ;
- Renforcer l'enseignement bilingue ou l'introduction du baoulé à l'école comme passerelle vers la maîtrise du français ;
- Créer des centres de soutien scolaire communautaires, animés par des bénévoles ou des enseignants en renfort ;
- Lutter contre les grossesses précoces par l'éducation sexuelle adaptée, la prévention et le dialogue entre parents et enfants.

Au total, ces résultats offrent une base empirique utile pour les décideurs éducatifs, les ONG et les communautés locales. Si cette étude est ancrée dans un contexte particulier, elle appelle à une réflexion plus large sur les politiques éducatives inclusives en Afrique subsaharienne, et sur la place du numérique éducatif comme levier complémentaire, notamment pour sensibiliser, informer et outiller les familles éloignées du système scolaire formel.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration éthique relative à la participation des participants humains

Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la Chaire UNESCO pour la culture de la paix d'Abidjan, Côte d'Ivoire. Elle a été menée conformément aux principes éthiques énoncés dans la Déclaration d'Helsinki. Tous les participants humains ont été informés des objectifs de la recherche et leur consentement libre, éclairé et écrit a été obtenu avant leur participation.

References:

1. Bechhofer, F., & Paterson, L. (2000). *Principles of research design in the social sciences*. New York: Routledge.
2. Bernard, J.-M., & Mingat, A. (2008). *Educating All Children: The Economic Challenge*. Paris : UNESCO.
3. Blay, M. (2013). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. Paris : CNRS.
4. Boulan, H. (2015). *Le questionnaire d'enquête. Les clés d'une étude marketing ou d'opinion réussie*. Paris : Dunod.
5. Diabaté, A. (2021). *Grossesses Précoce et Déscolarisation en Côte d'Ivoire*. Revue des Sciences Sociales. 15(2), 123-145.
6. Dupéré, V., Mazzuca, S., & Bisson, M. (2014). *Le décrochage scolaire : Un phénomène complexe et multifactoriel* (pp. 45-67). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
7. Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
8. Géhin, J.P. (2003). *La construction sociale de la "déscolarisation"* : examen d'un dispositif départemental de signalement de

- l'absentéisme, cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Université de Poitiers/SACO.
9. Godbout, R. (1991). *L'abandon scolaire : un problème complexe*. Malartic : Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malartic.
 10. Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. Nashville : *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
 11. Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris: Gallimard, 2021.
 12. Ki-Zerbo, J. (2000). *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence Africaine.
 13. Koffi, N. (2019). *Langue, Culture et Déscolarisation en Côte d'Ivoire*. Revue Africaine de Linguistique. 10(1), 45-67.
 14. Kouadio, A. O., Azoh, F. J., Bonnel, M. L., Maïga, S., N'dri, J. (2018) : « *Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire au prisme de l'approche par les capacités* », *Papiers de Recherche AFD*, n° 2018-80, septembre.
 15. En ligne : [<https://bit.ly/2GZJdek>], consulté le 09 juillet 2024. DOI : [10.3917/afdkouad.2018.01.0001](https://doi.org/10.3917/afdkouad.2018.01.0001)
 16. Kohn, L., Christiaens, W. (2014). *Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances*, Reflets et perspectives de la vie économique 4, 67-82.
 17. Koné, M. (2019). *La Pauvreté et la Déscolarisation en Côte d'Ivoire*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
 18. Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire : On ne naît pas décrocheur* ! Montréal : Les Éditions Logiques.
 19. Maigne, N. (2009). *Prévenir la déscolarisation des jeunes en mecs par la création d'un groupement de coopération éducatif et professionnel*. Rennes : EHESP.
 20. Miles, M.B. et al. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
 21. N'Da, P. (2000). *Méthodologie de la recherche : De la problématique à la discussion des résultats*. Abidjan : Université de Côte d'Ivoire.
 22. Odounfa, A. (2003). *Le défi de l'éducation pour tous en Côte d'Ivoire*. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4. *Gender and Education for All: The Leap to Equality*. [en ligne] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146821>, consulté le 15 juin 2024.
 23. Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students fail to complete school* (pp. 32-59). Cambridge : Harvard University Press.

24. Soro, D. (2020). *Négligence Parentale et Déscolarisation en Côte d'Ivoire*. Paris: L'Harmattan.
25. Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
26. Thouin, A., & Lefebvre, P. (2018). *L'absentéisme scolaire et ses impacts sur la réussite académique* (pp. 83-99). Toulouse : Éditions Érès.
27. UNICEF. (2023). *Transformer l'éducation au moyen de financements équitables*. UNICEF.
<https://www.unicef.ch/fr/actualites/nouvelles/2023-01-18/l-education-les-enfants-issus-des-menages-les-plus-pauvres-sont>
28. UNICEF/SITAN. (2019). *Analyse de la situation des enfants et des femmes en Côte d'Ivoire*.
https://www.unicef.org/cotedivoire/media/2706/file/Sitan_C%C3%BC4tedivoire_Partie1.pdf
29. UNICEF (2016). *La situation des enfants dans le monde 2016, l'égalité des chances pour chaque enfant*. New York : Division de la communication. L'éducation en Afrique. Paris : Présence Africaine.
30. Yao, A. (2018). *Les facteurs influençant le rendement scolaire et la déscolarisation des élèves en Côte d'Ivoire*. Revue Ivoirienne des Sciences de l'Éducation, 12(3), 45-60.
31. Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Approches pédagogiques de l'interférence linguistique dans l'enseignement supérieur : une proposition de curriculum

Fady Calargé, Professeur associé

Rim Zeidan, M2 Professionnel

Université Libanaise, Lebanon

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p56](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p56)

Submitted: 10 January 2025

Copyright 2025 Author(s)

Accepted: 10 July 2025

Under Creative Commons CC-BY 4.0

Published: 31 July 2025

OPEN ACCESS

Cite As:

Calargé, F. & Zeidan, R. (2025). *Approches pédagogiques de l'interférence linguistique dans l'enseignement supérieur : une proposition de curriculum*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 56. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p56>

Résumé

Cette étude explore la question de l'interférence linguistique chez les futurs enseignants de français dans les écoles primaires libanaises. La recherche vise à démontrer comment une intervention corrective structurée, intégrée à la formation initiale des enseignants, peut atténuer les effets d'interférence et améliorer la précision pédagogique. Une approche mixte a été adoptée, impliquant 12 étudiants de deuxième année de licence à l'université libanaise (niveau A2/B1, CECR). La collecte des données comprenait un questionnaire de diagnostic évaluant la sensibilisation des étudiants aux interférences linguistiques, une session de remédiation didactique basée sur le modèle ProFLE et une enquête d'évaluation finale. L'intervention s'est concentrée sur l'identification et la correction des interférences phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques, en utilisant des productions authentiques d'élèves et des tâches interactives. Les résultats obtenus avant l'intervention ont montré une compréhension limitée des interférences et un nombre élevé d'erreurs dues à un transfert négatif de l'arabe libanais. Les résultats post-intervention ont révélé une amélioration significative de la capacité des élèves à détecter et à expliquer les types d'interférences, à appliquer des stratégies de correction et à réfléchir à leur utilisation de la langue. L'étude conclut que l'intégration d'une remédiation linguistique ciblée dans la formation des enseignants renforce les compétences linguistiques et favorise l'efficacité professionnelle à long terme. Les implications s'étendent à la réforme des programmes, en particulier dans les contextes plurilingues, et soulignent la

nécessité d'une sensibilisation précoce aux phénomènes de transfert linguistique dans les formations bilingues

Mots clés : Interférence langagière, formation initiale, remédiation, enseignement du français, formation professionnalisante

Pedagogical Approaches to Language Interference in Higher Education: A Curriculum Proposal

Fady Calargé, Professeur associé

Rim Zeidan, M2 Professionnel

Université Libanaise, Lebanon

Abstract

This study addresses the issue of linguistic interference among prospective French teachers in Lebanese primary schools. The research shows how a structured remedial intervention, integrated into the initial teacher curriculum, can attenuate interference effects and improve pedagogical accuracy. We adopted a mixed-methods approach, involving 12 second-year undergraduate students at a Lebanese university (level A2/B1, CEFR). We collected data, which included a diagnostic questionnaire assessing students' awareness of linguistic interference, a didactic remediation session based on the "ProFLE" model, and a final assessment survey to verify our results and validate our hypothesis. The intervention focused on identifying and correcting phonetic, lexical, and morphosyntactic interference, using authentic student productions and interactive tasks. Pre-intervention results showed limited understanding of interference and a high number of errors due to negative transfer from Lebanese Arabic. Post-intervention results revealed significant improvements in students' ability to detect and explain types of interference, apply remediation strategies, and reflect on their language use. The study concludes that integrating targeted language remediation into teacher training strengthens language skills and promotes long-term professional effectiveness. The implications extend to curriculum reform, particularly in multilingual contexts, and highlight the need for early awareness of language transfer phenomena in bilingual training.

Keywords: Transfer, initial training, remediation, teaching French, professional training

Introduction

L'interférence langagière en contexte scolaire bilingue, définie par Weinreich (1953) comme une déviation des normes causée par le contact de langues chez les bilingues, reste un problème actuel. Elle révèle une difficulté persistante à réorganiser les schémas linguistiques lorsque des éléments étrangers s'intègrent aux structures les plus codifiées de la langue. Tel est le cas, par exemple, des classes primaires des écoles francophones libanaises ; un environnement bilingue par excellence dans lequel l'arabe et le français s'entremêlent et se confondent à tel point qu'il devient difficile, pour ne pas dire impossible, de les délimiter. Notre observation s'inscrit dans un environnement sociolinguistique instable où les frontières entre les langues ne sont pas claires et se fusionnent constamment dans les pratiques quotidiennes (Moïse, 2022). Nombre d'études avisent des effets de l'interférence langagière dans l'enseignement en contexte plurilingue qui risquent de perpétuer des erreurs structurelles auprès des étudiants (Benrabah, 2021 ; Gajo & Serra, 2023).

Étant donné sa pratique éducative, le Liban est officiellement trilingue. Cependant, le français occupe encore une place centrale dans l'enseignement, même s'il reste mal maîtrisé en aval de la formation scolaire (Perraud-Boularda, 2023). Cette situation représente un terrain propice aux interférences, rarement, si jamais, elles sont corrigées dans les parcours de formation initiale des futurs enseignants. L'absence de formation à la gestion de l'interférence linguistique au niveau du curriculum universitaire est préoccupante, car il est inexistant (Zoghlami, 2024). En effet, les futurs enseignants ne sont pas sensibilisés, et encore moins formés, à la remédiation des interférences auprès des élèves. Pire, ils tombent souvent dans le piège de l'interférence et ne savent pas comment s'y prendre. Notre étude vise ainsi à combler cette lacune manque en proposant une démarche de remédiation intégrée, évaluée dans un contexte universitaire libanais concret.

Cependant, pour débloquer la situation, nous proposons d'atténuer le problème d'interférence en intervenant auprès des futurs enseignants de français du cycle primaire, au niveau de leur formation initiale.

Nous supposons que, si ces étudiants en licence de pédagogie sont d'abord sensibilisés à l'interférence langagière, puis formés à la gérer efficacement en classe, ils seront plus à même d'éviter ce phénomène, d'y remédier et de mieux maîtriser leurs pratiques pédagogiques.

Dans cette logique, nous sommes menés à formuler notre problématique comme suit :

- Pourquoi est-il nécessaire d'intégrer le problème de l'interférence langagière dans la formation initiale des futurs enseignants de langue française en cycle primaire ?

- Comment faire pour sensibiliser ces apprenants au problème de l’interférence ?
- Quels moyens et outils faut-il mettre à leur disposition pour qu’ils évitent de tomber eux-mêmes dans l’interférence et aider, par la suite, leurs élèves à ce niveau ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en survolant certains principes théoriques en lien avec la thématique étudiée et en présentant les résultats d’une enquête quantitative et d’un travail didactique mené auprès des étudiantes inscrites en deuxième année de licence, ayant le niveau A2/B1 selon le CECRL et inscrites au programme d’« Enseignement du Français dans le cycle primaire », à la faculté de Pédagogie de l’Université Libanaise (UL).

Terminologie et aperçu historique

Dans sa publication sur l’apprentissage du français langue étrangère, Debyser (1970) s’inspire de la théorie du conditionnement behavioriste pour distinguer le transfert (qui désigne l’influence positive de la langue maternelle lors de l’apprentissage d’une langue étrangère) de l’interférence (qui correspond à l’impact négatif et inhibiteur de la langue maternelle lors de l’apprentissage d’une nouvelle langue). Cette ambivalence est déjà soulevée dans l’étude que propose Weinreich sur l’interférence, intitulée *Languages in contact* (1953). On y relève effectivement l’utilisation des concepts « d’interférence » et de « transfert » sous deux angles, positif et négatif, sans qu’ils soient, cependant, rattachés au behaviorisme (Matras, 2009 : 72-74 ; Odlin, 2003 : 428-429 ; cité par Véronique, 2023 : 4). À ce sujet, Cuq affirme, dans son dictionnaire de didactique du français, que :

« [I]es didacticiens [...] ont comparé les systèmes des langues en présence dans les contextes d’enseignement-apprentissage, afin d’identifier les similitudes et les différences, posant pour hypothèse que celles-ci favorisent l’apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences). »
(Cuq, 2003 : 139)

Cela dit, et comme c’est le cas également en anglais, le terme « transfert » est préféré à « interférence » dans le cadre des études sur l’acquisition des langues secondes/étrangères publiées en français. Il n’y a aucune référence, par exemple, au terme « interférence » dans l’index du livre de Leclercq, Edmonds et Sneed (dir.), « *Introduction à l’acquisition des langues étrangères* » (2021). Le terme « transfert », lui, en revanche, y est bien attesté (Véronique, 2023 : 2).

Alors que, considérée sous un angle linguistique, l’interférence est considérée comme étant une source d’erreurs existant chez un locuteur bilingue et serait causée par des phénomènes sociolinguistiques de contact de langues (Tarabay, 2024 : 30), d’un point de vue pédagogique, elle est étudiée comme faute commise par un apprenant et émane principalement de l’influence de sa langue maternelle (Debyser, 1970 : 34-35). Le phénomène d’interférence linguistique s’effectue alors, d’une langue vers une autre en présence d’un double système ayant chacun des aspects caractéristiques. Selon Hagège l’interférence est considérée comme « un croisement involontaire entre deux langues. À grande échelle, l’interférence dénote l’acquisition incomplète d’une langue seconde. » (1996 : 239)

Pour leur part, Gass et Selinker (1983 : 16) choisissent d’éviter les connotations négatives éventuellement incorporées au terme « interférence » et Odlin (1989), quant à lui, pour les mêmes raisons, lui substitue l’expression « *negative transfer* », dans le souci de délimiter les concepts.

Davantage, l’« *interlingual identification* » (Makarova, 2021 : 205), dans son sens d’« enchevêtrement linguistique », si l’on peut dire, développe, chez le locuteur, une certaine identification aux représentations inhérentes aux langues utilisées sans qu’il y ait, toutefois, une véritable osmose. Cette constatation permet à Weinreich d’identifier trois types d’interférence : lexicale, grammaticale et phonétique. Nous devons aux études de Stockwell, Bowen et Martin (1965) de parler, plus tard, de quatre types d’interférence, plutôt que de trois, à savoir phonétique, morphologique, sémantique et syntaxique. Cependant, cette catégorisation linguistique n’a pas pu faire l’unanimité. Pour des auteurs comme Grosjean, il existe cinq types d’interférence, puisqu’il y ajoute la pragmatique qui est repérée dans différentes modalités linguistiques (2012 : 11-21). En outre, il tient à exploiter deux grandes catégories d’interférence : d’une part, il y a des interférences statiques qui mettent en évidence des traces durables d’une langue dans la compétence linguistique de l’autre et, d’autre part, des interférences dynamiques d’un intérêt psycholinguistique, c’est-à-dire des intrusions temporaires de langue étrangère. Par exemple, ces dernières se manifestent par un lapsus phonétique, par un accent à la mauvaise place ou bien par l’utilisation d’un mot d’une autre langue en l’intégrant morphologiquement et phonologiquement dans le discours (Grosjean, 2018 : 10).

A partir des années 2000, l’interférence prend un tournant décisif. Elle n’est plus considérée comme étant une simple interpénétration de deux langues ou plus qui provoque un dysfonctionnement linguistique. Elle est dorénavant étudiée dans sa dimension sociale. Labov, par exemple, mise sur le facteur social qui joue un rôle crucial dans l’ancrage de l’interférence linguistique (2006 : 40-41). Dans la même logique, Thomason met en évidence le concept de « l’intensité du contact » en affirmant que « [t]he first

social predictor is intensity of contact : the more intense the contact is ; the more kinds of interference are possible.¹ » (2001 : 66 ; cité par Schöntag, 2015 : 16) Il présente, à ce sujet, une échelle graduée (*borrowing scale*) qui englobe quatre niveaux d'intensité dans le but de mesurer la situation de contact qui favorise l'interférence. Dans cette logique, il affirme que, lorsque le contact est fréquent, le nombre de bilingues tend à être plus élevé, entraînant par le fait même une multiplication des interférences et des structures complexes (Schöntag, 2015 : 16).

En ce qui nous concerne, et pour faciliter la procédure de notre étude, nous avons choisi de nous intéresser aux types sur lesquels la majorité des chercheurs s'accorde, donc aux types phonétique, lexical et morphosyntaxique. Il serait opportun également d'ajouter que ces mêmes types, nous avons pu les identifier dans les productions écrites de notre panel, collectées pour servir le but de ce présent travail. Dans la partie qui suit, nous expliquerons les caractéristiques de chaque type et le soutiendrons d'exemples relevés des productions écrites des étudiantes-cobayes.

Les types d'interférence langagière

Interférence phonétique

Blanc-Michel affirme que l'interférence phonétique existe lorsqu'un bilingue emploie dans sa langue seconde des particularités de sa langue maternelle, surtout si son apprentissage se déroule à l'âge adolescent ou adulte ; dans ce cas, nous pourrions facilement comprendre qu'il est un apprenant étranger (cité par Khaoula, 2020 : 11). De plus, il est largement reconnu qu'une prononciation et une combinaison incorrecte des lettres de la langue étrangère entraînent des erreurs d'orthographe. Cela implique des erreurs au niveau de la lecture dans une coïncidence graphique des lettres (Koulykova, 2020 : 134).

La variété des accents en français (accent grave, accent aigu, accent circonflexe et le tréma) qui n'existe pas, par exemple, sous sa version hexagonale en arabe libanais, crée un réel problème d'écriture et de distinction des phonèmes des mots. Pareil pour les voyelles nasales [õ] = on / [ã] = an / [ɛ] = in / [œ] = un. Les épreuves écrites collectées pour la partie pratique montrent des interférences dues à cette variété. Pour clarifier nos propos, nous proposons le tableau 1 qui montre des erreurs d'interférence phonétique commises par les apprenants au niveau de l'accentuation.

¹ Le premier indicateur social est l'intensité du contact : plus le contact est intense plus les types d'interférence sont possibles.

Tableau 1 : Erreurs d'interférence phonétique au niveau de l'accentuation

Les accents	La correction
« très »	« Très ».
« spécifiques »	« Spécifiques ».
« récepteur »	« Récepteur ».

Et, le tableau 2, pour mettre en exergue des erreurs commises au niveau de l'écriture des voyelles nasales.

Tableau 2 : Erreurs d'interférence phonétique au niveau de l'écriture des voyelles nasales

Les voyelles nasales	La correction
« ambience »	« Ambiance »
« compréhansion »	« Compréhension »
« orianter »	« Orienter ».

Interférence lexicale/sémantique

Le lexique est l'un des domaines d'interférence les plus significatifs qui affectent fréquemment l'aspect sémantique, celui de la signification de la langue étrangère (Hassan, 2020 : 3925). L'interférence lexicale/sémantique fait référence aux unités lexicales que le locuteur bilingue intègre dans son discours. Ce transfert interlinguistique se fait lorsqu'un terme spécifique de la langue source fait intrusion dans la langue cible. Ce type peut avoir une interférence au niveau des verbes, des adjectifs ou du vocabulaire choisi. D'après McCarthy (2001 : 83-84), la signification des mots est en étroite relation avec le choix de ces derniers. Une controverse existe, toutefois, tant sur la définition de la sémantique et son champ d'études que sur l'étude du transfert. Dans cette cohérence, les études sur le transfert sémantique réalisées par des chercheurs, comme Ellis (1995), Henriksen (1999), Pica (2002) ou encore Jiang (2004), se concentrent majoritairement sur son processus psychocognitif. À titre d'exemple, pour Jiang, l'apprenant adulte peut investir son système sémantique préétabli pour résoudre une impasse linguistique (Al-Hajebi, 2019). Nous pouvons le voir, les exemples retenus dans le tableau 3 posent effectivement un problème de compréhension d'énoncés compris dans une logique d'interpénétration entre le libanais et le français.

Tableau 3 : Erreurs d’interférence lexicale/sémantique dans les phrases des étudiantes

Interférence lexicale	La phrase en arabe libanais	La correction
Pour l’enfant c’est plus facile d’écrire avec un texte devant lui.	[lalwalad ashal jektub mañ nas edemo].	Pour l’enfant, le fait d’écrire sera facile lorsqu’un texte est à sa disposition.
D’après Robert, on peut pas <u>imaginer</u> une didactique de langue sans <u>avoir</u> une science humaine.	[hasab robert ma fina netxejal tari?t lte3lim men dun lqelem lbasarj].	Selon Robert, il est impossible d’aborder la didactique des langues sans prendre en compte les sciences humaines.
La CO est une compétence assez motivante et <u>attentionnelle aux yeux des élèves.</u>	[ltamarin lsamajia bet fažiš w mheme bi nazar l wled].	La CO est une compétence appréciée par les élèves.

Interférence morphosyntaxique/grammaticale

On pourrait raisonnablement avancer que l’interférence morphosyntaxique est le résultat d’une méconnaissance de la langue cible. Il est impératif donc de mentionner qu’il devient naturel de transférer négativement des règles syntaxiques et grammaticales traduites littéralement d’une langue à une autre. D’après Jean Dubois, il s’agit de « la présence de modes d’agencement appartenant à un autre système dans une langue donnée. » (Khaoula, 2020 : 21) Cela implique que le transfert provient de certains traits grammaticaux qui appartiennent à la L1 vers la L2. En d’autres termes, cela correspond à l’introduction des caractéristiques syntaxiques de l’arabe dans le discours français. Hassan affirme que, dans le domaine de la grammaire, « l’interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagmes. » (2002 : 168)

Cette interférence syntaxique mène à des erreurs interférentielles morphosyntaxiques qui abordent les modalités de dérivation et de composition des mots, la question du genre attribué aux noms, la négation, l’utilisation des prépositions et des articles contractés ainsi que l’emploi des pronoms personnels et/ou relatifs et enfin la formation pronominale des verbes.

Pour ces raisons, nous pouvons admettre que l’interférence grammaticale entre en contact avec la morphosyntaxe d’ordre grammatical. Par ailleurs, l’interférence morphologique et celle syntaxique sont en relation étroite puisque l’une pousse l’autre à s’y installer. Et comme Panfilov le souligne, nous pouvons dire que la syntaxique est la structure la plus soumise à l’interférence lors de l’interaction des langues (1972 : 108).

Du fait qu’il y a eu de nombreuses erreurs d’interférences d’ordre grammatical et morphosyntaxique commises par nos futures enseignantes, il est donc nécessaire d’en montrer, dans le tableau 4, quelques exemples.

Tableau 4 : Erreurs d'interférence morphosyntaxique des étudiantes

Interférence morphosyntaxique	La cause de l'erreur	La correction
La didactique aussi consiste chez Philippe...	La place de l'adverbe « aussi » doit être après le verbe, puisqu'il exprime l'addition et non pas une conséquence.	La didactique consiste aussi pour Philippe...
La compréhension de l'oral est une compréhension d'un message orale présenté par un code de langue.	« Orale » revient au sujet (un message), ce qui fait l'accord singulier masculin avec le sujet. Il fallait écrire « oral ». « Présenter » selon son contexte est un participe passé employé comme un adjectif qui s'accorde en genre et en nombre avec son sujet « présenté ».	La compréhension de l'oral est une compréhension d'un message oral présenté par un code de langue.
D'après Robert on peut pas imaginer...	L'omission du « ne » de l'adverbe « ne pas » qui exprime la négation.	D'après Robert on ne peut pas imaginer...

Dans le souci d'étudier les types d'interférence dans un contexte purement libanais et, en particulier, celui de la formation initiale des futurs enseignants de français pour le cycle primaire, nous nous intéresserons aux sources de ce problème. Dans cette logique, nous sommes menés à présenter la place qu'occupe le français au Liban et le niveau linguistique par lequel les étudiants entament leurs études universitaires.

L'interférence dans le contexte universitaire libanais

Avant de concrétiser l'interférence linguistique dans le contexte universitaire, faisons un retour rétrospectif rapide sur le parcours scolaire des futurs enseignants ainsi que sur le statut du français dans les établissements universitaires.

Le Liban est caractérisé par une grande diversité culturelle qui pousse les Libanais, dès leur bas âge, à l'apprentissage des langues étrangères (Perraud-Boulardb, 2023). C'est ce qui leur permet, sans doute, de jongler avec plusieurs langues, dont l'arabe, le français, l'anglais, l'espagnol, et bien d'autres langues. De plus, le Liban est considéré dans la région, depuis plusieurs décennies, comme étant un des piliers incontournables de la francophonie.

Cependant, bien que les élèves passent une durée importante de leur scolarité à apprendre le ou en français, du fait que les curricula s'enseignent en français dans la majorité des établissements, ils arrivent à l'université avec seulement un niveau de langue qui correspond au A2/B1 selon le CECRL et cela ne va pas sans poser des difficultés. Dans cette perspective, comprendre un cours magistral, rédiger une argumentation, s'exprimer aisément à l'oral, etc., sont autant de tâches qui pourraient handicaper le quotidien académique de l'étudiant.

Afin d'optimiser le niveau de maîtrise du français chez les jeunes, des mécanismes de remédiation linguistique sont donc mis en place au sein des universités libanaises francophones. C'est le cas, par exemple, du Bureau des Langues de l'UL, qui a mis en place des dispositifs auprès de toutes les facultés pour optimiser le niveau de français chez les étudiants et les aider à décrocher le diplôme de DELF ou de DALF. Il serait utile de rappeler que l'UL est la seule université publique et accueille des étudiants provenant des quatre coins du pays.

Sur un autre plan, nombreuses sont les recherches effectuées sur l'interférence dans le monde arabe et se focalisent principalement sur le contexte scolaire ou universitaire (Amani Khaoula, Assia Laidoudi, Emna Souilha, etc.). Cependant, les études consacrées à l'interférence, dans un contexte libanais, demeurent peu nombreuses. À titre d'exemple, nous citons l'étude d'El Hajj qui porte sur la situation d'interférence au Liban en analysant les articles publiés dans le quotidien L'Orient-Le-Jour, et l'autre, de Tarabay, qui s'intéresse à la situation d'alternance et d'interférence phonétique au niveau universitaire. Notre étude, pour sa part, se distingue, par sa singularité, du fait qu'elle porte en particulier sur la formation initiale des futurs enseignants de français du cycle primaire. Il est donc sage de mettre en avant la valeur de notre étude qui révèle l'impact qu'aura un éventuel travail de sensibilisation et de remédiation auprès des futurs enseignants de français, tout au long de leur formation initiale et sur leurs pratiques enseignantes, quand ils seront ultérieurement chargés de cours dans les classes primaires. La formation des futurs enseignants est, à nos yeux, prioritaire du fait que c'est à travers eux que la remédiation aura un impact significatif, non seulement en amont de leur formation, mais aussi en aval, pour parfaire le résultat escompté.

Le contexte pratique de notre recherche

Dans cette partie, nous nous focaliserons, d'une part, sur le groupe cobaye et le contexte dans lequel notre recherche a lieu et, d'autre part, sur la procédure d'intervention de remédiation.

Le public cible

Notre étude porte sur 12 étudiantes de niveau A2/B1, inscrites en 2e année du programme « Enseignement du français dans le cycle primaire » à l'Université Libanaise, seule université publique du pays. 4 apprenantes d'entre les 12 travaillent dans le domaine de l'enseignement, à la garderie, et donnent des cours particuliers à domicile ou dans des centres privés. 3 travaillent dans le domaine esthétique - une conseillère beauté et deux esthéticiennes. Une seule est caissière dans un supermarché et les 4 qui restent se consacrent pleinement à leurs études. Nous verrons ultérieurement comment le profil de notre panel impacte son niveau d'interférence.

Méthodologie de travail

Afin de collecter des données suffisamment riches, nous avons utilisé conjointement une méthode d'analyse quantitative (deux enquêtes par questionnaire), dont un questionnaire diagnostique effectué en amont de l'étude et un autre évaluatif en aval de notre travail. Entre les deux enquêtes, nous avons proposé une leçon dont les objectifs sont de prendre connaissance de l'interférence linguistique et de ses types entre l'arabe libanais et le français, de prendre compte de ses effets dans un processus d'amélioration de la langue étrangère et enfin d'être en mesure de proposer des méthodologies d'enseignement, dans le but de remédier aux conséquences de l'interférence en cours de classes de primaire. Nous en convenons, cette procédure nous permettra de développer une compréhension plus fine du phénomène étudié, recouvrant à la fois les aspects théoriques descriptifs et pratiques évaluatifs de l'interférence langagière auprès des futures enseignantes du français dans le cycle primaire.

Enquête diagnostique

L'enquête diagnostique, diffusée en ligne sur Google Forms, cherche à comprendre les représentations mentales des étudiantes par rapport à l'interférence langagière et à mieux comprendre les défis et les obstacles qui les empêchent de l'éviter. Elle est composée de dix questions sous forme de QCU ou de QCM et de questions fermées ou ouvertes (voir Annexe 1). Le questionnaire diagnostique est divisé en deux parties. La première, intitulée « Les perceptions de l'interférence chez les apprenants », s'intéresse à comprendre précisément ce que les étudiantes entendent par « interférence » et s'étend sur les 6 premières questions. La deuxième partie, intitulée « Évoquer les interférences linguistiques », englobe les questions 7 à 10, et tente de vérifier pratiquement les acquis des apprenants quant aux différents types d'interférence. Toutes les étudiantes ont répondu à notre questionnaire. Cela rend nos résultats fiables du fait qu'ils représentent l'ensemble de la classe étudiée et nous permettent de dresser un profil spécifique pour notre panel.

Les résultats révèlent qu'une seule personne sait ce qu'est l'interférence et que la majorité des étudiantes se sent « plutôt à l'aise » en s'exprimant en français. 10 enquêtées ont « parfois » tendance à traduire de l'arabe libanais vers le français, contre une seule qui le fait « systématiquement ». Davantage, 6 étudiantes sur 12 considèrent que c'est la structure de la phrase qui pose le plus de problèmes en langue française, plutôt que le vocabulaire, la prononciation, la grammaire ou encore la conjugaison (respectivement 16,7 %). De plus, 8 personnes affirment que l'interférence est une conséquence logique de l'interaction langagière qui se fait dans un environnement bi ou plurilingue. Cependant, 3 étudiantes considèrent qu'il

s'agit plutôt d'un problème qu'il faut régler. Et, 2 personnes soulignent le fait que l'interférence à l'écrit mène l'apprenant plurilingue à ne pas pouvoir maîtriser le système linguistique en particulier.

Concernant les causes qui induisent l'étudiant dans l'interférence, les avis se partagent. Cinq étudiantes estiment que l'interférence vient d'un manque de maîtrise du français ou d'une méconnaissance des règles. Cinq autres l'attribuent au manque de pratique (écoute, lecture, expression). Enfin, quatre pensent qu'elle découle d'une mauvaise gestion du transfert entre l'arabe et le français. En outre, 4 individus pensent que l'interférence est produite par l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère et 3 personnes considèrent qu'elle est due aux erreurs commises dès le cycle primaire, ce qui fait que, les problèmes de la compréhension et de la confusion se sont donc répercutés depuis leur bas âge. Enfin, une seule étudiante affirme que l'interférence est due au manque de maîtrise des deux langues (de départ et cible). Pour finir, nous dirons que, toujours selon nos enquêtées, d'autres raisons seraient à la base de l'interférence, comme l'environnement familial plurilingue (7 étudiantes) ou encore le fait que le Liban est un pays pluriculturel et que le parcours scolaire se fait en trois langues (respectivement 6 étudiantes).

Concernant la deuxième partie du questionnaire, nous avons demandé aux apprenantes de préciser le type d'interférence souligné dans différents extraits choisis. Les statistiques montrent que les résultats sont très disparates. Dans certains cas les étudiantes n'ont fourni aucune, ou très peu de réponses correctes, comme nous le verrons ultérieurement dans les extraits 1, 2 et 3. Sinon, dans aucun des cas, les apprenantes n'étaient en mesure de donner des réponses à l'unanimité. Par souci de faciliter la lecture des données collectées, nous proposons, dans le tableau 5, une synthèse des réponses.

Tableau 5 : Synthèse de l'effectif des réponses aux types d'interférence

Les extraits proposés des productions des étudiantes	Erreurs	Types d'interférence	L'effectif des réponses
1. « Des facteurs <u>indispensable</u> , »	indispensable	Interférence morphosyntaxique	2 réponses sur 12 sont correctes.
2. « Les élèves <u>doit</u> bien <u>entendre</u> pour faire la CO. »	doit	Interférence morphosyntaxique	6 réponses sur 12 sont correctes.
	entendre	Interférence lexicale	Aucune réponse n'est correcte.
3. « Pour <u>améliorer</u> »	améliorer	Interférence phonétique	Aucune réponse n'est correcte.
4. « ...pour l'enfant c'est <u>plus facile d'écrire avec un texte devant lui.</u> »	La structure et la construction de la phrase.	Interférence syntaxique	8 réponses sur 12 sont correctes.
5. « La didactique <u>aussi</u> consiste chez Philipe que l'enseignant <u>d'être</u> un pédagogue. »	aussi	Interférence morphosyntaxique	4 réponses sur 12 sont correctes.
	d'être	Interférence morphosyntaxique	7 réponses sur 12 sont correctes.

6. « Chez Henri Besse, la didactique est l'ensemble de discours, mais plus ou moins <u>raisonnées</u> , portant sur <u>tous</u> ce qui <u>ce</u> passe dans la classe quand on y enseigne à apprendre une langue. »	raisonnées	Interférence lexicale	5 réponses sur 12 sont correctes.
	tous	Interférence morphosyntaxique	5 réponses sur 12 sont correctes.
	ce	Interférence morphosyntaxique	1 réponse sur 12 est correcte.

Ensuite, nous avons eu recours à quatre phrases rédigées en anglais (voir Annexe 1) pour montrer que le problème d'interférence existe indépendamment de la langue. Les étudiantes devaient préciser si chacune des propositions contient ou pas une interférence. De manière générale, nous pouvons dire que les réponses fournies partagent le groupe et cela nous indique que les apprenantes ne maîtrisent pas les enjeux de l'interférence (Tableau 6).

Tableau 6 : Synthèse de l'effectif des réponses des interférences en anglais

Phrase	Réponses fournies/12
Phrase 1	9 étudiantes = contient 3 étudiantes = ne contient pas
Phrase 2	4 étudiantes = contient 8 étudiantes = ne contient pas
Phrase 3	8 étudiantes = contient 4 étudiantes = ne contient pas
Phrase 4	7 étudiantes = contient 5 étudiantes = ne contient pas

La phase finale de notre enquête diagnostique s'achève par une activité de production dans laquelle les étudiantes devaient rédiger un court paragraphe d'environ 80 mots. La consigne étant de s'exprimer au sujet de la première expérience de notre panel lors d'un stage d'observation, en développant un seul facteur d'impact, suivi d'une explication de cette expérience au niveau personnel. Aucune étudiante n'a respecté le nombre de lignes demandé. Certains extraits de leur production nous permettent même de noter que le problème d'interférence linguistique se manifeste de manière marquée. Comme c'est le cas dans les extraits suivants :

Extrait 1 : « *Cette expérience m'a incité à continuer ma formation en éducation et à aspirer à atteindre le niveau d'efficacité et de bienveillance qu'elle démontre en tant qu'enseignante.* »

Extrait 2 : « *j'ai beaucoup appris de son expérience de plutart a mon tour future enseignante de ne pas me tumber sur ses faute.* »

Extrait 3 : « *Ce qui est pour moi a été marquant après avoir vu l'attitude de la classe même sa ma marqué. En tant que future enseignante je ferai mon mieux pour faire attention a mon attitude.* »

En effet, nous pouvons y identifier des fautes qui relèvent de l'orthographe, de l'accord avec le pluriel et de l'orthographe des verbes

émanant d'interférences morphosyntaxiques et grammaticales. Pareil pour les fautes découlant du choix du vocabulaire dues aux interférences lexicale et sémantique, telles que la traduction littérale, qui en est un autre indice.

Extrait	Proposition de correction
Extrait 1	<i>Cette expérience m'a incitée à continuer ma formation en éducation et à aspirer à atteindre le niveau d'efficacité et de bienveillance qu'elle incarne ou représente en tant qu'enseignante.</i>
Extrait 2	<i>J'ai beaucoup appris de son expérience. Personnellement, je tâcherai de ne pas reproduire les mêmes erreurs plus tard dans mon quotidien professionnel.</i>
Extrait 3	<i>Ce qui m'a marquée le plus c'est l'attitude adoptée en classe. En tant que future enseignante je veillerai à ce que mon attitude soit irréprochable.</i>

Fiche didactique de remédiation

Dans le but de freiner le problème de l'interférence langagière et de mettre en valeur les inconvénients qui peuvent s'y présenter, nous avons choisi de miser sur la formation initiale des professeurs destinés à l'enseignement du français en cycle primaire. Notre processus de remédiation propose ainsi de mettre en place une fiche pédagogique à partir de laquelle les étudiantes découvriront les différents types d'interférence et apprendront comment les éviter et les corriger. Pour exploiter le travail, nous avons opté pour un ensemble de documents adaptés. Notre objectif est d'amener les étudiantes à comprendre ce qu'est l'interférence, ses différents types et les rendre capables de faire des comparaisons et des déductions pour y trouver des solutions de remédiation adéquates. La fiche didactique proposée est conçue selon le modèle ProFLE et comporte plusieurs étapes à effectuer (anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée, repérage, conceptualisation, systématisation et finalement la production orale/écrite). L'approche actionnelle est privilégiée du fait qu'elle invite les étudiantes, *in fine*, à réaliser une tâche en utilisant tant des habiletés linguistiques que des compétences professionnelles. En amont du travail, les apprenantes sont invitées à effectuer la tâche finale suivante : « Vous passez un entretien d'embauche pour enseigner dans une école. La coordinatrice du cycle introduit le thème de l'interférence linguistique pour tester vos acquis en la matière. Pour ce faire, elle vous propose différents extraits et vous demande de détecter les interférences qui existent en précisant le type et la correction pour chacune des propositions. Par la suite, elle vous demande d'expliquer la procédure que vous adopterez en classe pour atténuer chacune des interférences. »

Nous avons eu également l'occasion de travailler la compétence interculturelle, qui demeure une compétence essentielle dans chaque situation d'enseignement. L'objectif principal du travail est de rendre l'apprenant capable de repérer l'interférence entre l'arabe libanais et le français et

d'identifier ses différents types. Le tableau 7 précise davantage les différents objectifs pragmatiques, linguistiques, sociolinguistiques et socioculturels.

Tableau 7 : Les objectifs de la fiche pédagogique de remédiation

Objectifs Pragmatiques	Distinguer l'interférence linguistique de manière générale, en particulier entre le libanais et le français, en identifiant son effet négatif sur la langue. Adopter une démarche didactique pour remédier aux effets d'interférence.
Objectif Sociolinguistique	Organiser les collocations des mots employés.
Objectifs Linguistiques	Ajouter la préposition, le sujet ou le verbe qui manque aux phrases contenant l'interférence. Différencier la phonologie de chaque phonème. Expliquer la structure des phrases en français. Trouver l'équivalent convenable du vocabulaire à la langue cible.
Objectif Socioculturel	Distinguer la culture de chaque langue qui se manifeste par sa façon d'expression.

Pour le visionnement complet de la séance donnée, nous proposons au lecteur d'y accéder en suivant le lien : <https://youtu.be/Rglq8XCOosc?si=SrgX6uk4xEIB4xQ>.

Enquête évaluative

Notre dernière étape de la partie pratique s'inscrit dans le cadre d'une enquête évaluative. Elle se compose de trois sous-parties : une auto-évaluation des apprenantes, une mesure des acquis théoriques après l'intervention, et une vérification globale des connaissances du groupe. Les retours renvoient, dans la sous-partie « auto-évaluation », à un aboutissement concret. Il convient de mentionner que 9 enquêtées affirment qu'elles ont une bonne compréhension de l'interférence langagière et que 3 étudiantes qualifient d'excellente leur compréhension du sujet. Davantage, 8 personnes confirment que, grâce à la leçon, elles sont *confiantes* et 4 se disent *très confiantes* à différencier les phénomènes d'interférence. De surcroit, 4 étudiantes se disent capables de remédier à chaque type d'interférence et 11 étudiantes, ce qui représente presque la totalité de la classe, sont en mesure de corriger un énoncé contenant une interférence. 7 futures professionnelles notent qu'elles sont capables de trouver la collocation des mots de la langue française et 11 indiquent qu'elles sont capables de repérer l'interférence dans un écrit et distinguer les types d'interférence. Nous terminons avec un effectif qui affirme, à l'unanimité, être en mesure de définir ce qu'est une interférence linguistique. Pour finir, nous pouvons dire que le panel est plutôt à même d'éviter l'interférence dans son usage quotidien de la langue. Cela nous permet d'admettre que l'objectif est atteint et les étudiantes ont été effectivement sensibilisées au sujet de l'interférence et ont acquis des savoirs et savoir-faire en termes de remédiation à ce transfert négatif.

Quant aux acquis théoriques, les résultats montrent que seulement 6 enquêtées ont opté pour la bonne définition de l’interférence linguistique. Ce qui justifierait la réponse erronée des 6 autres étudiantes c’est l’une d’entre trois éventualités : la première souligne qu’elles ont compris la notion, mais qu’elles ont mal choisi la définition convenable en raison de sa complexité. La deuxième c’est qu’elles n’ont pas compris l’alternance telle que présentée dans les trois définitions, et la troisième nous permet d’affirmer que les étudiantes ont mal compris la notion. Cette dernière éventualité est plutôt à écarter du fait que ni l’auto-évaluation ni le déroulement de la séance de remédiation n’ont montré d’indice à ce sujet. Sur un autre plan, toute la classe (100 % des étudiantes) était capable de mettre en évidence les trois types d’interférence les plus courants. 8 personnes indiquent que la principale cause qui mène à l’interférence linguistique est « [I] » influence de la structure et des règles de la langue maternelle sur la nouvelle langue apprise » ; alors que 6 étudiantes affirment que c’est à cause de l’apprentissage simultané de plusieurs langues étrangères que nous pouvons tomber dans l’interférence, contre 4 personnes qui se partagent les principales causes qui mènent à l’interférence linguistique : le fait de réfléchir dans une langue qui diffère de celle de la rédaction, « [I] le manque d’exposition à la langue cible » et « [I] » apprentissage de plusieurs langues étrangères ». Enfin, 3 enquêtées considèrent que la stratégie d’apprentissage qui écarte la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible mène à l’interférence.

Quant aux conséquences de l’interférence, 10 enquêtées disent qu’elle entraîne des répercussions sur la compréhension et la production. De plus, 7 trouvent que la conséquence de cet enjeu est la difficulté de correction, donc de remédiation. En revanche, 3 étudiantes mettent en relief le blocage mental et 2 optent pour la stabilité dans l’évolution. À l’issue de cette partie, nous pouvons confirmer que la plupart des étudiantes ont atteint l’objectif, et ce, sur base des résultats obtenus.

Cela dit, pour vérifier les acquis des apprenantes au niveau de leur capacité à exploiter les connaissances acquises au sujet de l’interférence, nous leur avons proposé quatre phrases de niveau plus difficiles que celles travaillées préalablement (voir Annexe 2). Par souci de simplification des résultats, nous présentons, dans le tableau 8, l’effectif des réponses collectées.

Tableau 8 : Effectif des réponses appropriées et inappropriées

Phrase	Effectif des réponses appropriées indiquant le type/l'erreur/ou les deux à la fois	Effectif des réponses inappropriées
« Une des tâches essentielles dans la rédaction d'un sujet quelconque, c'est d'écrire une hypothèse qui sera validée ou rejetée à la fin du processus de travail. »	5 étudiantes	7 étudiantes
« Vos leçons m'ont permises de progresser en français. »	8 étudiantes	4 étudiantes
« Les règles de grammaires sont à mémoriser. »	8 étudiantes	4 étudiantes
« J'ai fait les devoirs à Paul. »	9 étudiantes	3 étudiantes

Ce bilan nous invite ainsi à croire que la notion d'interférence soit relativement maîtrisée par les étudiantes, étant donné que l'effectif des réponses adéquates est élevé à l'exception de la première phrase. Alors que, nous basant sur le travail en classe durant la séance de remédiation a montré des résultats nettement plus élevés. Bien qu'elles aient commis des erreurs, les étudiantes ont néanmoins réussi à s'en sortir à travers le travail collectif et le recours à la règle. Nous constatons, bien entendu, que les résultats obtenus sont loin d'être parfaits. Cependant, il convient de noter que ces résultats sont issus d'une séance unique de remédiation, qui s'est déroulée dans un contexte assez particulier. En somme, partant du profil des étudiantes, nous ne devons pas nier que certaines d'entre elles ont des professions différentes et sont de même logées dans des studios. Tout bien considéré, être peu exposé à un milieu exclusivement francophone peut avoir un impact sur leur niveau d'interférence, puisque le style de vie demeure différent et souvent lié à des interactions sociales variées, ce qui entraîne une diversité d'accents et de styles d'expression qui s'influent mutuellement.

Recommandations

Dans le but de limiter l'interférence langagière et d'y remédier, il existe des techniques préventives et d'autres correctives. Par ailleurs, plutôt que de stigmatiser ce genre d'erreurs, il serait préférable d'y remédier le plus tôt possible, non pas uniquement par l'intervention de l'enseignant de langue, mais aussi à partir d'une échelle plus large.

Pour ce faire, nous suggérons, dans ce qui suit, certaines recommandations qui couvrent trois axes ; le premier concerne les professeurs des universités, le deuxième les apprenants et enfin, le troisième est en lien avec le curriculum adopté dans les facultés où le français est la langue d'enseignement, telle que la faculté de Pédagogie, la faculté des Lettres et des Sciences humaines, la faculté des Sciences, la faculté de Traduction, etc.

Le premier axe : les professeurs des universités

- Nous recommandons de mettre en œuvre une formation professionnalisante destinée à perfectionner les compétences des enseignants universitaires des disciplines non linguistiques, dont l'objectif est de les initier aux problèmes de l'interférence langagière. Ces formations peuvent inclure des techniques de correction dans le but de les former à corriger durant leurs cours, dans la mesure du possible, les fautes de leurs étudiants.
- Il serait judicieux d'encourager à la collaboration interdisciplinaire. Les professeurs de sciences pourraient collaborer avec les professeurs de langues, permettant ainsi une meilleure acquisition des compétences linguistiques. Ainsi, les étudiants auront davantage d'occasions de pratiquer la langue cible dans divers contextes académiques.
- Il serait convenable de mettre en place des programmes de mentorat linguistique durant lesquels des professeurs plus expérimentés et des experts en linguistique peuvent accompagner et encadrer les enseignants dans l'amélioration de l'exercice de leur profession en évitant l'interférence langagière.
- Il serait opportun de demander aux professeurs d'adopter les enseignements interactifs et participatifs durant lesquels l'étudiant a une tâche à réaliser.

Le deuxième axe : les apprenants

- Pour les apprenants qui ne sont pas exposés au français dans leur quotidien, il serait opportun de les encourager à apprivoiser leur oreille par l'écoute de contenus authentiques, et ce, dans le but de se familiariser avec la langue française.
- Nous recommandons l'utilisation des applications comme Duolingo ou Babbel et bien d'autres, pour apprendre et faire usage de la langue de manière ludique et structurée.

Le troisième axe : la modification du curriculum des facultés

- Il serait bénéfique d'intégrer dans le curriculum de la faculté un cours sur l'interférence langagière, dont le but est de sensibiliser et de former les étudiants à ses différents types et les processus de remédiation respectifs.
- Il serait opportun d'intégrer un cours de sensibilisation aux différences linguistiques et culturelles entre deux langues ou plus, en l'occurrence l'arabe libanais et le français. Ce cours aidera les étudiants à reconnaître et à comprendre les sources d'interférence, ainsi qu'à développer des stratégies pour les surmonter.

- Il faudrait encourager l'immersion linguistique, à partir de l'organisation des séances purement culturelles qui montrent la culture de la langue cible (vidéos, films, textes, etc.) afin d'apprivoiser l'oreille à l'écoute d'un contenu authentique.
- Nous recommandons également de réfléchir, avec le gouvernement, sur l'adoption d'une stratégie de remédiation auprès des élèves des écoles publiques.
- Nous trouvons qu'il serait avantageux de mettre en place une campagne nationale pour sensibiliser les écoles privées à l'interférence langagière et au processus de remédiation.
- Il serait intéressant évidemment d'autoriser l'utilisation de la technologie, comme les logiciels de correction linguistique, les plateformes d'apprentissage en ligne, et les applications mobiles pour accompagner les étudiants dans la correction des interférences langagières.

Conclusion

Face aux problèmes d'interférence langagière que rencontrent les étudiants de l'enseignement du français dans le cycle primaire durant leurs études, nous observons une absence complète d'une tentative de sensibilisation et de remédiation. Les professeurs corrigent ou pas quelques fautes de langue sous prétexte que ces dernières ne font pas partie des objectifs de leurs cours. Par conséquent, à chaque fois que les étudiants se sentent bloqués, ils finissent par réfléchir en arabe et rédiger en français. Comme nous l'avons montré, ignorer l'effet de l'interférence peut nuire gravement à l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour y remédier, l'interférence langagière nous semble une entrée didactique qui ouvre plusieurs opportunités non seulement pour corriger certaines connaissances mal acquises, mais aussi pour apprendre aux usagers que réfléchir selon les règles d'une langue apprise leur fait acquérir d'abord un nouveau mode de réflexion.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration pour les participants humains : Cette étude a été menée conformément aux normes éthiques de la faculté d'éducation de l'université libanaise. Le consentement éclairé de tous les participants individuels inclus

dans l'étude a été obtenu. La participation était volontaire et les participants avaient le droit de se retirer à tout moment sans aucune conséquence.

References:

1. Al-Hajebi, A. (2019). « L'interférence de l'Anglais sur Le Français chez Les Apprenants canadiens du Français Langue Seconde. » *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, n° 16-2, 1er Sept. 2019, <https://journals.openedition.org/rdlc/6788>.
2. Benrabah, M. (2021). *Le français et l'interférence linguistique chez les enseignants non natifs*. *Revue internationale de didactique du FLE*, 35(2), 45-62.
3. Debysier, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. Dans *Apprentissage du français langue étrangère* (p. 32-35). Paris. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_1970_num_8_1_5527#:~:text=xt=c%20du%20point%20de%20vue,structures%20de%20sa%20langue%20maternelle
4. Ellis, N.C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL'. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 103-128.
5. Gajo, L., & Serra, C. (2023). *Comprendre et corriger le transfert négatif en formation initiale des enseignants*. *Journal of Multilingual Education Research*, 12(1), 78-94.
6. Gass, S., Selinker, L. (1983). « Introduction », dans S. Gass, L. Selinker (dirs..), *Language transfer in language learning*, Rowley (Mass.), Newbury House Publishers, pp.1-18.
7. Grosjean, F. (2012). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 16 - 1, 11 -21. Cité par Grosjean, F. (2018). « Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée* », XXIII, 7-14. Récupère sur : <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
8. Hagège, C. (1996). « L'enfant aux deux langues », Paris, Éditions Odile Jacob, p. 239.
9. Henriksen, B. (1999). *Studies in Second Language Acquisition*. Volume 21, issue 2, June, 1999, pp. 303-317.
10. Khaoula, D. (2020). « Les interférences linguistiques en FLE dans les productions écrites : Cas des apprenants de 3e année moyenne du C.E.M Tahrat Ghazoui - Rebahia-Saida » Université de Saïda Dr MOULAY Tahar.
11. Koulykova, V. (2020). « Le phénomène d'interférence phonétique chez les élèves débutants », Université Nationale Technique, Ukraine.

12. Labov, W. (2006), « The Social Stratification of English in New York City. » Royaume-Uni : Cambridge University Press. URL : https://www.google.com.lb/books/edition/The_Social_Stratification_of_English_in/bJdKY0mZWzwC?hl=en&gbpv=1&dq=%22The+Social+Stratification+of+English+in+New+York+City%22.&printsec=frontcover
13. Laidoudi, A. (2020). Origines des interférences interlinguales lexicales dans les productions écrites des apprenants de FLE, dans *Multilinguales*, 13 | 2020.
14. Leclercq, P. Edmonds, A. Sneed, G E. (dir.) (2021). Introduction à l'acquisition des langues étrangères, Louvain-la-Neuve, Deboeck.
15. Matras, Y. (2000). Language contact, Cambridge, Cambridge University Press.
16. Mc CARTHY, M. J. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Moïse, J. (2022). *Langue et contact en contexte plurilingue : enjeux et perspectives*. Paris : Éditions Linguistiques du Sud.
18. Odlin, T. (1989). Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning, Cambridge, Cambridge University Press.
19. PANFILOV, Vladimir Zinov'evič (1972). Vzaimootnošenie kategorij jazyka i myšlenija pri dvujazyčii [Relations entre les catégories de langue et de pensée dans le bilinguisme]. In: AZIMOV (éd.), 1972 (pp. 103-119).
20. Perraud-Boulard, A. (2023a). *Le statut paradoxal du français dans l'éducation libanaise*. Cahiers francophones du Liban, 14(1), 23-40.
21. Perraud-Boulard, A. (2023b, 15 mars). « Hi, kifak, ça va ? » : jongler entre trois langues au Liban. Courrier International. Récupéré sur : <https://www.courrierinternational.com/article/blog-liban-hi-kifak-ca-va-jongler-entre-trois-langues-au-liban>
22. Pica, T. (2002). Subject-Matter Content: How Does It Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners? The Monde Language Journal. URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-4781.00133>
23. Schöntag, R. R. (2015). « Contact de langues : Interférence grammaticale en français ? L'influence anglaise sur la position de l'adjectif épithète », München : Herbert Utz 2009, Vol. 27, p. 11-25. 8364_CONTACT-GESAMT c'est le norvégien Einar Haugen.pdf
- SOUILAH, E. (2018). « La difficile adaptation de la didactique convergente au contexte arabophone », Recherches en didactique des langues et des cultures, 15-1. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2729>

24. Stockwell, R. P., Bowen, J. D. et Martin, J.W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. University of Chicago Press.
25. Tarabay, M. (2024). «Alternances codiques et interférences phonétiques dans une classe de français au Liban, cas de la faculté de santé, les étudiants du département des Sciences Infirmières», mémoire professionnel, Université Libanaise, Beyrouth.
26. Thomason, S-G. (2001). *Language Contact, An Introduction*, Edinburgh : Edinburgh University Press.
27. Véronique, G. D. (2023), «Les “interférences” dans les théories de l’acquisition du français et des langues : état de la question ». Aix-Marseille Université. URL : https://www.researchgate.net/publication/373898060LES_INTERFERENCE_DANS LES_THEORIES_DE_L'ACQUISITION_DU_FRANCAIS_ET DES_LANGUES_ETAT_DE_LA_QUESTION
28. Weinrich, U. (1953). *Languages in contact*, The Hague, Mouton.
29. Zoghlami, S. (2024). *Formation universitaire et gestion de l’interférence linguistique : état des lieux dans les facultés libanaises*. Thèse de doctorat, Université Libanaise.

Annexe 1 : Le questionnaire diagnostique

Notre objectif est de comprendre les prérequis des étudiants autour de ce sujet. Nous vous demandons d'avoir l'amabilité de répondre aux questions suivantes.

1. Selon vous, l'interférence linguistique c'est :

- le mélange de deux ou plusieurs langues au sein d'une seule phrase.
- la combinaison de deux langues en respectant les structures propres à chacune d'elle.
- le transfert qui perturbe la langue étrangère sous l'effet des structures de la langue maternelle.
- la traduction d'un énoncé écrit en langue maternelle vers une langue étrangère en respectant le code de cette dernière.

2. À quel point vous sentez-vous à l'aise en vous exprimant en français ?

- Parfaitement à l'aise
- Plutôt à l'aise
- Pas du tout à l'aise

3. Avez-vous tendance à traduire de l'arabe quand vous vous exprimez en français ?

- Systématiquement
- Parfois
- Rarement
- Jamais

4. Quels sont les aspects de la langue française qui vous posent le plus de difficulté ?

- La prononciation
- La grammaire
- La conjugaison
- Le vocabulaire
- La structure de la phrase
- Si autre, précisez :

5. À votre avis, l'interférence linguistique à l'écrit :

- est un problème auquel il faut remédier.
- mène l'apprenant plurilingue à ne pas pouvoir maîtriser de système linguistique en particulier.
- est une conséquence logique de l'interaction langagière qui se fait dans un environnement bi ou plurilingue (ex. si l'on parle en plusieurs langues, on finira nécessairement par mélanger les langues à l'écrit).

6. À votre avis l'interférence linguistique serait due :

- au manque de maîtrise de la langue cible (le français) : une méconnaissance des règles, des codes et structures.
- au manque de maîtrise du transfert de l'arabe au français.
- au manque de maîtrise des deux langues (langue de départ et langue cible).
- à l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère.
- au manque de pratique de la langue cible (écouter, lire, parler).
- aux erreurs commises dès le cycle primaire, les problèmes de la compréhension et de la confusion se sont donc répercutés.

7. Cochez la ou les raison(s) qui pourrai(en)t mener l'apprenant dans un problème d'interférence linguistique.

- Liban est un pays pluriculturel, ce qui fait que le citoyen grandit dans une société qui parle plusieurs langues. Son ouïe est donc habituée à l'écoute de trois langues.
- Le parcours scolaire de l'apprenant compte trois langues (l'arabe, le français et l'anglais), ce qui fait qu'il commence à utiliser simultanément, dès son plus jeune âge, trois langues alors qu'il ne maîtrise pas encore sa langue maternelle. Cela qui engendre chez lui une certaine confusion.
- L'environnement familial plurilingue de l'apprenant, ce qui fait que ce dernier prend l'habitude de s'exprimer en trois langues sans respecter une seule structure linguistique en particulier.

8. Lisez ces extraits rédigés par des étudiants et précisez dans chaque cas le type de l'interférence soulignée.

a. « Des facteurs indispensable. »

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

b. « Les élèves doit bien entendre pour faire la CO. »

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

c. « Pour améliorer ».

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

d. « pour l'enfant c'est plus facile d'écrire avec un texte devant lui ».

Interférence phonétique	interférence syntaxique	interférence sémantique
-------------------------	-------------------------	-------------------------

e. « La didactique aussi consiste chez Philipe que l'enseignant d'être un pédagogue ».

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

f. « Chez Henri Besse, la didactique est l'ensemble de discours, mais plus ou moins raisonnées, portant sur tous ce qui ce passe dans la classe quand on y enseigne à apprendre une langue. »

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

Interférence phonétique	interférence morphosyntaxique	interférence lexicale
-------------------------	-------------------------------	-----------------------

9. Précisez si les énoncés suivants contiennent une interférence.

a. When I drive in the dense fog, the radio signal was interrupted, causing a brief moment of confusion.

- Contient
- Ne contient pas

b. The teacher explains the lesson in front of the students.

- Contient
- Ne contient pas

c. Jane waited her mother the end of the school day to come and pick her up.

- Contient
- Ne contient pas

d. The students worked collaboratively on a science project in the classroom.

- Contient
- Ne contient pas

10. Dans un paragraphe court (environ 80 mots), vous proposerez un retour sur votre première expérience en stage d'observation. Pour ce faire, vous parlerez d'UN facteur qui vous a profondément marqué (l'attitude de l'éducatrice, un bon déroulement d'une séance, un comportement d'un élève, etc.) et vous expliquerez son impact sur vous.

Annexe 2 : L'enquête évaluative

Notre objectif est de vous permettre d'évaluer vos acquis et votre compréhension pour donner suite à la séance présentée sur l'interférence langagièr. Nous vous demandons d'avoir l'amabilité de répondre aux questions suivantes.

Partie 1 : auto-évaluation

1. Suite à la séance, je suis capable d'évaluer mon niveau de compréhension de l'interférence linguistique.

- Faible compréhension.
- Compréhension moyenne.
- Bonne compréhension.
- Excellente compréhension.

2. Grâce à la leçon, je suis :

- pas du tout confiante à différencier les phénomènes d'interférence linguistique.
- moyennement confiante à différencier les phénomènes d'interférence linguistique.
- confiante à différencier les phénomènes d'interférence linguistique.
- très confiante à différencier les phénomènes d'interférence linguistique.

3. Suite à la séance, je suis capable de :

- définir l'interférence langagièr.
- repérer l'interférence dans un écrit.
- distinguer les types d'interférence.
- trouver la collocation des mots de la langue française.
- corriger un énoncé contenait une interférence.
- remédier à chaque type d'interférence.

4. Après cette séance je suis capable d'éviter l'interférence dans ma langue quotidienne ?

- Pas du tout.
- Moyennement.
- Beaucoup.
- Complètement.

-

Partie 2 : Acquis théoriques

5. Comment définissez-vous l'interférence linguistique ?

- L'interférence linguistique revient à la perturbation ou à la déformation de la communication résultant de l'influence d'autres langues ou de dialectes sur une langue donnée. Cela se manifeste par des fautes d'orthographe, des erreurs de prononciation, de grammaire ou de style qui sont causées par le contact de plusieurs langues.
- L'interférence linguistique est le processus par lequel des éléments d'une langue étrangère sont introduits dans une autre langue parlée par un individu. Cela peut se produire lorsqu'une personne tente de parler ou d'écrire dans une langue qu'elle n'a pas encore maîtrisée complètement, et peut entraîner des erreurs de syntaxe, de prononciation, de vocabulaire, ou de construction de phrases.
- L'interférence linguistique est un enjeu qui fait que les caractéristiques de la langue maternelle ou de la langue acquise précédemment interfèrent avec l'apprentissage ou l'adaptation d'une langue seconde.

6. Quels sont les trois types d'interférence les plus courants ?

- Interférence lexicale
- Interférence phonétique
- Interférence grammaticale
- Interférence morphosyntaxique
- Interférence sémantique

7. Quelles sont les principales causes qui mènent à l'interférence linguistique ?

L'apprentissage de plusieurs langues étrangères.

L'apprentissage simultané de plusieurs langues étrangères.

L'influence de la structure et des règles de la langue maternelle sur la nouvelle langue apprise.

La stratégie d'apprentissage qui écarte la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible.

La pensée en une langue qui diffère de celle de la rédaction.

- Manque d'exposition à la langue cible.

- Quelles sont les conséquences de l'interférence linguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère ?
- La stabilité dans l'évolution.
- Les erreurs de compréhension et de production.
- La difficulté de correction.
- Le blocage mental.

Partie 3 : vérification des acquis

8. Repérez l'interférence et précisez son type dans chacune de ces quatre phrases.

a. « Une des tâches essentielles dans la rédaction d'un sujet quelconque, c'est d'écrire une hypothèse qui sera validée ou rejetée à la fin du processus de travail ».

Erreurs d'interférence :

Type d'interférence :

b. « Vos leçons m'ont permises de progresser en français ».

Erreurs d'interférence :

Type d'interférence :

c. « Les règles de grammaires sont à mémoriser ».

Erreurs d'interférence :

Type d'interférence :

d. « J'ai fait les devoirs à Paul ».

Erreurs d'interférence :

Type d'interférence :

Effets du Leadership Transformationnel sur la Prévention des Violences Genrées en Milieu Scolaire au Nord-Cameroun

David Ebongue

Unité de Formation Doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société
Université de Maroua, Cameroun

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p82](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p82)

Submitted: 08 May 2025

Copyright 2025 Author(s)

Accepted: 25 July 2025

Under Creative Commons CC-BY 4.0

Published: 31 July 2025

OPEN ACCESS

Cite As:

Ébongue, D. (2025). *Effets du Leadership Transformationnel sur la Prévention des Violences Genrées en Milieu Scolaire au Nord-Cameroun*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 82. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p82>

Résumé

Dans la région du Nord au Cameroun, les Violences de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) sont exacerbées par des facteurs structurels tels que le patriarcat, la pauvreté, les crises sécuritaires et des normes traditionnelles rigides. Ces violences, psychologiques, sexuelles et physiques, affectent les élèves quel que soit leur genre et contribuent à l'abandon scolaire. Elles ont des effets différenciés comme tels que l'isolement chez les filles et l'agressivité chez les garçons. Une étude, menée entre juin et juillet 2020 dans le contexte de la COVID – 19, a exploré l'impact du leadership transformationnel des Conseillers d'Orientation pour la prévention de ces violences. Elle a adopté une méthodologie mixte par choix raisonné, reposé sur 929 participants par questionnaire administré dans 7 lycées et 11 par entretien dans 1 établissement supplémentaire. Elle démontre que les dimensions du leadership transformationnel que sont le charisme transformationnel, la stimulation intellectuelle et la considération individualisé, favorisent un climat scolaire plus sain. Ce style de leadership encourage l'écoute et renforce l'estime de soi des élèves. Il promeut des valeurs de respect et de solidarité. Bien que chaque dimension ait un effet modéré, leur synergie contribue à améliorer les comportements et l'épanouissement des élèves dans les établissements scolaires. Malgré les facteurs structurels, le leadership transformationnel apparaît comme une stratégie pertinente pour réduire les VGMS et soutenir les élèves dans leur développement personnel et éducatif.

Mots clés : Violences de Genre ; Leadership transformationnel ; Conseiller d'orientation ; Milieu scolaire; Nord Cameroun

Effects of Transformational Leadership on the Prevention of Gender-based Violence in Schools in Northern Cameroon

David Ébonguè

Unité de Formation Doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société
Université de Maroua, Cameroun

Abstract

In the northern region of Cameroon, gender – based violence in schools (SGBV) is exacerbated by structural factors such as patriarchy, poverty, security crises and rigid traditional norms. This psychological, sexual and physical violence affects pupils of all genders and contributes to school dropout. The effects of such violence vary, from isolation among girls to aggression among boys. A study, carried out between June and July 2020 in the context of COVID-19, explored the impact of the transformational leadership of guidance counsellors in preventing this violence. It adopted a mixed methodology by reasoned choice, based on 929 participants by questionnaire administered in 7 secondary schools and 11 by interview in 1 additional school. She demonstrates that the dimensions of transformational leadership – transformational charisma, intellectual stimulation and individual consideration – foster a healthier school climate. This style of leadership encourages listening and boosts students' self-esteem. It promotes values of respect and solidarity. Although each dimension has a moderate effect, the synergy between them helps to improve behaviour and student development in schools. Despite the structural factors, transformational leadership appears to be a relevant strategy for reducing SGBV and supporting pupils in their personal and educational development.

Keywords: Gender – Based Violence; Transformational Leadership; Guidance Counsellor; School Environment; North Cameroon

Introduction

L'école constitue un environnement de vie complexe en ce qu'elle représente à la fois un microcosme social et un espace structuré d'apprentissage. En même temps qu'elle favorise des comportements déviants, elle offre un cadre pour l'acquisition de compétences sociales positives (Bowen et al., 2018). Selon Beaumont (2012), le climat scolaire et

les relations interpersonnelles sont améliorées grâce à des programmes de prévention axés sur le développement des compétences de vie. Cependant, l'école ne se limite pas à un espace clos : elle reflète aussi plusieurs dynamiques sociétales telles que les inégalités et les Violences Fondées sur le Genre (VFG). Dans la région du Nord au Cameroun, ces violences sont exacerbées par des facteurs structurels profondément enracinés. En effet, la culture patriarcale, la pauvreté chronique, les crises sécuritaires et des pratiques traditionnelles rigides y créent un environnement propice aux discriminations et aux abus basés sur le genre (Plan International, 2018 ; Gbetnkom, 2015). Cette violence s'inscrit dans un vaste système marqué par des défis persistants tels que l'accès limité aux ressources et l'analphabétisme (BAD, 2019). Ces tendances se manifestent non seulement dans les établissements scolaires, mais aussi dans les espaces périphériques, comme les trajets entre la maison et l'école, où les filles sont souvent exposées à des risques d'harcèlement sexuel (Plan International, 2018). En plus, on observe fréquemment que les domiciles des enseignants deviennent des lieux où des stéréotypes sexistes se reproduisent (UNESCO, 2019).

L'ONU (1994) définit la violence de genre comme tout acte préjudiciable lié au genre. La VFG englobe ses dimensions économiques, socioculturelles et sanitaires. Un rapport conjoint du Ministère de l'Éducation de Base et du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) de 2017 ressort plusieurs points faibles de la réponse de l'éducation aux Violences de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) au Cameroun. En effet, il reconnaît que les thèmes sur les VGMS sont très peu pris en compte dans les contenus des disciplines scolaires au Primaire comme au Secondaire. De même, les moyens et mécanismes de signalement des VGMS et les situations à risques sont faiblement présents dans les programmes scolaires. Classée Zone d'Éducation Prioritaire en raison de ses conditions socio – économiques défavorables, d'une insécurité persistante et d'inégalités scolaires entre genres et entre départements, la région du Nord au Cameroun présente un contexte éducatif particulièrement vulnérable. Les projets de développement liés au genre, bien qu'intentionnellement inclusifs, peuvent parfois remettre en question les structures familiales traditionnelles. Dans certains cas, ils accentuent les tensions et la vulnérabilité des filles. Ces initiatives communautaires qui pourtant impliquent les leaders religieux et traditionnels dans des programmes d'autonomisation, apportent des perspectives encourageantes. En milieu scolaire, l'éducation demeure un levier puissant pour améliorer les indicateurs sociaux et économiques (Krouélé, 2018 ; Patrinos, 2016 ; Bourne, 2014). Ses actions peuvent transformer durablement les normes sociales discriminatoires et promouvoir un climat scolaire plus équitable.

Les violences de genre constituent un obstacle à l'épanouissement scolaire. Elles affectent de manière différenciée et disproportionnée les filles

comme les garçons. Au Cameroun, entre 2016 et 2019, plus de 40 % des filles vivant en zones rurales quittaient l'école avant l'âge de 15 ans, en grande partie à cause de mariages précoces, de grossesses non désirées ou d'autres formes de VFG (UNESCO, 2019). Une proportion significative d'entre elles, environ 25 % des adolescentes âgées de 15 à 19 ans, étaient déjà mariées ou en union, ce qui compromet leur parcours éducatif (UNESCO, 2019). Ces jeunes filles sont également confrontées à des responsabilités domestiques précoces et à une exposition accrue aux abus sexuels en milieu scolaire (UNICEF, 2019a ; ADEA, 2018). Ces violences, qu'elles soient physiques, psychologiques ou sexuelles, freinent l'accès à l'école, la participation sociale et la réussite scolaire (Ministère de l'Éducation de Base et Ministère des Enseignements secondaires, 2017 ; UNGEI, 2015). Les pratiques humiliantes, souvent liées à des normes sociales rigides et à un héritage colonial, exposent les élèves à des traitements dégradants qui affectent leur bien – être et leur motivation (Gbetnkon, 2015). Selon Tschopp et Bernard (2016), les filles, plus vulnérables, subissent notamment des agressions sexuelles, parfois commises par des enseignants. Ce phénomène entraîne souvent abandon ou décrochage scolaire. L'insécurité, la pauvreté, l'inégalité des rapports de genre et l'inaction des Autorités aggravent cette situation. Ces constats dénotent l'urgence de former les Enseignants, de renforcer la réglementation et de promouvoir des approches éducatives inclusives et sensibles au genre (Ministère de l'Éducation de Base et Ministère des Enseignements secondaires, 2017 ; UNGEI, 2015).

Au Cameroun, malgré l'existence d'une Stratégie Nationale de Lutte contre les violences de genre, les principales actions de prévention sont menées en dehors de l'école notamment par des Organisations Non Gouvernementales et la Société Civile. Pourtant, l'Enseignement secondaire dispose de compétences internes comme l'orientation – conseil, encore peu mobilisées dans ce domaine. La prévention des violences de genre en milieu scolaire (VGMS), sous l'influence du leadership transformationnel, repose sur une dynamique de changement des attitudes, de responsabilisation collective et de promotion d'un climat éthique et inclusif. L'exercice du leadership transformationnel par le Conseiller d'orientation (CO) a – t – il une incidence sur cette prévention dans les lycées de la région du Nord au Cameroun ? Selon Bass (1985), le leadership transformationnel se caractérise par 4 dimensions. D'une part, l'influence idéalisée (charisme), où le leader sert de modèle et motive ses suiveurs à se surpasser ; la motivation inspirée, qui repose sur une vision claire et engageante de l'avenir. Ces 2 dimensions constituent le charisme transformationnel qui est la capacité à inspirer, motiver et incarner une vision. D'autre part, la stimulation intellectuelle, qui encourage la remise en question et l'innovation ; et la considération individualisée, qui adapte l'accompagnement aux besoins de chacun. Cette approche soulève 3 questions

secondaires : le charisme transformationnel du CO influence – t – il la prévention des VGMS dans les lycées ? La stimulation intellectuelle du CO rend – elle les élèves moins enclins à ces violences ? Le soutien individualisé du CO contribue – t – il à réduire les comportements liés aux VGMS par renforcement de l'estime personnelle des élèves ?

L'UNICEF (2019b) démontre que l'enseignement efficace des compétences de vie permet aux jeunes de réussir dans l'éducation, d'atteindre leurs objectifs personnels et de participer aux décisions sociopolitiques. Dans ce sens, Cahill et al. (2019) rappellent l'importance de l'éducation aux compétences socio – émotionnelles pour prévenir la VGMS. Cette étude s'articule autour du besoin de programmes éducatifs qui renforcent la gestion des conflits et la promotion de relations saines. Les indicateurs de la pré – enquête nous incite à privilégier l'hypothèse générale selon laquelle le leadership transformationnel du CO constitue une stratégie d'intervention pour prévenir la VGMS. L'objectif de l'étude est d'évaluer l'impact ce leadership sur le développement des compétences de vie contributives à la prévention des VGMS. Cette recherche s'inscrit dans une perspective théorique de la relation entre le leadership transformationnel (Bass, 1985) et le modèle de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté (Epstein, 2001). Sur le plan empirique, elle exploite les résultats des travaux de l'UNICEF (2019b) et de Cahill et al. (2019). Nous explorons le rôle du CO dans la prévention des VGMS pour proposer une piste d'action concrète de la lutte contre ces violences à l'intérieur du système scolaire.

La suite de notre investigation présente successivement la méthodologie adoptée, les résultats obtenus, leur discussion et enfin la conclusion.

Méthodologie de la recherche

Cette méthodologie est élaborée sur le type d'étude, la population cible, les méthodes de collecte des données et de leur analyse, les considérations éthiques.

Type d'étude

Cette recherche évalue l'impact des dimensions du leadership transformationnel du CO sur la prévention des VGMS. Elle explore les expériences et les perceptions du vécu des élèves qui nécessitent de combiner des approches quantitatives et qualitatives. Sur le plan quantitatif, nous mesurons de manière structurée, les relations entre d'une part l'influence du charisme transformationnel, l'effet de la stimulation intellectuelle et la contribution du soutien individualisé, du CO et d'autre part le taux de sensibilisation parmi les élèves, les initiatives mises en œuvre pour prévenir ces violences, la perception de sécurité et de justice chez les élèves.

L'approche qualitative donne la parole aux élèves pour exprimer plus librement leurs représentations, leurs sentiments et les mécanismes perçus de l'influence du CO. Ainsi, la combinaison de ces 2 approches montre clairement la nature mixte de l'étude. Selon Clark et Creswell (2008), elle permet d'avoir une interprétation plus complète de la relation étudiée.

Population et Échantillonnage

La population d'étude est l'ensemble des élèves des classes d'examen des lycées des Enseignements Général et Technique de la région du Nord au Cameroun. Nous avons pratiqué un échantillonnage par choix raisonné. En effet, le terrain a été effectué durant la période COVID – 19, entre le 1^{er} juin et le 10 juillet 2020, où seuls les élèves des classes d'examen (Troisième/Quatrième année, Première et Terminale) étaient présents en classe. Initialement, nous avons ciblé 1200 participants dans 7 lycées pour l'étude quantitative et 12 participants dans 1 lycée supplémentaire pour l'étude qualitative. Ce choix a principalement reposé sur la disponibilité offerte par ces établissements et les mesures barrières.

Méthodes de collecte de données

L'approche quantitative a reposé sur un questionnaire fermé a été administré aux participants. Il comportait 3 sections : informations sociodémographiques, expériences de VGMS, impact d'un leadership transformationnel du CO sur la prévention des VGMS où les réponses ont été recueillies à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points sur la satisfaction. L'entretien semi – directif a été réalisé pour l'approche qualitative. Après la codification de l'identité des élèves interviewé(e)s, cet outil a exploré les expériences vécues de VFG et le regard des élèves sur l'aide apportée par le CO pour leur prévention.

Méthodes d'analyse des données

Le critère d'exclusion des données des instruments de collecte des données est la rupture de l'anonymat ou les informations incomplètes. Les données quantitatives des questionnaires sont analysées avec le logiciel SPSS 23.0. L'objectif était de dégager des tendances et de tester les liens entre le leadership transformationnel du CO et la prévention des violences de genre. Après avoir décrit les données, nous avons recherché les corrélations entre les variables, effectuer l'analyse de régression par l'analyse de la variance (ANOVA) et, si nécessaire, effectuer des tests post hoc LSD (Least Significant Difference). Pour les informations qualitatives des entretiens, une analyse de contenu thématique (retranscription, codage, catégorisation, inférence) a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Dans une logique de complémentarité, une approche mixte séquentielle a été adoptée pour approfondir l'interprétation

des résultats. Les résultats de l'approche qualitative nous permettent de contextualiser et de nuancer les corrélations observées de l'approche quantitative.

Considérations éthiques

La recherche a respecté les principes éthiques fondamentaux. Les élèves ont été sélectionnés de manière raisonnée, en fonction de leur disponibilité, leur implication dans la thématique étudiée, leur consentement libre et éclairé. Le caractère sensible du sujet abordé a exigé la garantie de la confidentialité des réponses et du respect de l'anonymat des participants. Cette posture adoptée a visé une expression libre et respectueuse du vécu des participants.

Résultats de l'Étude

Les résultats de l'étude suivent le développement des axes principaux de la problématique. Ils portent sur les dimensions du leadership transformationnel du CO et analysent son influence perçue sur la prévention des VGMS. Les données quantitatives des questionnaires et qualitatives des entretiens semi – directifs sont successivement utilisées mais de manière complémentaire. Leur synthèse analytique permet d'enrichir l'interprétation des résultats.

Profil Sociodémographique des Participants

Cette section présente les caractéristiques sociodémographiques des 940 élèves (sexe, âge, niveau, etc.), contextualisant l'étude et décrivant le profil des participants. Le tableau 1 en donne un résumé.

Tableau 1: Profil sociodémographique des participants des lycées de la région du Nord au Cameroun

Département	Établissement	Questionnaires fermés valides		Entretiens semi – directifs valides	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons
BENOUE	Lycée OURO OURSO (GAROUA)	72	75	/	/
	Lycée de DJALOUMI (BIBEMI)	45	43	/	/
FARO	Lycée de POLI	75	75	/	/
MAYO	Lycée Bilingue de GUIDER	71	74	/	/
LOUTI	Lycée Classique de GUDER	73	70	/	/
MAYO	Lycée technique de GUIDER	/	/	07	04
	Lycée de BAÏKWA	35	71	/	/
REY	Lycée de TOUBORO	75	75	/	/
Total		446	483	07	04
			929		11

Le tableau 1 présente la distribution des participants selon le lycée et l'instrument de collecte de données exploité. Des élèves issus de 7 lycées de

l'approche quantitative, un total de 929 questionnaires valides ont été collectés, soit environ 133 élèves par lycée en moyenne. La statistique descriptive de l'étude quantitative ressort que la moyenne d'âge des filles enquêtées est de 18 ans environ et celle des garçons de 19 ans environ. Dans les 2 cas, l'écart entre les âges et leur moyenne est d'environ 2 ans 5 mois. Dans l'approche qualitative, 11 des 12 interviews réalisées ont été retenus.

Le tableau 2 donne une identification des 11 élèves ayant participé à l'entretien au lycée technique de Guider.

Tableau 2: Caractéristiques sociodémographiques des élèves enquêtés

Surnom	Code	Âge (ans)	Niveau d'étude	Genre
MARIE	E01	16	Quatrième année	feminin
SOUMATA	E02	17	Quatrième année	feminin
NAOULASSA	E03	17	Quatrième année	feminin
NAÏSSEM	E04	17	Première	feminin
FRIDA	E05	18	Première	feminin
ISAOURA	E06	16	Terminale	feminin
BINTOU	E07	21	Terminale	feminin
ZIGLA	E08	17	Quatrième année	masculin
GLO	E09	19	Première	masculin
ZRA	E10	20	Première	masculin
TODOU	E11	21	Terminale	masculin

Le tableau 2 présente les caractéristiques sociodémographiques des 11 élèves interrogés (7 filles et 4 garçons), identifiés par des surnoms et des codes allant de E01 à E11. Les participants, âgés de 16 à 21 ans, sont répartis entre 3 niveaux scolaires : Quatrième année (4 élèves, dont 3 filles), Première (2 filles et 2 garçons) et Terminale (3 élèves, dont 1 garçon) et Terminale (3 élèves, dont 1 garçon). On observe une prédominance féminine dans l'échantillon, particulièrement en Quatrième année, tandis que les garçons sont plus représentés dans les niveaux supérieurs. L'âge moyen varie selon le niveau, avec les élèves de Terminale étant les plus âgés (21 ans).

Expériences et Perceptions des VGMS

Nous décrivons les expériences rapportées de violences de genre (types de violences vécues ou observées, fréquence, lieux, auteurs présumés, personnes ressources) ainsi que les perceptions générales des élèves sur la gravité et l'importance des VGMS dans leur environnement scolaire.

Expériences des VGMS dans les Lycées de la Région du Nord au Cameroun

Le tableau 3 présente les résultats de l'analyse de variance ayant permis de vérifier la relation entre le genre et les VGMS.

Tableau 3: Comparaison des niveaux moyens de violences subies selon le genre dans les lycées

	Genre	N	Moyenne	Écart – type	F	p
VGMS	Féminin	483	1,3849	0,40834	4,1	0,002
	Masculin	446	2,3762	0,43335		
VGMS psycho.	Féminin	483	1,5083	0,48713	3,009	0,009
	Masculin	446	2,5114	0,49546		
VGMS sexuel	Féminin	483	1,3349	0,56620	5,14	0,007
	Masculin	446	2,3206	0,59720		
VGMS physique	Féminin	483	1,3116	0,40643	2,274	0,006
	Masculin	446	2,2966	0,46418		

La caractéristique F est un ratio de deux écart – types ; p désigne la probabilité d’observer une statistique F qui est au moins aussi élevée que la valeur que notre étude a obtenu.

Il apparaît du tableau 3 que les garçons subissent moins de violence que les filles ($M_{masc} = 2,38 > M_{fém} = 1,38$). Avec un $F = 4,1$; $p = 0,002 < 0,05$, nos résultats montrent que cette différence est significative. Cette situation est aussi observée dans les segmentations de la :

- violence psycho. ($M_{masc} = 2,51 > M_{fém} = 1,5$; $F = 3,009$; $p = 0,009$) ;
- violence sexuelle ($M_{masc} = 2,32 > M_{fém} = 1,33$; $F = 5,14$; $p = 0,007$) ;
- violence physique ($M_{masc} = 2,29 > M_{fém} = 1,31$; $F = 2,27$; $p = 0,006$).

On déduit que les violences de genre sont présentes dans ces milieux scolaires. Elles sont amplifiées par les environnements culturel et économique. Les auteurs de ses violences (élèves, enseignants, partenaires, rencontres fortuites, etc.) divergent en fonction des lieux. Toutefois, les garçons la subissent moins que les filles ; cela est valable pour la violence psychologique, la violence sexuelle et la violence physique.

Dans le cadre de l’approche quantitative, la variable « classe », étant catégorielle à 3 modalités (Troisième, Première et Terminale), a conduit au choix de l’analyse de variance (ANOVA) afin de comparer les moyennes des scores de VFGMS selon le niveau de classe des élèves, comme présenté dans le tableau 4 suivant :

Tableau 4: Variation des niveaux moyens de VGMS selon la classe d’appartenance

	Classe	N	Moyenne	Écart-type	F	p
VGMS	Troisième	369	2,4184	0,45744	4,310	0,014
	Première	327	1,3845	0,40722		
VGMS psycho.	Terminale	233	1,3157	0,36776	0,834	0,435
	Troisième	369	1,4983	0,48898		
VGMS physique	Première	327	1,5375	0,51588	0,45708	0,435
	Terminale	233	1,4890	0,45708		

VGMS sexuel.	Troisième	369	3,4015	0,64005	6,142	0,002
	Première	327	2,3114	0,56958		
	Terminale	233	1,2350	0,47641		
VGMS physique	Troisième	369	3,3554	0,47347	6,667	0,001
	Première	327	2,3047	0,43977		
	Terminale	233	1,2233	0,34442		

Les résultats contenus dans le tableau 4 laissent transparaître sur le point de vue générale de la VGMS. En effet, les moyennes obtenues indiquent que les élèves de Troisième ($M = 2,42$) rapportent subir davantage de violence que ceux de Première ($M = 1,38$) et de Terminale ($M = 1,32$). L'analyse statistique confirme cette différence avec une valeur F de 4,31 et un seuil de signification $p = 0,014$. Ces paramètres attestent que l'écart observé est statistiquement significatif. Ainsi, les élèves de Troisième semblent particulièrement exposés à la VGMS comparativement à leurs aînés. En ce qui concerne la violence psychologique, les moyennes sont relativement proches entre les élèves de Troisième (1,50), Première (1,54) et Terminale (1,49), avec une valeur F de 0,834 et un seuil de signification $p = 0,435$, indiquant l'absence de différence statistiquement significative entre les groupes. En revanche, les résultats relatifs à la violence sexuelle montrent des écarts importants : les élèves de Troisième présentent une moyenne de 3,40 contre 2,31 pour ceux de Première et 1,24 pour ceux de Terminale. Cette différence est hautement significative ($F = 6,142$; $p = 0,002$). Elle suggère une exposition nettement plus forte des élèves de Troisième à ce type de violence. Une tendance similaire est observée pour la violence physique, avec des moyennes respectives de 3,36 en Troisième, 2,30 en Première et 1,22 en Terminale, et une différence également hautement significative ($F = 6,667$; $p = 0,001$). Ces résultats montrent que les élèves de Troisième sont les plus exposés à la violence sexuelle et physique en milieu scolaire. Le tableau 5 est un ensemble d'analyses raffinées à partir des tests post hoc LSD après l'ANOVA parce qu'on a découvert une différence significative des expériences entre les groupes (genre, niveau d'étude).

Tableau 5: Analyses raffinées planifiées à partir des tests post hoc LSD

Variable dépendante	(I) Classe de l'élève	(J) Classe de l'élève	Dépendance	Erreur standard	p	IC à 95%	
	troisième	première	moyennes			Borne <	Borne >
VGMS	première	troisième	0,03386	0,03181	0,287	-0,0286	0,0963
		terminale	0,10265*	0,03505	0,003	0,0339	0,1714
	terminale	troisième	-0,03386	0,03181	0,287	-0,0963	0,0286
		terminale	0,06879	0,03591	0,056	-0,0017	0,1393
VGMS psychologiques	terminale	troisième	-0,10265*	0,03505	0,003	-0,1714	-0,0339
		première	-0,06879	0,03591	0,056	-0,1393	0,0017
		terminale	-0,03927	0,03729	0,293	-0,1125	0,0339
	première	troisième	0,00931	0,04108	0,821	-0,0713	0,0899
		terminale	0,03927	0,03729	0,293	-0,0339	0,1125
		troisième	0,04858	0,04209	0,249	-0,0340	0,1312
	terminale	troisième	-0,00931	0,04108	0,821	-0,0899	0,0713
	terminale	première	-0,04858	0,04209	0,249	-0,1312	0,0340

	troisième	première	0,09012*	0,04388	0,040	0,0040	0,1762
	première	terminale	0,16656*	0,04835	0,001	0,0717	0,2614
VGMS sexuelles		troisième	-0,09012*	0,04388	0,040	-0,1762	-0,0040
		terminale	0,07644	0,04954	0,123	-0,0208	0,1737
	terminale	troisième	-0,16656*	0,04835	0,001	-0,2614	-0,0717
		première	-0,07644	0,04954	0,123	-0,1737	0,0208
VGMS physiques	troisième	première	0,05073	0,03283	0,123	-0,0137	0,1152
		terminale	0,13209*	0,03617	0,000	0,0611	0,2031
	première	troisième	-0,05073	0,03283	0,123	-0,1152	0,0137
		terminale	0,08136*	0,03706	0,028	0,0086	0,1541
	terminale	troisième	-0,13209*	0,03617	0,000	-0,2031	-0,0611
		première	-0,08136*	0,03706	0,028	-0,1541	-0,0086

Les analyse raffinées planifiées à partir des tests post hoc LSD du tableau 5 confirment cette différence et laissent transparaître que les élèves de la classe de Troisième sont plus exposés à la VFG que ceux de terminale ($D = 0,10265$, $p = 0,003$). Cette situation est très observée au niveau de la violence sexuelle ($M3e = 3,36 > M1ere = 2,30 > Mtle = 1,23$; $F = 6,314$; $p = 0,002$) et de la violence physique ($M3e = 3,35 > M1ere = 2,3 > Mtle = 1,22$; $F = 6,67$; $p = 0,001$). Toutefois, aucune différence significative de moyenne de violence psychologique n'a été observée entre les élèves des différentes classes. En ce qui concerne la violence sexuelle, les tests post hoc indiquent une différence significative de violence entre les élèves de Troisième et ceux de Première ($D = 0,09$, $p. = 0,043$), ainsi que ceux de terminale ($D = 0,166$, $p. = 0,048$). Relativement à la violence physique, les tests post hoc montrent que les élève de la classe de Troisième sont plus exposés à cette violence que ceux de Terminale ($D = 0,13$, $p. = 0,032$) et ceux de la classe de Première également plus exposés à la violence que ceux de Terminale ($D = 0,081$, $p. = 0,037$).

Perceptions des VGMS dans les Lycées de la Région du Nord au Cameroun

Nous donnons la matrice des codes de l'effectivité des VGMS dans le milieu scolaire de la région du Nord au Cameroun selon les catégories de codes : types de violences, auteurs présumés, lieux, causes perçues et conséquences. La présentation est sous forme de tableau croisé (tableau 6).

Tableau 6: Effectivité des VGMS : Exemple du Lycée Technique de Guider

Codes	Sous – catégories/Éléments	Élèves participants concernés
Types de VGMS	Psychologiques : insultes	E01, E02, E07
	Psychologiques : dénigrements	E03, E05, E09
	Psychologiques : déni de ressources	E01, E10, E11
	Physiques : bagarres	E08, E09, E10, E11
	Physiques : défis physiques	E08, E09, E10, E11
	Physiques : bastonnades	E01, E03, E06, E07
	Sexuelles : harcèlement sexuel	E01, E02, E03, E06, E07
	Sexuelles : attouchements	E02, E03, E04, E07
	Sexuelles : viol	E04, E06

Auteurs présumés	Enseignants (filles)	E04, E05, E06
	Partenaires consentis (filles)	E07
	Partenaires forcés (filles)	E02, E03
	Enseignants (garçons)	E08, E11
	Autres élèves masculins (garçons)	E09, E10
Lieux	Champs isolés	E01, E05, E10, E11
	Points d'eau	E01, E03, E06, E08, E09
	Domiciles d'Enseignants	E02, E06, E07
	Bureaux administratifs	E04, E07, E11
Causes perçues	Tolérance culturelle des mœurs	E03, E06, E07
	Usage de drogues (tramadol)	E08, E10, E11
	Usage d'alcool (vin de mil, whisky en sachet)	E02, E04, E06, E07, E10, E11
	Pauvreté économique	E01, E07, E10, E11
	Traditions religieuses	E02, E06
Conséquences	Isolément (filles)	E02, E05
	Perte de confiance (filles)	E02, E04, E07
	Peur (filles)	E05, E07
	Désintérêt scolaire (filles)	E02, E03
	Abandon scolaire (garçons)	E08, E10
	Agressivité (garçons)	E10, E11
	Orientation économique précaire (garçons)	E10, E11
	Orientation illicite (garçons)	E08

L'analyse thématique de contenu des verbatim constitutifs le tableau 6 révèle que les élèves du lycée technique de Guider (E01 à E11) témoignent d'une forte conscience des violences genrées. Ils les identifient sous forme de violences psychologiques telles que les insultes (E01, E02, E07), les dénigrements (E03, E05, E09) et le déni de ressources (E01, E10, E11), de violences physiques comme les bagarres (E08, E09, E10, E11), les défis (E08, E09, E10, E11) et les bastonnades (E01, E03, E06, E07), ainsi que de violences sexuelles dont le harcèlement sexuel (E01, E02, E03, E06, E07), les attouchements (E02, E03, E04, E07) et le viol (E04, E06). Les auteurs présumés sont, pour les filles, des Enseignants (E04, E05, E06), des partenaires consentis (E07) ou imposés (E02, E03), et pour les garçons, des Enseignants (E08, E11) mais surtout d'autres élèves masculins (E09, E10). Les lieux cités sont les champs isolés (E01, E05, E10, E11), les points d'eau (E01, E03, E06, E08, E09), les domiciles d'Enseignants (E02, E06, E07), les bureaux administratifs (E04, E07, E11). Les causes perçues sont la tolérance culturelle des mœurs (E03, E06, E07), l'usage du tramadol sous forme de drogue (E08, E10, E11) et de l'alcool traditionnel (E02, E04, E06, E07, E10, E11), la pauvreté économique (E01, E07, E10, E11) et les traditions religieuses (E02, E06). Chez les filles, les conséquences rapportées sont l'isolement (E02, E05), la perte de confiance (E02, E04, E07), la peur (E05, E07) et le désintérêt scolaire (E02, E03), tandis que chez les garçons, elles se

traduisent par l'abandon scolaire (E08, E10), l'agressivité (E10, E11), l'orientation vers des activités économiques précaires (E10, E11) ou illicites (E08). Face à ces violences, les filles cherchent d'abord le soutien de leurs camarades (E06, E07), puis des encadreurs (E02, E03) et de la famille (E01, E02, E04), alors que les garçons s'orientent vers des activités économiques comme moyen d'affirmation (E08, E09, E10, E11).

Représentations des Acteurs Institutionnels et Communautaires dans la Prévention des VGMS

La matrice des codes suivants (tableau 7) relève, selon les élèves, les personnes susceptibles de prévenir ou d'aider à la réduction des VGMS.

Tableau 7: Acteurs perçus comme ressources dans la prévention des VGMS

Code	Catégorie	Sources (Entretiens)	Commentaires
Police	Acteurs institutionnels de protection	E08, E11	Vue comme première ligne de défense contre les VGMS
MINAS (Ministère des Affaires Sociales)	Acteurs sociaux et administratifs	E01, E05, E10	Rôle d'appui psychosocial et de suivi des cas
Conseiller d'orientation	Acteurs éducatifs spécialisés	E01, E04, E05, E07, E10	Considéré comme acteur central de prévention et d'accompagnement des victimes
Surveillant Général	Acteurs scolaires de proximité	E02, E03	Responsables de la discipline, souvent en contact direct avec les élèves
Censeur	Cadres administratifs scolaires	E06	Moins fréquemment cité, mais reconnu pour son autorité dans l'établissement

L'analyse des entretiens (tableau 7) révèle une hiérarchisation claire des acteurs perçus comme utiles à la prévention des VGMS. Les forces de police (E08, E11) sont identifiées comme les premières à intervenir. Cette vision traduit une représentation sécuritaire du phénomène. Toutefois, les services du Ministère des Affaires Sociales (E01, E05, E10) sont également valorisés pour leur rôle d'accompagnement psychosocial. Le Conseiller d'orientation émerge comme un acteur pivot (E01, E04, E05, E07, E10) qui conjugue à la fois mission éducative, écoute active et prévention. Ceci confirme son importance stratégique dans les dispositifs de lutte contre les VGMS. Les Surveillants Généraux (E02, E03) sont perçus comme des agents de terrain proches des élèves, tandis que le Censeur (E06), bien que moins cité, est reconnu pour sa position de pouvoir dans l'organigramme scolaire. Cette distribution des perceptions traduit une approche plurielle et complémentaire de la prévention. Elle mobilise à la fois les sphères sécuritaire, sociale et éducative. Il s'agit, en quelque sorte, d'une disposition holistique.

En résumé, les données quantitatives révèlent que les filles sont davantage victimes de violences que les garçons, toutes formes confondues : psychologiques, sexuelles et physiques. Ces différences sont statistiquement

significatives, avec des moyennes toujours supérieures pour les garçons (Mmasc > Mfém). Ceci, paradoxalement, semble indiquer une plus grande exposition déclarée par les garçons, mais dans un contexte interprétatif qui souligne la vulnérabilité accrue des filles. Par ailleurs, les élèves de Troisième sont les plus exposés à la VGMS, notamment aux violences sexuelles (M = 3,40) et physiques (M = 3,36), comparativement à ceux de Première et de Terminale. La violence psychologique, quant à elle, semble toucher de manière comparable tous les niveaux d'étude. L'analyse qualitative des verbatim confirme une forte conscience des élèves quant à la diversité des formes de violences : insultes, dénigrements, harcèlement, attouchements, viols, bastonnades, etc. Les personnes impliquées varient selon le genre : enseignants et partenaires pour les filles ; enseignants et pairs masculins pour les garçons. Les lieux d'occurrence sont des espaces isolés et non sécurisés comme les champs, les points d'eau, et même les bureaux administratifs. Les élèves identifient des causes socioculturelles et économiques profondes aux VGMS : tolérance des mœurs, usage de drogues (tramadol, alcool), pauvreté, et poids des traditions religieuses. Les conséquences perçues diffèrent selon le sexe : isolement, peur, désengagement scolaire chez les filles ; agressivité, abandon scolaire et insertion dans l'économie informelle ou illicite chez les garçons. En matière de réaction et de recours, les filles cherchent d'abord du soutien social (amis, encadreurs, famille), tandis que les garçons privilégiennent une affirmation par des activités économiques. Enfin, la prévention des VGMS est perçue comme un effort collectif mobilisant plusieurs acteurs : les forces de sécurité, les services sociaux, les CO (reconnus comme centraux), les surveillants et le censeur. Elle dessine une approche holistique qui mêle sécurité, accompagnement psychosocial et éducation.

Lien entre Leadership Transformationnel et Prévention des VGMS

La matrice suivante (tableau 8) nous donne les corrélations entre les caractéristiques du leadership transformationnel (charisme transformationnel, stimulation intellectuelle, soutien individualisé) et leur incidence sur les VGMS.

Tableau 8: Matrice de corrélation du Leadership Transformationnel du CO – Prévention des VGMS

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Leadership Transformationnel	1							
2. Charisme Transformationnel	0,860**	1						
3. Stimulation Intellectuelle	0,889**	0,683**	1					
4. Soutien Individualisé	0,860**	0,574**	0,647**	1				
5. VGMS	-0,205**	-0,213**	-0,200**	-0,126**	1			
6. VGMS psychologiques	-0,197**	-0,209**	-0,193**	-0,117**	0,820**	1		
7. VGMS sexuelles	-0,140**	-0,134**	-0,148**	-0,87**	0,843**	0,477**	1	
8. VGMS physique	-0,184**	-0,202**	-0,164**	-0,117**	0,847**	0,613**	0,571**	1

Dans le tableau 8, il apparaît que le leadership transformationnel est corrélé en sens opposé à la violence de genre en milieu scolaire ($r = -0,205$; $p < 0,01$), à la violence psychologique ($r = -0,197$; $p < 0,01$), sexuelle ($r = -0,14$; $p < 0,01$) et physique ($r = -0,184$; $p < 0,01$). Plus précisément, ces indicateurs que sont le charisme transformationnel, la stimulation intellectuelle et le soutien individualisé sont corrélés en sens opposé à la VGMS à savoir les violences psychologiques, les violences sexuelles et les violences physiques, fondées sur le genre. Le fait que les coefficients de corrélation soient négatifs et significatifs ($p < 0,01$) indique que plus les pratiques de leadership transformationnel sont présentes chez les CO, moins les VGMS sont rapportées ou perçues. Ce résultat suggère son effet modérateur dans le climat scolaire.

Le tableau 9 fournit une matrice des codes des perceptions du leadership transformationnel du CO en lien avec la prévention des VGMS fondée sur l'analyse croisée des réponses des élèves interviewé(e)s. La matrice est organisée selon 3 dimensions du leadership transformationnel : charisme transformationnel, stimulation intellectuelle, soutien individualisé.

Tableau 9: Matrice des codes : Leadership Transformationnel du CO et Prévention des VGMS

Dimensions du leadership transformationnel du CO	Catégories de codes	Éléments perceptibles dans les réponses et données	Codes élèves associés
Charisme Transformationnel	Confiance inspirée	Le CO est perçu comme une figure de référence qui rassure, protège, défend et agit	Marie (E01), Bintou (E07), Zra (E10), Frida (E05)
	Posture motivante	L'attitude du CO doit encourager la prise de parole et donner envie de perséverer	Bintou (E07), Marie (E01), Frida (E05), Naïcem (E04)
	Modèle de conduite morale	Le CO est attendu dans un rôle d'exemplarité et de signalement des cas graves	Naoulassa (E03), Naïcem (E04), Bintou (E07)
Stimulation Intellectuelle	Ouverture de perspectives	Le CO aide à trouver des solutions concrètes en lien avec les études et la vie future	Bintou (E07), Frida (E05), Naïcem (E04)
	Éducation à la résilience	Le CO stimule l'élève à réfléchir, à s'orienter malgré les violences vécues	Marie (E01), Frida (E05), Zra (E10)
	Sens critique sur l'environnement social	Le CO est censé apporter des exemples, des outils pour déchiffrer les violences	Naoulassa (E03), Frida (E05)
Soutien Individualisé	Écoute active et bienveillance	L'élève attend du CO une attention personnelle sans jugement	Frida (E05), Zra (E10), Marie (E01)

Accompagnement personnalisé	Le CO est perçu comme un guide, un soutien psychologique et éducatif	Naïcem (E04), Bintou (E07), Marie (E01)
Médiation sociale et institutionnelle	Le CO est vu comme médiateur entre l'élève, les Parents, la Police et l'Administration	Bintou (E07), Naoulassa (E03), Naïcem (E04)

Il ressort de cette matrice (tableau 9) que les élèves attendent un leadership humaniste et engagé du CO. La posture transformationnelle attendue repose sur l'écoute, le conseil, l'action sociale et la guidance. Le charisme transformationnel est associé à la confiance et à la motivation d'aller de l'avant malgré les violences. La stimulation intellectuelle est indirectement liée à la prévention, par l'encouragement à penser autrement, à rester dans le système scolaire, à croire en un avenir meilleur. Le soutien individualisé est central par ce qu'il correspond aux attentes affectives, éducatives et sociales exprimées par les élèves (filles comme garçons).

Une conclusion synthétique des tableaux 8 et 9 révèle que le leadership transformationnel des CO joue un rôle modérateur essentiel dans la réduction des VGMS. Il favorise la confiance, l'écoute et l'engagement éducatif. Il constitue un facteur de résilience institutionnelle contre ces violences. Ce type de leadership contribue à l'amélioration du climat scolaire et à la protection des élèves.

Analyse de l'Influence du Charisme Transformationnel du Conseiller d'Orientation

Cette partie analyse la manière dont les élèves perçoivent le charisme et la capacité du CO à motiver et inspirer. Les résultats du questionnaire et des entretiens sont mobilisés pour évaluer si et comment cette double dimension influence la sensibilisation et la prévention des VGMS dans les lycées. Le tableau 10 donne l'analyse de régression entre Charisme Transformationnel et Prévention des VGMS.

Tableau 10: Analyse de régression : Charisme transformationnel et Prévention des VGMS

Modèle	VGMS					
	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	p
	A	Erreur standard	Béta			
(Constante)	0,949	0,087	/		10,928	0,000
Charisme Transformationnel	-0,152	0,023	-0,213		-6,622	0,000

R = -0,213; R - deux = 0,045 ; R - deux ajusté = 0,044; ESE = 0,41 ; F = 43,851 ; p = 0,000

Les résultats de l'analyse de régression du tableau 10 indiquent une relation significative et négative entre le charisme transformationnel et la prévention des VGMS, avec un coefficient B standardisé (β) de -0,213 (p =

0,000). Il indique que plus le niveau de ce charisme est élevé chez les CO, plus les cas de VGMS tendent à diminuer. Bien que cette relation soit statistiquement significative ($F = 43,851$; $p < 0,001$), la proportion de la variance expliquée reste faible (R^2 ajusté = 0,044). Elle suggère que le charisme transformationnel n'explique qu'environ 4,4 % de la variation dans la prévention des VGMS. L'erreur standard de l'estimation (ESE = 0,41) indique une dispersion modérée des données autour de la droite de régression. En somme, bien que le charisme transformationnel ait un effet significatif, son poids explicatif reste limité. Il invite à explorer d'autres facteurs pouvant mieux prédire la prévention des VGMS.

Du point de vue de l'approche qualitative, le tableau 11 donne les perceptions de l'appréciation par les élèves du charisme transformationnel du CO sur la prévention des VGMS.

Tableau 11: Matrice des codes : Charisme Transformationnel – Prévention des VGMS

Participant(e)	Élément de discours pertinent	Code	Lien avec la prévention des VGMS
Zra	« il faut d'abord qu'il me considère et prenne mon problème au sérieux »	Charisme, reconnaissance	Évite la marginalisation, valorise la parole de la victime
Bintou	« son attitude doit m'encourager »	Motivation inspirante, exemplarité	Suscite la confiance pour la dénonciation et la prévention
Marie	« ces conseils m'inspire à poursuivre mes études en toute sérénité »	Motivation inspirante, encouragement	Favorise la résilience scolaire malgré les violences

Nous pouvons dire de cette matrice (tableau 11) que les élèves veulent un CO visible, exemplaire et humain, qui leur donne l'envie et le courage de faire face. « *Pour que j'aille vers le Conseiller d'orientation, il faut d'abord que son attitude m'encourage. Ces conseils ne doivent pas seulement se limiter à l'école, il peut aussi m'aider à savoir quoi faire hors du lycée, me défendre auprès des parents et signaler à la police* (Bintou, Terminale, 21 ans) ». Cette réponse de Bintou souligne que le charisme du CO (attitude encourageante) conditionne l'accès à son aide. Il est primordial dans la prévention : si les victimes n'osent pas consulter le CO, la prévention échoue. Ainsi, le charisme transformateur favorise un climat de confiance propice à la prévention.

En résumé, les résultats de l'analyse montrent que le charisme transformationnel du CO, cette capacité à inspirer, motiver et incarner une vision, exerce une influence significative mais modérée sur la prévention des VGMS. L'étude révèle que plus ce charisme est élevé, plus les cas de VGMS tendent à diminuer, bien que la proportion de variance expliquée reste faible (R^2 ajusté = 4,4 %). Toutefois, les témoignages d'élèves, comme celui de Bintou, soulignent que l'attitude charismatique du CO, perçue comme

encourageante, humaine et proactive, est déterminante pour que les victimes osent demander de l'aide. En définitive, ce type de leadership contribue à instaurer un climat de confiance indispensable à la prévention des VGMS. Il rend le CO accessible et légitime aux yeux des élèves.

Évaluation de l'Effet de la Stimulation Intellectuelle exercée par le Conseiller d'Orientation

Dans cette partie, nous mesurons l'impact de la stimulation intellectuelle exercée par le CO, c'est – à – dire sa capacité à encourager la réflexion critique, à remettre en question les normes discriminatoires et à favoriser des attitudes de rejet des violences de genre parmi les élèves. Le tableau 12 donne l'analyse de régression entre Stimulation Intellectuelle et Prévention des VGMS.

Tableau 12: Analyse de régression : Stimulation Intellectuelle et Prévention des VGMS

Modèle	VGMS		Coefficients standardisés Bêta	t	p
	Coefficients non standardisés A	Erreur standard			
(Constante)	0,893	0,083	/	10,703	0,000
Stimulation Intellectuelle	- 0,144	0,023	-0,2	- 6,224	0,000

R = - 0,2 ; R - deux = 0,04 ; R - deux ajusté = 0,039; ESE = 0,412 ; F = 38,736 ; p = 0,000

L'analyse de régression (tableau 12) montre que la stimulation intellectuelle exerce un effet négatif et significatif sur la prévention des VGMS, comme l'indique un coefficient bêta standardisé de -0,2 (p = 0,000). Ce résultat signifie que plus la stimulation intellectuelle est élevée, plus les VGMS tendent à diminuer. Le modèle de régression est globalement significatif (F = 38,736 ; p = 0,000), bien que sa capacité explicative demeure faible, avec un R² ajusté de 0,039, soit seulement 3,9 % de la variance expliquée. Le coefficient non standardisé de -0,144 indique que chaque unité d'augmentation de la stimulation intellectuelle entraîne une diminution de 0,144 unité dans le score de VGMS. La constante (0,893 ; p = 0,000) suggère que lorsque la stimulation intellectuelle est absente, le niveau attendu de VGMS est relativement élevé. Ainsi, bien que la stimulation intellectuelle contribue significativement à la prévention des VGMS, son effet reste limité. Il est nécessaire d'intégrer d'autres facteurs explicatifs dans une approche plus globale de la prévention.

Du point de vue de l'approche qualitative, le tableau 13 donne les perceptions par les élèves de l'effet de la stimulation intellectuelle du CO sur la prévention des VGMS.

Tableau 13: Matrice des codes : Stimulation Intellectuelle – Prévention des VGMS

Participant(e)	Élément de discours pertinent	Code	Lien avec prévention des VGMS
Frida	« qu'il propose des astuces qui peuvent vraiment aider à s'en sortir »	Stimulation intellectuelle, résolution	Incitation à la réflexion stratégique et au coping adapté
Naïcem	« m'apportant les informations nécessaires pour me prévenir face à ces violences »	Stimulation intellectuelle, autonomie	Accroît la capacité d'analyse et d'anticipation des situations
Bintou	« m'aider à savoir quoi faire hors du lycée »	Ouverture cognitive, prise d'initiative	Donne des outils pour réagir dans divers contextes

Nous déduisons de cette matrice (tableau 13) que les réponses montrent que les élèves attendent aussi du CO une aide à la réflexion et des outils intellectuels pour comprendre, anticiper et faire face aux violences. L'accès à l'information, les conseils stratégiques et l'élargissement du cadre de pensée sont perçus comme des leviers essentiels. À la question, quel(s) comportement(s) particulier(s) du Conseiller d'orientation pensez – vous utiles pour vous aider à vous prévenir face aux violences basées sur le genre ? La réponse de Naïcem, élève fille de Première est explicative : « *Moi je dirai que le Conseiller d'orientation doit être capable de me faire progresser en m'apportant les informations nécessaires pour me prévenir face à ces violences* ». Elle met en valeur l'apport d'informations structurantes. Ces informations renforcent l'autonomie des élèves à reconnaître et éviter des situations de violences genrées.

Bien que son effet demeure modeste, la stimulation intellectuelle du CO rend les élèves moins enclins aux VGMS. L'analyse de régression révèle une relation négative et significative entre cette dimension du leadership transformationnel et les VGMS ($\beta = -0,2$; $p = 0,000$). Elle indique qu'une augmentation de la stimulation intellectuelle est associée à une diminution des comportements violents. Chaque unité supplémentaire de stimulation intellectuelle entraîne une baisse de 0,144 unité du score de VGMS, même si le modèle n'explique que 3,9 % de la variance totale. Ce résultat suggère que, bien qu'utile, la stimulation intellectuelle ne peut agir seule et doit être intégrée dans une stratégie plus globale. Du point de vue des élèves, elle est perçue comme une source précieuse d'aide à la réflexion et d'accès à des outils cognitifs qui permettent de comprendre, anticiper et éviter les violences. Ainsi, l'apport d'informations structurantes, comme l'illustre le témoignage de Naïcem, renforce leur autonomie et leur capacité à se prémunir contre ces violences.

Examen du Soutien Individualisé apporté par le Conseiller d’Orientation

On examine ici l'influence de l'accompagnement individualisé apporté par le CO sur le bien – être émotionnel des élèves, leur estime de soi et, par conséquent, leur propension à adopter ou rejeter des comportements liés aux violences genrées. Le tableau 14 en donne l'analyse de régression.

Tableau 14: Analyse de régression : Soutien Individualisé et Prévention des VGMS

Modèle	VGMS		Bêta	t	p
	Coefficients non standardisés	Erreur standard			
(Constante)	0,663	0,074		8,907	0,000
Soutien Individualisé	- 0,083	0,021	- 0,126	-3,858	0,000

R = - 0,126 ; R – deux = 0,016 ; R - deux ajusté = 0,015; ESE = 0,417 ; F = 14,88 ; p = 0,000

L'analyse de régression (tableau 14) indique une relation statistiquement significative entre le soutien individualisé du CO et la prévention VGMS. Le coefficient de corrélation $R = -0,126$ montre une faible relation négative. Il suggère que plus le soutien individualisé augmente, plus les VGMS tendent à diminuer, bien que faiblement. La variance expliquée par le modèle est très faible ($R^2 = 0,016$). Elle traduit que seulement 1,6 % de la variation des VGMS est expliquée par le soutien individualisé, et ce résultat reste pratiquement inchangé après ajustement (R^2 ajusté = 0,015). Malgré cette faiblesse explicative, la significativité statistique est forte ($F = 14,88$, $p < 0,001$). Elle confirme que le modèle est globalement pertinent. Le coefficient B non standardisé de -0,083 avec un t de -3,858 ($p < 0,001$) montre que l'effet du soutien individualisé sur la réduction des VGMS est significatif : une unité de soutien en plus correspond à une baisse de 0,083 unité dans les VGMS. Ainsi, bien que l'effet soit modeste, le soutien individualisé apparaît comme un levier réel de prévention des VGMS.

Du point de vue de l'analyse qualitative, le tableau 14 donne les perceptions par les élèves de la contribution du soutien individualisé du CO à la prévention des VGMS.

Tableau 15: Matrice des codes : Soutien Individualisé – Prévention des VGMS

Participant(e)	Élément de discours pertinent	Code	Lien avec prévention des VGMS
Marie	« Le Conseiller d'orientation doit me réconforter »	Soutien émotionnel, relation d'aide	Prévient les effets psychologiques des violences
Naoulassa	« signaler nos problèmes auprès des surveillants et du Proviseur »	Plaidoyer, médiation	Assure la protection via la chaîne hiérarchique
Frida	« qu'il soit attentif et considère nos problèmes sans nous juger »	Écoute active, bienveillance	Renforce la confiance et le sentiment de sécurité

La réponse de Frida, élève de Première, illustre le lien entre le soutien individualisé et prévention des VGMS dans ce tableau 15 : « *Il faut d'abord qu'il soit attentif et considère nos problèmes sans nous juger. Ensuite, qu'il propose des astuces qui peuvent vraiment aider à s'en sortir. Qu'il nous guide dans les études pour qu'on ne se décourage pas* ». Elle met en évidence l'importance d'une posture d'écoute et de non – jugement, préalable indispensable à la confidence des victimes et donc à toute action de prévention. Le besoin de proximité émotionnelle, de discréetion et d'actions concrètes de la part du CO est très fort. La prévention passe ici par une relation de confiance, de médiation et de réassurance.

Le soutien individualisé du CO contribue à réduire les comportements liés aux VGMS. Il renforce l'estime personnelle des élèves, bien que de manière modeste. Les résultats de l'analyse de régression révèlent une relation statistiquement significative mais faible entre le soutien individualisé et la diminution des VGMS ($R = -0,126$; $R^2 = 0,016$; $p < 0,001$). Chaque unité de soutien supplémentaire se traduit par une baisse de 0,083 unité des comportements liés aux VGMS. Elle indique un effet réel malgré une faible variance expliquée. Ce lien est renforcé par les propos de Frida, élève de Première, qui présente l'importance d'un accompagnement empathique, sans jugement, centré sur l'écoute et l'aide concrète. Ainsi, le soutien individualisé du CO, lorsqu'il crée un climat de confiance et favorise la parole des victimes, agit comme un levier pertinent de prévention. Il permet aux élèves de se sentir compris, valorisés et mieux armés face aux violences genrées.

En définitive, l'étude révèle que les 3 dimensions du leadership transformationnel des CO (le charisme transformationnel, la stimulation intellectuelle et le soutien individualisé) ont un effet réel mais modéré sur la prévention des violences de genre en milieu scolaire. Le charisme transformationnel du CO aide à créer un climat de confiance et le rend plus accessible. Il encourage les victimes à demander de l'aide, même si son impact sur la réduction des violences reste limité. La stimulation intellectuelle permet aux élèves de mieux comprendre et anticiper les situations de violence. Cet aspect réduit significativement les comportements violents. Le soutien individualisé, bien que faiblement lié à la baisse des violences, renforce l'estime de soi des élèves. Il incite les victimes à s'exprimer dans un cadre bienveillant. Ensemble, ces leviers contribuent à une stratégie de prévention plus globale et humaine.

Discussion

L'étude révèle que les filles, principalement en classe de Troisième et Quatrième année, sont plus touchées que les garçons par les VGMS (psychologiques, sexuelles et physiques). Ces violences s'expliquent par des causes socioculturelles et économiques, comme la pauvreté, les drogues ou les

traditions. Elles ont des conséquences différencierées (isolement chez les filles ; agressivité chez les garçons) et même communes (abandon scolaire). Chacune des caractéristiques du leadership transformationnel des CO participe à la réduction de ces violences. Il instaure un climat de confiance. Il aide à l'écoute des élèves et stimule leur encouragement scolaire. Le charisme transformationnel du CO, bien que d'impact modéré, aide à prévenir ces violences. Sa stimulation intellectuelle permet aux élèves de mieux les comprendre et les anticiper. Enfin, son soutien individualisé renforce l'estime personnelle des élèves. Il encourage les victimes à parler et à se protéger. Bien que chaque dimension ait un impact modeste, leur combinaison favorise la création d'un environnement scolaire respectueux. L'étude confirme que ce leadership est une stratégie d'intervention contre les violences de genre.

Le leadership transformationnel, selon les idées de Bass (1985), aide à l'amélioration du comportement des élèves et du climat scolaire. Le charisme transformationnel (influence idéalisée et motivation inspirée) de l'accompagnateur inspire les élèves à adopter des attitudes positives. Il encourage leur engagement contre les violences. Sa stimulation intellectuelle les aide à réfléchir de manière critique sur les violences de genre. Enfin, sa considération individualisée renforce leur estime de soi grâce à un soutien personnalisé. Ce leadership agit comme un outil d'accompagnement psychosocial pour lutter contre les VGMS. Le modèle d'Epstein (2001) rappelle l'importance de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour favoriser le développement des élèves. Les résultats de cette étude démontrent qu'un bon leadership transformationnel de l'assistance scolaire peut renforcer les liens entre 3 acteurs. Il développe un climat de confiance à l'école. Il implique les élèves dans la prévention des violences et participe à une approche holistique qui associe les familles et les services sociaux. Ainsi, le CO facilite une approche inclusive pour lutter contre les violences de genre. Cette coopération entre l'école, les parents et d'autres partenaires (comme les forces de sécurité) montre qu'effectivement, une action collective est nécessaire pour une prévention efficace.

Dans le contexte spécifique au terrain de l'étude, marqué par des normes patriarcales et religieuses rigides, une pauvreté endémique et un faible taux d'alphabétisation (Cissé, 2015), les résultats de l'étude sur les VGMS pendant la COVID – 19 doivent être nuancés. Si le leadership transformationnel des CO contribue à atténuer ces violences, son efficacité reste limitée par des obstacles structurels profonds. L'étude a été réalisée dans une période de crise particulière qui a imposé des normes de distanciation. Celles – ci peuvent réduire ou renforcer certains types de violences. Par ailleurs, les traditions locales, la marginalisation économique des femmes et l'emprise des leaders religieux sur l'éducation perpétuent les stéréotypes de genre. Cet aspect rend difficile une transformation durable des mentalités. De

plus, dans une société où la dénonciation des violences est souvent perçue comme une transgression sociale, l'incitation des victimes à parler rencontre des résistances culturelles fortes. Bien que le leadership transformationnel soit une stratégie prometteuse, son impact reste modéré sans une approche globale. Cette stratégie holistique doit associer des réformes éducatives, des campagnes de sensibilisation communautaire et un renforcement des politiques publiques en faveur de l'égalité des genres.

L'observation et la production de données sur les VGMS constituent le premier moyen d'action. Elles permettent, si les données sont suffisantes et fiables, de concevoir et de mettre en place des politiques et programmes adaptés (Débarbieux et al., 2018). Cette recherche confirme que les VGMS sont aussi prégnantes en période de crise, notamment pendant la pandémie de COVID – 19, comme le montrent les informations récoltées. Les fermetures d'écoles et les confinements ont accru la vulnérabilité des filles. Ce type de contexte rend encore plus nécessaire un soutien renforcé dans les établissements. Le leadership transformationnel des CO apparaît comme une solution participative au développement des compétences de vie des élèves. Il contribue à prévenir ces violences. Statistiquement, ses effets semblent limités mais, l'étude a atteint son objectif. En effet, elle a démontré que ce leadership favorise un meilleur environnement scolaire. Il autonomise les élèves, particulièrement en période de crise où les risques sont accrus.

Conclusion

Les résultats de cette étude montrent que l'adoption d'une méthodologie mixte, dans un contexte marqué par des contraintes sanitaires, a permis une meilleure compréhension des réalités éducatives sur le terrain. L'implication active des adultes de référence (Enseignants, Parents et Collaborateurs) est un facteur déterminant de réussite des programmes éducatifs (Débarbieux et Blaya, 2009). Dans cette logique, l'école a la responsabilité de garantir à chaque élève, y compris ceux en difficulté, un socle de compétences qui favorisent l'inclusion (Fonkoua, 2018). Cette approche permet de dépasser la simple transmission de savoirs. Elle place l'élève au cœur de l'action éducative. Elle s'arrime à l'Agenda 2063 du Millénaire qui est de bâtir une Afrique intégrée, prospère et en paix, dirigée par ses citoyens. L'Afrique en ressortirait un continent dynamique sur la scène mondiale.

Les résultats des programmes « Éducation des filles pour un avenir meilleur » et « Nos droits, nos vies, notre avenir (O3) » démontrent que le leadership transformationnel (charisme transformationnel, stimulation intellectuel, soutien individualisé) a un effet bénéfique pour créer un environnement scolaire équitable et protecteur (Condat, 2025). Grâce à la mobilisation des femmes – relais et la transformation des écoles en milieux

sensibles au genre, la première initiative a favorisé l'autonomisation des filles. Elle a également renforcé l'engagement communautaire contre les mariages précoces. Le second programme, en misant sur la formation des enseignants et des approches pédagogiques innovantes, a permis d'ancrer un leadership éducatif inclusif. Ce style de leadership transformationnel est capable de mobiliser des jeunes autour de la prévention des violences de genre. Il s'avère donc un outil puissant pour transformer les pratiques scolaires et ancrer l'équité dans les établissements scolaires.

Enfin, pour lutter efficacement contre les violences genrées en milieu scolaire (VGMS), il est nécessaire d'en comprendre les origines structurelles et sociales (UNESCO, 2016 ; Greene et al., 2009). Le leadership du CO peut être un pilier stratégique à condition qu'il soit bien formé et engagé. Il serait pertinent d'approfondir ces enjeux par des recherches qualitatives et longitudinales sur les dynamiques locales, en tenant compte de l'intersectionnalité (genre, âge, handicap, statut social). De telles études pourraient permettre de mieux articuler leadership scolaire et politiques éducatives. Elles permettraient de proposer des modèles de prévention plus justes, inclusifs et adaptés à chaque contexte. Ces pistes enrichissent un savoir contextualisé au service de l'intervention pédagogique.

Conflit d'intérêts : L'auteur n'a signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration pour les participants humains : Cette étude a été approuvée par les participants, les autorités compétentes des lycées observés, l'Unité de formation doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université de Maroua, et les principes de la déclaration d'Helsinki ont été respectés.

References:

1. ADEA. (2018). *Violences de genre en milieu scolaire en Afrique : Résumé du document sous-thème 1.3.06*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
2. BAD. (2019). *Indice de genre en Afrique : Rapport analytique 2019*. Banque africaine de développement. <https://www.afdb.org/>
3. Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

4. Beaumont, C. (2012). L'engagement du personnel scolaire dans un projet collectif de prévention de la violence : un défi de taille. In B. Galand (Éd.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 201–215). Presses Universitaires de France.
5. Bourne, J. (2014). *L'éducation des filles relève du bon sens économique*. Global Partnership for Education.
6. Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morisette, É., & St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. In J. Laforest, P. Maurice, & L. M. Bouchard (Dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé* (Chap. 7). Institut national de santé publique du Québec.
7. Cahill, H., Kern, M. L., Dadvand, B., Cruickshank, E. W., Midford, R., Smith, C., ... Oades, L. (2019). An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 135–152. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213610.pdf>
8. Cissé, A. (2015). Inégalités de genre et pauvreté des femmes en Afrique subsaharienne. *Aspects sociologiques*, 22(1), 19–33.
9. Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.
10. Condat, S. (2025). L'égalité filles – garçons en éducation : un objectif mondial. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (98), 12–16.
11. Debarbieux, É., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, 42(1), 13–31.
12. Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J., & Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école : Une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école.
13. Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (1re éd.). Westview Press.
14. Fonkoua, P. (2018). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique. Adaptation et apprentissage dans le système éducatif*. Éditions l'Harmattan.
15. Gbetnkom, I. (2015). *Exploration des pratiques humiliantes dans les écoles secondaires au Cameroun: Une étude sur l'impact de l'humiliation sur les élèves et les stratégies de résilience* (Thèse de doctorat). Université Laval.
16. Greene, M., Robles, O., Stout, K., & Suvilaakso, T. (2009). *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school*. Plan International.

17. Krouélé, T. (2018). Contexte socio-économique et performances scolaires en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 23–27.
18. MINESEC. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'orientation au Secondaire*. MINESEC.
19. Ministère de l'Éducation de Base & Ministère des Enseignements Secondaires. (2017). *Cameroun : Réponse de l'éducation aux violences de genre en milieu scolaire*. UNESCO.
20. ONU. (1994). *Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/095/06/PDF/N9409506.pdf?OpenElement>
21. Patrinos, H. A. (2016). *Le rôle crucial de l'éducation dans le développement économique*. Banque Mondiale.
22. Plan International. (2018). *Rapport sur les violences sexuelles dans les écoles camerounaises*. Plan International.
23. Tschopp, G., & Bernard, M.-C. (2016). *Actes du panel « L'appel bio-graphique » (groupe ASIHVIF): Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement*. Livres en ligne du CRIES.
24. UNESCO. (2019). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Rapport sur l'égalité des genres – Bâtir des ponts pour l'égalité*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371101>
25. UNESCO. (2016). *À l'air libre. Réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité/expression de genre*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>
26. UNGEI. (2015). *Document de politique 17. Les violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous*. UNGEI.
27. UNICEF. (2019a). *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale*. <https://www.unicef.org/wca/fr/rapports/l%C3%A9ducation-en-p%C3%A9ril-en-afrique-de-louest-et-centrale>
28. UNICEF. (2019b). *Mesurer les compétences de vie dans le contexte d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. https://www.unicef.org/mena/media/7026/file/French_4_Page_OL.pdf

L'apport de la morphophonologie dans le pronostic des dyslexiques en Côte d'Ivoire

Ouattara Donourou Bakary, Enseignant-Chercheur

Département des Sciences du Langage,
Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p108](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p108)

Submitted: 24 May 2025

Copyright 2025 Author(s)

Accepted: 23 July 2025

Under Creative Commons CC-BY 4.0

Published: 31 July 2025

OPEN ACCESS

Cite As:

Ouattara, D.B. (2025). *L'apport de la morphophonologie dans le pronostic des dyslexiques en Côte d'Ivoire*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 108.

<https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p108>

Résumé

La Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique occidentale avec une soixantaine de langues. Par ailleurs, aucune des langues ivoiriennes n'est reconnue comme médium d'enseignement. Cependant, le français bénéficie de tous les statuts. Cette situation semble ne pas contribuer à une scolarisation efficiente des apprenants ivoiriens. En effet, bon nombre des apprenants n'ont pas la maîtrise de la langue française, ce qui n'est pas le cas pour leur langue maternelle ivoirienne. Suivant une approche méthodologique de terrain et de recueil de données qualitatives, la présente réflexion vise à œuvrer à une adaptation de la prise en charge orthophonique au contexte linguistique ivoirien, en vue d'un meilleur pronostic et d'une prise en charge objectif des pathologies langagières, notamment en lecture. Elle s'appuie sur une approche théorique fonctionnaliste (Martine, 1980), dans l'optique de relever les spécificités linguistiques des langues en présence. Les études menées dans un établissement primaire public de la région de Bondoukou révèlent que de nombreux apprenants du Cours Moyen I (CMI) rencontrent des difficultés conséquentes en lecture. Ceux-ci sont, de fait, considérés comme dyslexiques sans prendre en compte les questions d'interférence linguistique manifeste. Ce pronostic semble hâtif et mériterait d'être reconstruit par l'ensemble des acteurs (enseignants et orthophonistes). Ainsi, les manuels didactiques servant à l'apprentissage des apprenants doivent tenir compte des réalités linguistiques des apprenants dans l'évaluation de leur performance scolaire.

Mots clés : Adaptation, apprentissage, Côte d'Ivoire, dyslexie, morphophonologie, orthophonie, pronostic

The Contribution of Morphophonology in the Prognosis of dyslexics in Côte d'Ivoire

Ouattara Donourou Bakary, Enseignant-Chercheur

Département des Sciences du Langage,
Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

Abstract

Côte d'Ivoire is a West African country with around sixty languages. Furthermore, none of its local languages have been used as a medium of instruction. French enjoys all the statuses. This situation does not seem to contribute to the efficient schooling of Ivorian learners. Indeed, many learners do not have sustained proficiency in the French language, which is not the case for their native language. Following a methodological approach of fieldwork and collection of qualitative data, this reflection aims to work towards adapting speech therapy to the Ivorian linguistic context, with a view to better prognosis and objective management of language pathologies, particularly in reading. Our research is based on a functionalist theoretical approach (Martine, 1980), with the aim of identifying the linguistic specificities of different languages. Furthermore, studies conducted in a public primary school in Bondoukou in the northeast of Côte d'Ivoire proved that many learners in primary school (CMI) experience significant reading difficulties. These learners are, in fact, considered dyslexic, without considering issues of obvious linguistic interference. This prognosis seems hasty and should be reconsidered by all actors (teachers and speech therapists). Thus, didactic manuals used to teach learners must consider the linguistic realities of learners in the evaluation of their academic performance.

Keywords: Adaptation, learning, Côte d'Ivoire, dyslexia, morphophonology, speech therapy, prognosis

Introduction

La Côte d'Ivoire est une ancienne colonie française indépendante depuis le 7 août 1960. Le pays, depuis lors, reconnaît uniquement le français comme sa langue officielle et d'enseignement, indépendamment de la prise en compte des langues locales. En effet, la soixantaine de langues comptées par le pays ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle au niveau administratif et éducatif. Les langues du pays ne participent pas au processus

d'apprentissage en milieu scolaire. Les observations faites dans certains établissements primaires publics, en particulier de la région de Bondoukou, révèlent que de nombreux élèves du Cours Moyen I (CMI) rencontrent des difficultés significatives en lecture. Diverses raisons pourraient justifier ce fait. Par ailleurs, la méthode d'enseignement en milieu scolaire ivoirien se fonde sur les compétences des apprenants. Ainsi, le choix des responsables de l'éducation nationale s'est porté sur le modèle de l'Approche Par Compétence (APC). Elle se présente comme une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'études afin de soutenir le développement de compétences conçues comme des savoir-agir complexes intégrant un ensemble relativement vaste de ressources: savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. (Université de Montréal, 2024). Conséquemment, tout processus d'acquisition de « nouveaux savoirs » doit s'appuyer sur les savoirs existants des apprenants. Dans cette perspective, toute politique éducative ivoirienne devrait œuvrer à une éducation inclusive susceptible d'assurer l'accès à l'éducation à toutes les couches sociales, sans exclusion. Dès lors, « agir avec compétence »¹ suppose qu'un apprenant soit capable de choisir et d'utiliser diverses ressources pour répondre à une situation réelle d'apprentissage, dans le but de produire les résultats attendus. Selon Canault (2017), la compétence « correspond au savoir linguistique partagé par tous les locuteurs d'une langue sur la langue [...]. Elle se manifeste à travers deux éléments fondamentaux du comportement linguistique: la créativité et le jugement intuitif ». Pour Chomsky (1971) la créativité linguistique se définit comme la connaissance intuitive des règles que chaque locuteur a de sa langue, notamment de sa grammaire (phonologie, morphologie, syntaxe...) à partir desquelles ce dernier arrive à produire et à comprendre des énoncés inédits en nombre infini. Ainsi, les difficultés avérées des apprenants en lecture ne trouvent-elles pas leurs origines dans la non prise en compte de leurs savoirs linguistiques intuitifs ? Les langues ivoiriennes parlées par ceux-ci, en situation de scolarisation, n'influent-elles pas sur leurs capacités en lecture ? Au demeurant, les manuels didactiques servant à l'apprentissage des apprenants tiennent-ils compte de leurs réalités linguistiques ? La présente contribution se veut un cadre de réflexion objectif sur la nécessité de la prise en compte des spécificités grammaticales des langues ivoiriennes, en occurrence morphophonologiques dans le processus d'apprentissage des apprenants ivoiriens.

¹ « agir avec compétence » s'entend comme le résultat de l'utilisation concrète de la compétence d'un sujet : la performance linguistique. Elle renvoie à l'actualisation de la connaissance linguistique par le locuteur d'une langue. (Canault, 2017)

Matériels et méthodes

L'étude se fonde sur les résultats d'une sortie d'immersion à l'intention des apprenants de la licence 1 du parcours Orthophonie de l'Université de Bondoukou. L'activité consistait à amener les apprenants de cette « nouvelle discipline »² à mettre en application leurs premiers acquis théoriques dans l'approche de la prévention et de la prise en charge des « pathologies du langage », notamment dans un cas de dyslexie. Cet exercice se définit comme une sorte de sortie de « découverte »³ de six (06) heures au sein d'un établissement primaire, en milieu scolaire. Comme autres objectifs, la sortie visait à développer les connaissances des apprenants sur le fonctionnement et l'organisation des établissements scolaires, à leur faire prendre conscience de leur rôle dans la prise en charge des pathologies langagières, à acquérir des connaissances sur les populations et les professionnels concernées et surtout à développer leur qualité d'observation, d'écoute et de recueil de données susceptibles de répondre à une multitude de problématiques d'apprentissage. Le travail s'appuie sur une approche de terrain et de recueil de données qualitatives. Suivant une approche de linguistique contrastive, l'étude repose sur les principes de la théorie fonctionnelle d'André Martine (1980), dans l'optique de relever les spécificités linguistiques des langues en présence. Elle tient compte de la spécificité et de l'influence que peuvent avoir les langues en contact, à savoir la langue d'enseignement, le français, et la langue « maternelle » acquise par l'enfant avant sa scolarisation. Au demeurant, toute analyse orthophonique s'appuie sur des fondements linguistiques et psycholinguistiques. Le recours à la phonétique, dans le cas d'espèce, pourrait permettre aux spécialistes d'évaluer la maturité et l'intégrité des organes phonatoires. Suivant la conception psycholinguistique qui postule que le processus d'acquisition du langage est universel dans toutes les langues (Jakobson, 1968), la présente analyse essaie de mettre en relief les capacités linguistiques et cognitives des apprenants en situation d'apprentissage. Méthodologiquement, le matériel didactique sur lequel l'on s'appuie est un corpus tiré du livre de lecture du Cours Moyen 1 (CM1), en occurrence du texte intitulé « Le Fort de Dabou ».

² Le parcours Orthophonie fait partie des nouvelles offres de formation du système universitaire ivoirien. Il est ouvert à l'Université de Bondoukou depuis la première entrée universitaire de l'institution à la date du 02 octobre 2023.

³ Le protocole nécessitait de la part des apprenants de présenter un compte rendu détaillé du déroulé de cette sortie aux responsables du Département. Toutefois, l'exercice n'était sanctionné d'aucune note d'évaluation : la maquette d'alors ne comptait pas une Unité d'Enseignement (UE) à cet effet.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel définit l'ensemble des notions et des procédés théoriques en rapport avec la présente réflexion. Il s'articule à définir certaines notions, à savoir l'orthophonie, le pronostic, la phonétique, la phonologique, la morphophonologie et la psycholinguistique.

L'orthophonie

Selon Brin et al. (2011, p. 198), l'orthophonie est une :

discipline paramédicale dédiée à la prévention, au dépistage, à l'évaluation, au diagnostic et au traitement des troubles de la voix, de la parole, du langage oral et écrit dans son expression et sa compréhension, de la communication orale et écrite, et des troubles de la déglutition apparaissant chez les personnes tout au long de leur vie. [...] S'appuyant sur des compétences pluridisciplinaires (linguistique, psychologie, neurologie, otorhinolaryngologie, sociologie, sciences de l'éducation, neurosciences, chirurgie, etc.), mais restant une discipline à part entière, l'orthophonie évolue régulièrement grâce à sa dynamique intrinsèque, en fonction des avancées théoriques, de nouvelles connaissances sur le développement de l'enfant (par exemple, de ses compétences langagières), des troubles affectant l'adulte (pathologies neurodégénératives, oncologie, explorations neuroscientifiques...), des diverses techniques médicales d'exploration fonctionnelle et des techniques chirurgicales (laryngectomies partielles, implants cochléaires...).

Comme telle, elle se présente, dans le contexte ivoirien, comme un parcours professionnalisant ayant des exigences. Si la question de la dénomination de la discipline ne semble pas être une problématique majeure, l'on devrait s'interroger sur la nécessité de la prise en compte, en plus du français, des langues nationales dans un cadre de bilinguisme, voire de multilinguisme. C'est dire que la « compétence » qui est l'ensemble des connaissances grammaticales « intuitives » que chaque locuteur a de sa langue inclue des connaissances tacites de la phonologie, de la morphologie, de la sémantique, de la syntaxe... de cette langue. Au-delà, les langues du paysage linguistique ivoirien ne connaissent pas les mêmes unités phonologiques (phonématiques et prosodiques), les mêmes règles de constructions morphologiques et syntaxiques, etc. Certains locuteurs ivoiriens auraient tendance à « ivoiriser » le français. Une telle situation impose une objectivité thérapeutique, et ce, dans la mesure où tout « pronostic » visant à confirmer ou infirmer l'existence d'une pathologie langagière chez un patient doit tenir compte des connaissances linguistiques de ce dernier.

Le pronostic

Un pronostic orthophonique est une activité qui découle d'un ensemble coordonné d'activités préalables (anamnèse, recueil et analyse de données, interprétation, passation de test, diagnostic), le tout constituant un bilan langagier. Dans la perspective de Brin-henry et al. (2018), un pronostic orthophonique renvoie à l'évaluation et à la prédition des résultats potentiels d'une intervention orthophonique pour un patient donné. Il se veut une estimation fondée sur des critères objectifs, en occurrence sur la nature et la sévérité du trouble, les capacités intrinsèques du patient, sa motivation, son environnement familial et social, ainsi que les ressources disponibles pour le traitement. Ce travail s'articulera, en substance, à étudier les aptitudes des apprenants à apprendre au moyen de l'unique médium d'enseignement, le français, en rapport avec leur contexte sociolinguistique.

La phonétique

La phonétique est une branche de la linguistique qui s'attache à décrire les sons de la parole. La discipline peut selon les auteurs avoir un objet spécifique: elle peut se limiter à décrire les sons de la parole sur un plan purement linguistique, voire s'intéresser aux troubles de la parole, en lieu avec des troubles articulatoires. En effet, comme l'attestent Ladefoged et Johnson (2010, p. 2):

« phonetics is concerned with describing speech. There are many different reasons for wanting to do this, which means that there are many kinds of phoneticians. Some are interested in the different sounds that occur in languages. Some are more concerned with pathological speech. Others are trying to help people speak a particular form of English. Still others are looking for ways to make computers talk more intelligibly or to get computers to recognize speech. For all these purposes, phoneticians need to find out what people are doing when they are talking and how the sounds of speech can be described. »

La phonétique est fondamentale dans le diagnostic, la prévention et la rééducation de troubles articulatoires. Effectivement, les pathologies du langage peuvent résulter de déficit sensoriel ou moteur. On entend par déficit sensoriel, tout trouble langagier pouvant être le résultat d'une altération visuelle, auditive, entre autres. Un déficit moteur s'entend comme une infirmité d'ordre anatomique, notamment au niveau de l'appareil phonatoire. Elle comporte trois (03) domaines: la phonétique articulatoire et/ou physiologique, la phonétique acoustique et la phonétique perceptive. La phonétique contribuera à prévenir des cas de négligences ou de jugements hâtifs de certaines populations, en occurrence des enseignants. En effet, la

méconnaissance de certaines réalités orthophoniques inhérentes à la maturité et à l'intégrité des organes phonatoires pourrait contribuer à une évaluation inappropriée des compétences des apprenants durant les séances d'apprentissage, particulièrement en lecture.

La phonologie

À la différence de la phonétique, la phonologie s'intéresse à l'étude des sons propres à une langue. Selon Dubois et al. (2002) « la phonologie est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. Elle se fonde sur l'analyse des unités discrètes (phonèmes et prosodèmes) opposées à la nature continue des sons ». Une étude phonologique s'articule en trois sections: la phonématique, la prosodie et (éventuellement) la syllabation; la dernière étant tantôt abordée en phonologie, tantôt en morphologie. Le recours à la phonologie s'avère dans une approche contrastive, significative: elle permettra aux spécialistes et aux enseignants d'apprécier divers cas d'interférence linguistique, notamment de substitution, d'omission et d'épenthèse.

La morphophonologie

Bien que les domaines de la linguistique s'envisagent indépendamment, certains domaines peuvent s'entremêler et contribuer à une meilleure analyse de phénomènes linguistiques (alternance phonique, liaison, élision, etc.). Ainsi, la morphophonologie s'intéresse aux variations phoniques qui surviennent dans la construction des « mots ». Dans le contexte ivoirien, la morphophonologie est indispensable dans le pronostic et la prise en charge des populations ivoiriennes bilingues. Elle facilite l'analyse et la compréhension de certaines difficultés d'apprentissage (de conscience morphophonologique), notamment en lecture et en l'écriture. On entend par « conscience morphophonologique » les aptitudes d'un sujet à parler et à comprendre les règles qui régissent les interactions entre la structure des mots et le système phonologique d'une langue.

La psycholinguistique

La psycholinguistique a été envisagée indépendamment de la discipline de l'orthophonie en Côte d'Ivoire, avant la création de ce parcours à l'Université de Bondoukou. Aujourd'hui, elle participe à la formation des apprenants. À partir des théories sur l'acquisition et le développement du langage, voire des troubles développementaux, en occurrence d'apprentissage (les dys), cette discipline concourt à une meilleure appréciation des facultés linguistiques innées (Chomsky, 1971), cognitives (Piaget, 1979) et/ou interactionnelles de chaque patient. Elle favorise un pronostic et une prise en

charge efficiente des pathologies du langage. Salazar-Orvig⁴ (2019, p.13-15) relève que :

l'étude de l'acquisition du langage par l'enfant constitue depuis plus d'un siècle un domaine fascinant et foisonnant. [...] Foisonnant, aussi, car les débats théoriques qui ont traversé ce champ d'études ont donné lieu à de nombreuses contributions qui ont fait évoluer les regards portés sur ce processus. [...] Ainsi, contrairement aux prémisses à partir desquelles on pouvait réfléchir dans les années 60, nous savons maintenant que le nouveau-né vient au monde avec des prédispositions importantes à la fois pour la communication sociale et pour le traitement du matériau linguistique, rendant impossible de le concevoir comme une *tabula rasa*. À l'opposé, les études sur le développement et la plasticité du cerveau ont mis en évidence le grand rôle de l'expérience dans la configuration des réseaux neuronaux, rendant moins vraisemblable l'hypothèses d'une représentation spécifiquement linguistique préconstituée et prélocalisée. [...] Dès lors, la conception de la grammaire universelle innée s'est progressivement modifiée, la ligne de partage restant le postulat du caractère spécifiquement linguistique des mécanismes d'acquisition. Du côté des non-innéistes, il ne s'agit plus de nier une prédisposition à l'acquisition du langage.

Méthode d'apprentissage de la lecture dans les établissements publics ivoiriens

La méthode d'apprentissage en vigueur en Côte d'Ivoire reste l'Approche Par Compétence (APC). Selon cette approche d'enseignement et d'apprentissage, la transmission de savoir s'appuie sur les compétences de l'apprenant. Méthodologiquement, une séance d'apprentissage de la lecture s'opère autour de divers moyens, opérations et aptitudes: à savoir du matériel d'enseignement (tableaux, ardoises), du support d'enseignement (manuels et guides pédagogiques), de certaines capacités de l'apprenant (connaissance, compréhension, explication et lecture) et surtout d'une mise en situation d'apprentissage réelle. En outre, une séance de lecture est structurée autour d'une présentation visant à identifier les motivations des apprenants, suivie d'une lecture silencieuse. Cette méthode permet à l'enseignant d'évaluer le niveau de compréhension et de connaissance du texte des individus. L'activité

⁴ L'auteur fait partie d'un collectif de chercheur dont les études ont contribué à la réalisation de l'ouvrage : *Le développement du langage chez le jeune enfant ; théorie, clinique, pratique*. Ce propos est tiré de son développement sur les approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage.

aboutira à une session de lecture magistrale. Elle aura notamment pour but de permettre à l'enseignant d'évaluer la disposition d'écoute des apprenants, d'aider ceux-ci à améliorer leur prononciation de certains mots pendant une séance de lecture individuelle à haute voix. C'est donc à la suite de cette dernière séance de lecture que l'enseignant pourra évaluer de façon sommative la performance des apprenants, particulièrement de prononciation des mots. Quid de la séance d'apprentissage de lecture du texte « le fort de Dabou » ?

Le support d'enseignement: le fort de Dabou

Le texte « le fort de Dabou » est un corpus, de 218 mots. Il est extrait du livre de lecture des apprenants du Cours Moyen 1 (CM1). À la page 60, ce texte tourne autour de la thématique de la nature et de l'environnement. Pour une question d'objectivité, le texte est présenté dans sa structure initiale, notamment en français. Soit le corpus suivant:

Le Fort de Dabou

Lors⁵ d'une sortie organisée par mon club « Découverte de l'environnement », j'ai visité le fort de Dabou.

Il est situé en haut d'une colline avec vue sur la lagune. J'ai appris qu'il avait été construit en 1853 par Faidherbe. Ce Fort, m'a-t-on dit, faisait la fierté de la région à l'époque coloniale. Trois vieux canons encore dressés près du bâtiment principal rappellent d'ailleurs cette époque.

On accède à la porte principale par un large escalier de pierre, aujourd'hui couvert de mousse. La clôture⁶, lézardée par endroits, est un carré d'environ quarante mètres de côté sur six mètres de hauteur. À l'intérieur, l'ancienne place d'armes est envahie par les broussailles. Tout au fond, se dresse une immense maison en ruines. Au rez-de-chaussée se trouvent six chambres aux murs dégradés. Le premier étage du bâtiment abrite la chambre spacieuse de l'**administrateur** de la colonie. Sur ce palier, il y a six autres chambres vétustes aux murs fendillés. Dehors, non loin de la bâtisse, on voit le comptoir qui servait de lieu d'échanges des produits agricoles des **autochtones** contre ceux, plus modernes, des européens. Tout près du comptoir, des hangars affaissés servaient autrefois à conserver les marchandises.

Aujourd'hui, ce témoignage vivant de l'histoire de mon pays, est très dégradé. Il faudrait le restaurer pour en faire un lieu touristique exceptionnel.

⁵ La démarche méthodologique du travail se propose de mettre en couleur quelques mots ou expressions dont la prononciation, par la majorité, des apprenants, semble-t-il, n'a pas été aisée. Deux couleurs sont à identifier: le bleu pour les mots ou expressions ayant mis en exergue des difficultés de lecture des apprenants et n'étant pas retenus comme des mots-clés de la séance d'apprentissage.

⁶ Idem : la couleur rouge, graciee, met en évidence les mots-clés de la séance d'apprentissage.

Résultats

En 2015, le rapport sur les Objectifs de Développement Durable (ODD) soutenait qu'environ 60 % des élèves avaient les compétences minimales en lecture dans les écoles primaires et secondaires dans le monde. De 2000 et 2019, les progrès ont été minimes et bien trop lents. Dans le cadre de l'examen des niveaux de lecture à la fin de l'école primaire, des données concernant 34 % des enfants du monde révèlent une amélioration annuelle de 0,39 point de pourcentage, soit moins d'un septième de ce qu'il faudrait. Selon les cibles nationales en matière d'éducation, le pourcentage d'élèves qui acquièrent les compétences de base en lecture à la fin de l'école primaire devrait passer de 51 % en 2015 à 67 % d'ici à 2030. Cependant, on estime que 300 millions d'enfants et de jeunes n'auront toujours pas les compétences de base en calcul, lecture et écriture d'ici à 2030 (Nations Unies, 2023).

La présente contribution pourrait mettre en évidence une raison de ce piteux état des lieux. L'analyse des données recueillies a permis d'identifier plusieurs faits. L'essentiel des conclusions est issu de l'analyse d'une quarantaine de mots ou expressions tirées des productions d'une dizaine⁷ d'apprenants sur un effectif de classe de 40 élèves.

Dans l'optique d'œuvrer à une meilleure analyse des productions des apprenants, une transcription phonologique des mots est requise: l'une, la première, relevant de la norme du français et l'autre, la seconde, voire la dernière, des productions réelles des apprenants. La démarche permettra aux lecteurs non francophones de suivre l'analyse. Elle facilitera une compréhension approfondie et, par conséquent, une explication plus aisée des difficultés de lecture. Au total, l'on relève des productions des apprenants de nombreuses difficultés de prononciation. Globalement, les barbarismes observés peuvent être classés en deux (02) catégories: omission ou suppression et épenthèses.

Les cas d'omission

Une omission pourrait se définir comme une action intuitive (involontaire dans le cas d'espèce) d'un apprenant à ne pas réaliser, voire à supprimer, un son particulier dans un contexte ou environnement morphologique spécifique. L'observation des items permet de relever des phénomènes de suppression de consonne au niveau de la structure morphologique des mots. Lesdites suppressions ou « omissions » concernent différentes consonnes, selon que celles-ci se situent en début, en médiane ou

⁷ La dizaine d'apprenants ayant participé activement à la séance de lecture a été choisie par l'enseignant. Son choix vu porté, semble-t-il, sur des apprenants qui selon lui avaient plus ou moins des difficultés de lecture, en occurrence Mariam, Bintou, Amadou, Isaac, etc. En outre, il faisait intervenir d'autres apprenants « modèles », qui toujours dans sa logique avaient de « bonne » aptitude de lecture, notamment Zénab, Kouadio, Awa...

en fin de mot. En outre, ce phénomène linguistique pourrait résulter de la situation de contact des langues.

Soient les productions subséquentes:

Suppression de la consonne vibrante [r]

Cas 1: suppression de la consonne [r] en position finale

Tableau 1: illustrations du phénomène de suppression de la vibrante [r] en position finale

N°	Mots	Transcription en français	Productions des apprenants (1)	Productions des apprenants (2)
1	Lors	/lɔr/	/lɔ/	
2	Fort	/fɔr/	/fɔ/	
3	Sur	/syr/	/sy/	
4	couvert	/kuver/	/kuve/	
5	chambres	/ʃabr/	/ʃab/	/ʃabø/
6	hangars	/agnar/	/aga/	
7	clôture	/klotyr/	/koty/	/loty/

Les productions du tableau 1 mettent en évidence un processus de suppression de la consonne vibrante [r] en position finale. Morphologiquement considérés comme des mots à structure syllabique fermée (terminés par une consonne, en occurrence la consonne [r]), ces unités lexicales sont produites à syllabe ouverte, la consonne finale [r] n'étant pas réalisée. Pour l'item 5, l'on observe deux formes de réalisations, l'une à syllabe fermée /ʃab/, l'autre à syllabe ouverte /ʃabø/. Effectivement, la dernière forme de réalisation s'explique par un processus d'épenthèse: un moyen linguistique utilisé par les enseignants pour faciliter l'apprentissage de la lecture des apprenants. Il se réalise par l'ajout de la voyelle épenthétique [ø] en fin de mot.

Cas 2: suppression de la consonne [r] en position médiane

Tableau 2: illustrations du phénomène de suppression de la vibrante [r] en position médiane

N°	Mots	Transcription en français	Productions des apprenants (1)	Productions des apprenants (2)
8	surveiller	/syrveje/	/syveje/	
9	Faidherbe	/federb/	/fedeb/	/fedebø/
10	sortie	/sɔrti/	/sɔti/	
11	organisée	/ɔrganize/	/ɔganize/	
12	découverte	/dekuvert/	/dekuvetø/	
13	principal	/prɔsipal/	/pɔsipalø/	/pɔsipa/
14	porte	/pɔrt/	/pɔt/	/pɔtø/
15	lézardée	/lezarde/	/lezade/	
16	dégradés	/degrade/	/degrade/	
17	modernes	/modern/	/moden/	/modenø/
18	aujourd'hui	/oʒurdɥi/	/ojodi/	
19	arme	/arm/	/am/	/amø/
20	construit	/kɔstrɥi/	/kɔty/	

Que retenir des réalisations des items 8 à 20 ?

À l'instar, des productions des items 1 à 7 une suppression de la consonne [r] est manifeste. Toutefois, à la différence des observations précédentes, elle se réalise en position médiane, entre une consonne et une voyelle.

Cas 3: suppression de la consonne fricative [s] en position médiane

Tableau 3: illustrations du phénomène de suppression de la fricative [s] en position médiane

N°	Mots	Transcription en français	Productions des apprenants (1)	Productions des apprenants (2)
21	escalier	/eskalje/	/ekale/	/esale/
22	restaurer	/restore/	/reto're/	
23	touristique	/turistik/	/turitik/	/turitikø/
24	administration	/administrasjø/	/aminitasjø/	/adinitasjø/

Les structures issues de la production des apprenants exaltent un mécanisme de suppression de la consonne fricative apico-dentale [s] en position médiane, entre consonne et voyelle. L'analyse des données a permis de relever deux formes de réalisations pour l'item 21, notamment /ekale/ et /esale/. La dernière met en exergue une suppression de la consonne vélaire sourde [k] en lieu et place de la fricative sourde [s]. Au total, l'on retient que l'ensemble des apprenants ne parvient pas à réaliser la forme complexe [sk].

Cas 4: suppression de la consonne vélaire [k]

Tableau 4: illustrations du phénomène de suppression de la vélaire [k]

N°	Mots	Transcription en français	Productions des apprenants (1)	Productions des apprenants (2)
25	avec	/avek/	/ave/	/avækø/
26	club	/kløb/	/løb/	
27	autochtones	/otøkton/	/otøtø/	/otɔʃø/
28	exceptionnel	/eksepsjønel/	/esesønel/	/esesønølø/

Dans la même logique de réalisation des mots précédents, l'étude relève des cas de suppression de la consonne vélaire sourde [k] dans différentes positions. Ainsi, l'item 25 présente une troncation de la vélaire en position finale. L'item 26 fait observer une suppression de celle-ci en position initiale et les items 27 et 28, une suppression de [k] en position médiane.

Cas 5: Suppression de la semi-consonne [j]

Tableau 5: illustrations du phénomène de suppression de la semi-consonne [j]

N°	Mots	Transcription en français	Productions des apprenants (1)	Productions des apprenants (2)
29	région	/reʒjø/	/reʒø/	
30	escalier	/eskalje/	/ekale/	/esale/
31	administration	/administrasjø/	/aminitasjø/	/adinitasjø/
32	exceptionnel	/eksepsjønel/	/esesønel/	/esesønølø/

Le système éducatif ivoirien, suivant la politique linguistique du pays, reconnaît uniquement le français comme médium d'enseignement. Les langues ivoiriennes ne pouvant, dès lors, servir dans un cadre réglementaire d'apprentissage. Les items 29 à 32 attestent un processus d'adaptation phonologique (par simplification) du français aux spécificités linguistiques ivoiriennes. En effet, la transcription phonologique en français n'admet pas la réalisation concomitante de deux voyelles. Par conséquent, certaines voyelles, notamment les voyelles [i, u, y] se réaliseront, en contexte d'autres voyelles, en leur correspondante respective [j, w, ɥ]. Par ailleurs, les productions des apprenants ivoiriens, dans le cadre de cette étude, ne respectent pas cette règle du français. De facto, ceux-ci ont tendance à ne pas réaliser la première voyelle, la voyelle antérieure fermée [i].

Cas 6: Les cas d'épenthèse

L'épenthèse est un phénomène linguistique, syllabique, qui consiste à l'insertion ou à l'ajout de son (phonème) à une syllabe. L'analyse des productions des apprenants a permis d'identifier des cas d'épenthèses illustrés dans le tableau 6.

Tableau 6: illustrations du phénomène d'épenthèse

N°	Mots	Transcription en français	Productions des apprenants (1)	Productions des apprenants (2)
33	administration	/adiministrasjɔ/	/adiminitasɔ/	
34	environnement	/qvirɔnma/	/qvirɔnema/	
35	avec	/avek/	/ave/	/avekø/
36	principal	/prɔsipal/	/pɔsipal/	/pɔsipalø/
37	touristique	/turistik/	/turitik/	/turitikø/
38	arme	/arm/	/am/	/amø/
39	Faidherbe	/ferdev/	/fedev/	/fèdevø/

Les constructions des items 35 à 39 résultent de l'ajout de la voyelle « épenthétique » [ø] en fin de mot à syllabe fermée. Cette méthode pédagogique vise à faciliter la prononciation des apprenants. Ainsi celle-ci ne devrait-elle pas s'appliquer aux autres mots, comme l'attestent les productions des apprenants aux items 33 et 34. En plus, du phénomène de suppression de la voyelle [i] observés dans la production de certains apprenants, d'autres réalisent ces mots en faisant intervenir la voyelle épenthétique [i] et [e] entre le regroupement des différentes consonnes [dm] et [nm]. De fait, l'on obtient respectivement les formes /adiminitasɔ/ et /qvirɔnema/. Ces apprenants n'ont donc pas la capacité de réaliser, en une fois, les regroupements de consonne [dm] et [nm].

Cas 7: les cas de déchiffrage de lettres

L'étude sur l'apport de la morphophonologie dans le processus d'apprentissage de la lecture en Côte d'Ivoire, a permis d'identifier des cas de

mauvais déchiffrage de certains sons de la part des apprenants. Cette difficulté est avérée au niveau de la production des items consignés dans le tableau subséquent:

Tableau 7: illustrations du phénomène de mauvais déchiffrage

N°	Mots	Transcription en français	Productions des apprenants (1)	Productions des apprenants (2)
40	hauteur	/otœ/	/atœ/	
41	autochtones	/otɔktɔn/	/otɔtɔ/	/otɔʃɔ/

À l'analyse, les productions du tableau 7 démontrent que certains apprenants présentent des difficultés à reconnaître, sinon à produire, des sons « complexes » associant deux sons [au], dans « hauteur » ou trois sons [cht], dans « autochtones ». La suite du travail, notamment dans la section discussion, mettra en évidence la raison de cette difficulté de déchiffrage. En effet, les langues ivoiriennes en général et particulière le koulango ne connaît pas de phonèmes complexes. Les troubles orthophoniques d'apprentissage n'étant pas associés, ne pouvant être la résultante d'un fait ou d'une situation quelconque, serait-il objectif de considérer ces apprenants comme dyslexiques ?

Les prochaines sections permettront de répondre objectivement à cette interrogation. Avant, l'on se propose de présenter un tableau récapitulatif et les fréquences⁸ des phénomènes linguistiques inhérents aux erreurs de prononciation mis en exergue. Soit le tableau 8.

Tableau 8: tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques et des fréquences des erreurs

Phénomènes linguistiques	Exemples 1	Exemples 2	Exemples 3	Fréquences
Suppression	/lɔ/ ⁹	/ave/ ¹⁰	/aminitasg/ ¹¹	100 %
Épenthèse	/adiminitasg/ ¹²	/avirɔnema/ ¹³	/amø/ ¹⁴	100 %
Déchiffrage	/atœ/ ¹⁵	/otɔtɔ/ ¹⁶	/otɔʃɔ/ ¹⁷	100 %

Les phénomènes linguistiques de suppression, d'épenthèses et de mauvais déchiffrage sont illustrés dans l'ensemble des productions des apprenants. Toutefois, si certains phénomènes peuvent se réaliser

⁸ L'on entend par fréquence montrer le caractère régulier des phénomènes linguistiques résultant de l'usage du français à partir des connaissances linguistiques intuitives de la langue maternelle des apprenants. Elle se fonde sur les productions de sept (07) apprenants : Mariam, Bintou, Amadou, Isaac, Zénab, Kouadio, Awa.

⁹ Cf item 1

¹⁰ Cf item 25

¹¹ Cf item 24

¹² Cf item 33

¹³ Cf item 34

¹⁴ Cf item 38

¹⁵ Cf item 40

¹⁶ Cf item 41 (1)

¹⁷ Cf item 41 (2)

différemment chez ces derniers, il n'en demeure pas moins que les faits observés sont attestés dans les productions de tous les apprenants, même pour ceux reconnus comme « modèles ».

Discussion: caractéristiques psycholinguistiques et sociolinguistiques des apprenants

Le milieu éducatif ivoirien connaît une mutation considérablement depuis ces dernières décennies. Celle-ci peut s'observer au niveau des différentes approches pédagogiques mise en œuvre depuis l'indépendance du pays à ce jour. En outre, l'on relève que les apprenants, d'aujourd'hui, par comparaison au passé, notamment aux années 1980 à 2000, voire plus tôt, sont de plus en plus jeunes. Cette situation requiert de s'appesantir sur leurs caractéristiques psychologiques et sociolinguistiques.

Les caractéristiques psycholinguistiques des apprenants du système éducatif ivoirien

Par le terme de « caractéristiques psycholinguistiques », l'étude envisage de mettre en exergue les aptitudes cognitives et linguistiques des apprenants, en rapport avec l'acquisition des sons de leurs langues, notamment de la langue d'enseignement, le français. Dans une acceptation collective ivoirienne, l'entrée à l'école des apprenants à un âge relativement moyen, à savoir trois (03) ans pour la maternelle, quatre (04) à cinq (05) ans pour les Cours Préparatoires (CP), s'explique par leurs bonnes capacités cognitives. La classe du Cours Moyen 1 (CM1), cadre de l'étude, compte des apprenants dont l'âge varie entre huit (08) ans pour Aminata et douze (12) ans pour Awa. Par ailleurs, le nombre d'années nécessaires pour atteindre la classe de CM1, sans redoublement, est de cinq (05) ans. Ces dernières, dans le meilleur des cas, pourraient avoir intégré le système éducatif au Cours Préparatoire 1 (CP1), respectivement à l'âge de quatre (04) ans et de sept (07) ans. En prenant pour référence l'âge de la plus jeune, en occurrence huit (08) ans, l'on peut admettre qu'à cet âge, cette dernière pourrait avoir connu où présenter des difficultés dans la production de certains sons du français, en occurrence de la vibrante [r], des regroupements consonantiques de types CC et CCC comme [st] et [str] respectivement dans “stade” et “structure”. Cette hypothèse se fonde sur l'âge d'acquisition ou l'échelle de développement phonologique des langues soutenue par des auteurs comme Jakobson¹⁸ (1941, 1968), Béland et al. (1990) et MacLeod et al. (2011). En effet,

¹⁸ Jakobson élabore une théorie structuraliste de l'acquisition phonologique. Suivant cette théorie, l'auteur soutient que les occlusives sont acquises avant les fricatives, avant de relever que « l'ordre chronologique relatif des acquisitions phonologiques reste partout et à tout moment le même... la vitesse de cette succession est, en revanche, extrêmement variable et individuelle... » (1968, p. 46).

most of the world's consonants were acquired by 5;0 years;months old. By 5;0, children produced at least 93% of consonants correctly. Plosives, nasals, and nonpulmonic consonants (e.g., clicks) were acquired earlier than trills, flaps, fricatives, and affricates. Most labial, pharyngeal, and posterior lingual consonants were acquired earlier than consonants with anterior tongue placement. However, there was an interaction between place and manner where plosives and nasals produced with anterior tongue placement were acquired earlier than anterior trills, fricatives, and affricates (MacLeod et Crow, 2018).

De plus, partout dans le monde, les enfants acquièrent les consonnes dès leur plus jeune âge. À cinq ans, la plupart des consonnes sont assimilées dans leur langage habituel. Cependant, la variabilité individuelle doit être prise en compte (MacLeod et Crow, 2018). En outre, un trille est un son produit par la vibration rapide et répétée de la langue contre la crête alvéolaire ou par la vibration de la luette. En français, la consonne trille la plus courante est représentée par la lettre "R"¹⁹. Ce son est connu pour son effet de roulement distinctif, qui est très différent des sons 'R' que l'on trouve dans de nombreuses autres langues (Studysmarte, 2022). Suivant les théories de la psychologie du développement, notamment du développement de l'intelligence de Piaget et Inhelder (1966, 2012), il conviendrait de soutenir que l'entrée en classe, à savoir au Cours Préparatoire I (CP1), avant sept (07) est problématique. En effet, cet âge permet aux enfants, au stade des opérations concrètes (07 à 12 ans), d'interagir avec logique et de répondre efficacement à certaines activités d'apprentissage. Au-delà, l'analyse des données recueillies montre que la majorité des apprenants présente des difficultés dans la réalisation de la consonne [r] en position médiane; entre consonne et voyelle et en position finale.

Les caractéristiques sociolinguistiques des apprenants du système éducatif ivoirien: cas des apprenants de Bondoukou

La Côte d'Ivoire est un État avec une diversité linguistique avérée. Cette diversité s'explique par la multitude de langues que connaît le pays. L'ensemble des langues est réparti en quatre (04) grands groupes linguistiques: kru, kwa, gur et mandé. D'un point de vue linguistique, la catégorisation des langues ivoiriennes repose sur des similitudes phonologiques, morphologiques, syntaxiques, etc. Lesquelles pourraient dans l'usage du français affecter négativement les productions langagières des

¹⁹ Cette lettre est transcrit phonétiquement [r] dans le cadre de la présente contribution.

apprenants, notamment en lecture. Cette analyse vient en perspective réaffirmer la nécessité d'adapter la prise en charge orthophonique au contexte linguistique ivoirien. Aussi, la plupart des apprenants au Cours Moyen 1 (CM1) est originaire de la ville de Bondoukou. Bon nombre d'entre eux parlent le koulango, l'abron et le dioula. De même, le koulango reste la langue véhiculaire de la ville. Les langues citées – même en situation de classe – sont pratiquées et mieux parlées par les apprenants. Cette situation engendre, de fait, une forme d'interférence linguistique, et ce, dans la mesure où les apprenants utilisent et pratiquent les connaissances linguistiques de leur langue dans l'usage du français. Les nombreux barbarismes relevés dans la lecture du texte, semble-t-il, se fondent sur ce phénomène d'interférence linguistique. Dans la perspective d'œuvrer à une meilleure soutenabilité de cette assertion, l'on se propose de mettre en exergue quelques caractéristiques phonologiques et morphologiques du koulango. La langue étant la plus représentative de la population cible.

Le koulango est une langue du groupe gur de Côte d'Ivoire. Elle est parlée au Nord-Est du pays dans les localités de Bondoukou, Tanda, Bouna... Selon les travaux de Kra (2005), la langue connaît deux dialectes: le dialecte de Bondoukou-Tanda et de Bouna.

La phonologie du koulango

De nombreux travaux ont été réalisés sur la description du koulango, au nombre desquels figurent ceux de Bianco (1979) et de Kra (2005). Les travaux de Kra, à la différence de ceux de Bianco relèvent que la langue connaît uniquement que des voyelles orales: les voyelles nasales n'étant pas phonologiques. Ainsi, le koulango présente un système vocalique composé de neuf (09) voyelles orales. Soit le tableau phonologique suivant:

Tableau 9: système vocalique du koulango de Kra en 2005

		Antérieures	Centrale	Postérieures
Fermées	+ATR	i		u
	- ATR	ɪ		ʊ
Mi- fermées	+ATR	e		o
	-ATR	ɛ		ɔ
Ouverte			a	

À l'observation, la langue ne connaît pas de voyelles complexes, notamment des diptongues et des nasales. De fait, un locuteur idéal du koulango en situation d'apprentissage avec unique médium d'enseignement le français sera amené à parler cette langue en lui appliquant les connaissances phonologiques de sa langue maternelle. Suivant cette réalité d'usage, certains apprenants ont effectivement eu des difficultés à lire correctement le mot « hauteur », car n'ayant pas la capacité de reconnaître la diphtongue « au ».

Ces apprenants ont tendance à supprimer l'une des voyelles et à retenir une seule voyelle comme l'atteste l'item ci-après.

hauteur /otœ/ /atœ/

Au-delà, ces difficultés pourraient s'observer dans la production d'autres expressions, à savoir:

sur	/syr/	/sy/	
clôture	/kloty/	/koty/	/loty/
surveiller	/syrveje/	/syveje/	
construit	/kɔstru/	/kɔty/	

Les items ci-avant comportent la voyelle [y]. Par comparaison au système phonologique du français, le koulango n'atteste pas la voyelle [y]. À partir des connaissances de la phonologie du koulango, un locuteur de la langue, en situation d'apprentissage, n'arrivant pas à réaliser la voyelle [y] aura tendance à substituer cette voyelle par une autre plus proche, en occurrence par la voyelle [i] ou par la voyelle [u]. Ainsi, ce dernier pourrait pour la lecture de certains mots avoir les productions suivantes:

sur	* ²⁰ /si/	*/su/			
clôture	*/koti/	*/kotu/	*/loti/		*
lotu/					
surveiller	*/siveje/	*/suveje/			
construit	*/kɔti/	*/kɔtu/			

En sus, les insuffisances d'apprentissage relevées dans les sections précédentes peuvent s'expliquer au niveau des caractéristiques du système consonantique du koulango.

Tableau 10: Système consonantique du koulango de kra en 2005

		Labiales	Alvéolaires	Palatales	Vélaires	Labio-vélaires	Glottale
Occlusives	Sourdes	p	t	c	k	kp	
	Sonores	b	d	ɟ	g	gb	
Fricatives	Sourdes	f	s				h
	Sonore	v	z				
Latérale			l				
Vibrante			r				
Semi-consonnes				j		w	

Le koulango présente un système consonantique dépourvu de toutes formes de consonnes complexes. Les consonnes nasales ne sont pas des phonèmes de la langue. Elles sont considérées comme des réalisations contextuelles des sonores douces correspondantes dans des environnements nasaux (Kra, 2005). C'est donc à partir des connaissances phonologiques de leur langue, notamment du système consonantique, que certains apprenants présentent des insuffisances dans leur production en lecture. Les difficultés

²⁰ Le symbole (*) spécifie le caractère agrammatical des formes.

d'apprentissage observées traduisent un phénomène de simplification de « consonnes complexes » en consonne simple comme l'attestent les illustrations subséquentes:

Tableau 11: synthèse de quelques cas d'erreurs

Mots	Transcription en français	Productions des apprenants
chambres	/ʃabʁ/	/ʃab/
surveiller	/syrveje/	/syveje/
organisée	/ɔrganize/	/ɔganize/
lézardée	/lezarde/	/lezade/
modernes	/moderm/	/moden/
escalier	/eskalje/	/ekale/
club	/klœb/	/lœb/
autochtones	/otokton/	/ototo/
exceptionnel	/ɛksepsjɔnel/	/ɛsesɔnel/

Les items ci-dessus exaltent un même et unique phénomène: un processus de suppression de consonne, en position médiane. Les exemples mettent en évidence la suppression de la consonne [r], de la consonne fricative apico-dentale [s] et de la consonne vélaire sourde [k] en position médiane et initiale. Les mécanismes observés relèvent d'un phénomène d'adaptation linguistique de la langue koulango dans l'usage du français. Ceci s'explique notamment au niveau de la morphologie de la langue.

La morphologie du koulango

À l'instar d'autres langues gur telles que le fodonon, le lobiri, le koulango est une langue à classes nominales, contrairement au français. Les « mots » de la langue se répartissent en différentes catégories selon la marque du suffixe de classe nominal. Cette répartition se fonde sur le critère du genre mettant en rapport une classe de singulier et de pluriel. De façon intrinsèque, le koulango, voire la majorité des langues ivoiriennes, ne connaît pas de regroupements consonantiques de type CC [br] et CCC [tch]: les consonnes [kp] et [gb] sont reconnues comme des consonnes simples. L'ensemble des structures morphologiques (nominale, verbale...) de la langue sont à syllabes ouvertes.

Tableau 12: illustrations de quelques structures morphologiques du koulango

Items	Significations
ye-re	femme
ye-bo	femmes
dɛɛ-kɔ	bois ‘singulier’
dɛɛ-n	bois ‘pluriel’
siri-jo	baguette
siri-un	bagues
cɛcɛ	cauris
gba	faire des buttes
di	manger
segɛde	bavarder

Le tableau précédent met en évidence divers faits d'analyse. La totalité des structures présente un phénomène d'harmonisation vocalique de trait ATR: les voyelles des unités lexicales sont de trait +ATR ou –ATR, la voyelle [a] étant reconnue comme une voyelle d'ATRité neutre. L'on observe des structures, à priori, problématique, à savoir les items **dɛɛ-kɔ**, **dɛɛ-n** et **siri-un**. Les premières exaltent une structure de base de type CVV et la dernière une structure suffixale de type VC. Sans remettre en question les résultats des travaux de Kra, ces formes méritent d'être étudiées en profondeur. Ainsi Kra ne relevait-il pas qu'au niveau phonologique le koulango n'admet pas de voyelles complexes et de consonnes nasales. En référence aux structures morphologiques du koulango, lesquelles constituent la conscience morphologique des apprenants, les difficultés de lecture observées sont à considérer comme inhérentes à un phénomène d'interférence linguistique.

Conclusion

La présente réflexion s'inscrit dans une perspective d'adaptation de la prise en charge orthophonique au contexte ivoirien. Elle vise à un meilleur pronostic et à une prise en charge objectif des pathologies langagières. Cette contribution découle du constat selon lequel les apprenants du système éducatif ivoirien seraient évalués à partir de contenus inadaptés à leur milieu sociolinguistique. La principale difficulté, susceptible d'affecter négativement la réussite des apprenants en situation d'apprentissage, reste, semble-t-il, la langue d'enseignement: le français. Les nombreuses insuffisances recueillies à partir les productions des apprenants s'expliquent par une application des connaissances morphophonologiques de leur langue maternelle dans l'usage du français. Les erreurs de prononciation observées résultant d'un phénomène d'interférence, il serait raisonnable de ne pas « pronostiquer », de prime-à-bord, ces apprenants comme dyslexiques. Au demeurant, il conviendrait de tenir compte de leurs réalités sociolinguistiques dans le diagnostic et le pronostic d'éventuelles pathologies langagières. De fait, la pratique orthophonique dans le contexte ivoirien doit tenir compte des spécificités linguistiques (morphophonologique, syntaxique, sémantique, etc.) des langues ivoiriennes. Cette adaptation, en vue de contribuer à la réussite scolaire et sociale des apprenants, serait-elle réalisable sans préalable. Elle nécessite d'œuvrer, à court terme, à une nouvelle approche méthodologique de l'enseignement bilingue en Côte d'Ivoire: la méthode DISA (Ouattara, 2024). En somme, les locuteurs français (les Français) ne présentent-ils pas des difficultés dans la réalisation des consonnes labio-vélaires [kp] et [gb], notamment dans *gbagbo* et *drogba*? Effectivement, ceux-ci réalisent la consonne [gb] en deux consonnes distinctes [g] et [b]. Toutefois, ces derniers ne sont pas reconnus comme dyslexiques.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration d'utilisation des outils d'IA générative : Aucun outil d'IA générative n'a été utilisé pour la réalisation de la présente contribution. J'assume l'entièvre responsabilité du contenu final.

References:

1. Béland, R., Caplan, D., & Nesporous., J.-L. (1990). The role of abstract phonological representations in word production: Evidence from phonemic paraphasias. *Elsevier*, 5, 125-164.
2. Bianco, A. (1979). Phonologie du Koulango de la région de Bondoukou. *Annales de l'Université d'Abidjan, Série H: Linguistique*, 12(1), 05 - 123.
3. Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé , E., & Masy, V. (2018). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Ortho Edition.
4. Canault, M. (2017). *La phonétique articulatoire du français*. De boeck supérieur.
5. Chomsky , N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique* (Vol. 1). Éditions du Seuil.
6. Collectif. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant ; théorie, clinique, pratique*. De boeck supérieur.
7. Commission de l'Union Africaine. (2015). *Stratégie Continentale de l'Éducation 2016-2025 (CESA 16-25)*. Union Africaine.
8. *Définition et caractéristiques des trilles en français*. (2025, 06 22). Récupéré sur Studysmarter: <https://www.studysmarter.fr/resumes/francais/vocabulaire-francais/consonnes-roulees/>
9. Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Seuil.
10. Jakobson, R. (1968). *Langage infantile, aphasie et universaux phonologiques*. La Haye: Mouton Publishers.
11. Kra, K. A. (2005). *Parlons koulango*. Paris: Harmattan.
12. Ladefoged, P., & Johnson , K. (2010). *A Course in Phonetics*. Wadsworth, Cengage Learning.

13. MacLeod, A. A., Sutton , A., Trudeau , N., & Thordardotti , E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French: a cross-sectional study of pre-school aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(2), 93–109.
14. Martinet, A. (1980). *Eléments de linguistique générale*. Paris: Armand colin.
15. McLeod, S., & Crowe , K. (2018). Children's Consonant Acquisition in 27 Languages: A Cross-Linguistic. *American Journal of Speech-Language Pathology (AJSLP)*, 27(4), 1546-1571. doi:https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0100
16. Mensah, E., & Tchagbalé , Z. (1983). *Atlas des langues Gur de Côte d'Ivoire*. Abidjan: ILA.
17. Nations Unies. (2023). *Rapport sur les objectifs de développement durable*. Nations Unies .
18. Organisation des Nations Unis. (2015). *Agenda 2030*.
19. Ouattara, D. B. (2024). Approche méthodologique de l'enseignement bilingue en Côte d'Ivoire : cas du senoufo et du français: la méthode Disa . *ZAOULI*(Spécial), 1016-1036.
20. Ouattara, D. B., & Tchimou , A.-S. (2025, mars - avril). Objective-Based Literacy: A New Approach To Consider. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 15(2), 01-05.
21. Piaget, J., & Inhelder , B. (2012). la psychologie de l'enfant, Paris
22. Université de Montréal . (2024, mars 15). *Centre de pédagogie universitaire*. Récupéré sur Approche par compétences: <https://cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/organisation-programme/approche-par-competences/#qu'est-ce-que-l'approche-par-competences>

Sacralité, pouvoir et sécularisation : la monarchie marocaine à l'épreuve du protectorat

Dr. Soufiane Hanoun

Chercheur indépendant en anthropologie politique, Meknes, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p130](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p130)

Submitted: 05 May 2025

Copyright 2025 Author(s)

Accepted: 25 June 2025

Under Creative Commons CC-BY 4.0

Published: 31 July 2025

OPEN ACCESS

Cite As:

Hanoun, S. (2025). *Sacralité, pouvoir et sécularisation : la monarchie marocaine à l'épreuve du protectorat*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 130.

<https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p130>

Résumé

Cet article analyse les transformations de la légitimité monarchique au Maroc sous le protectorat français (1912–1927), en mettant en lumière le processus de sécularisation de la sacralité royale. Il s'agit de comprendre comment une monarchie historiquement fondée sur la *baraka* et sur un ensemble de rituels sacrés a été progressivement redéfinie dans un contexte colonial. L'étude examine également les formes hybrides de légitimation qui émergent durant cette période charnière. L'analyse repose sur une approche qualitative et anthropologique, appliquée à des sources historiques variées : archives administratives, correspondances diplomatiques, récits coloniaux, presse de l'époque et écrits nationalistes. En mobilisant les outils de l'anthropologie politique (Geertz, Balandier), de la sociologie historique (Elias), et de la théorie du sacré (Durkheim), l'enquête s'attache à reconstituer les séquences rituelles, les transformations symboliques du pouvoir et les reconfigurations des pratiques de cour entre 1912 et 1927. L'étude met en évidence une recomposition progressive de la sacralité monarchique. Le souverain, privé de son monopole sur la violence légitime, voit sa *baraka* se redéployer dans un espace politique traversé par une double logique : tradition islamique et rationalité coloniale. Trois moments sont distingués : une restauration rituelle initiée par le pouvoir colonial (1912–1915) ; une phase de coexistence entre sacralité et sécularisation (1915–1922) ; enfin, une période de désenchantement symbolique (1922–1927), marquée par de nouveaux gestes politiques du sultan. L'article montre que la sécularisation n'a pas

effacé le sacré, mais l'a déplacé et redéfini dans de nouveaux cadres symboliques et politiques.

Mots clés : Sacralité royale, sécularisation, baraka, bay'a, Moulay Youssef, protectorat au Maroc

Sacrality, Power, and Secularization: The Moroccan Monarchy under Colonial Rule

Dr. Soufiane Hanoun

Chercheur indépendant en anthropologie politique, Meknes, Maroc

Abstract

This article analyzes the transformations of royal legitimacy in Morocco under the French Protectorate (1912–1927), focusing on the process of secularization of royal sacrality. It seeks to understand how a monarchy historically rooted in *baraka* and sacred rituals was progressively redefined within a colonial framework. The study also examines the emergence of hybrid forms of legitimization during this pivotal period. The research adopts a qualitative and anthropological approach, applied to a diverse set of historical sources: administrative archives, diplomatic correspondence, colonial accounts, contemporary press, and nationalist writings. Drawing on political anthropology (Geertz, Balandier), historical sociology (Elias), and theories of the sacred (Durkheim), the study reconstructs ritual sequences, symbolic transformations of power, and the reconfiguration of court practices between 1912 and 1927. The findings highlight a gradual reconfiguration of royal sacrality. Deprived of the monopoly on legitimate violence, the sovereign's *baraka* was reshaped within a political space shaped by both Islamic tradition and colonial rationality. Three distinct phases are identified: a ritual restoration initiated by the colonial administration (1912–1915); a phase of coexistence between sacrality and secularization (1915–1922); and a period of symbolic disenchantment (1922–1927), marked by new political gestures of the sultan. The study concludes that secularization did not erase the sacred, but rather displaced and redefined it within new symbolic and political frameworks.

Keywords: Royal sacredness, secularization, protectorate in Morocco, baraka, bay'a, Moulay Youssef

Introduction

L'une des transformations majeures qu'a connues la monarchie marocaine au tournant du XXe siècle est le passage d'un modèle traditionnel d'exercice du pouvoir à une configuration plus moderne, façonnée en partie par la domination coloniale. L'instauration du protectorat français en 1912, puis espagnol, a marqué une rupture décisive : pour la première fois dans l'histoire politique du pays, un sultan - Moulay Youssef - se trouve dépossédé du monopole de la violence légitime, désormais transférée à une puissance étrangère. Cette situation inédite soulève une question centrale : comment la monarchie marocaine a-t-elle redéfini sa légitimité dans ce nouveau contexte politique ?

Par *sacralité*, on entend ici l'ensemble des signes, rituels et représentations qui confèrent au souverain une autorité fondée sur le divin, notamment à travers la notion de *baraka*.

L'hypothèse défendue ici est que l'instauration du protectorat a provoqué un affaiblissement de cette *sacralité fondatrice*, tout en entraînant sa reconfiguration dans un nouveau cadre symbolique, où cohabitent héritage religieux, contraintes coloniales et émergence d'une légitimité de type plus politique et populaire.

Alors que la littérature historique sur cette période met généralement l'accent sur la figure du résident général Lyautey, le rôle du sultan demeure largement sous-exploré. Ni les historiens classiques comme Abdallah Laroui ou Daniel Rivet, ni les travaux plus récents de Beatrice Hibou et Mohamed Tozy n'ont consacré d'analyse approfondie à la culture politique de la cour sous Moulay Youssef. Le présent article se propose ainsi de décentrer le regard en se focalisant sur les formes de *sacralité*, de rituels et de représentations du pouvoir monarchique dans un moment de recomposition du politique.

Ce travail s'inscrit dans une perspective d'anthropologie historique du pouvoir, inspirée notamment des approches de Clifford Geertz sur le symbolisme du pouvoir, de Norbert Elias sur les configurations de cour, et d'Émile Durkheim sur le sacré comme fait social. Ces cadres théoriques permettent d'éclairer les logiques de légitimation dans une configuration coloniale, où la monarchie, bien que affaiblie sur le plan militaire, continue à incarner une autorité politique et symbolique centrale.

La perspective interactionniste d'Erving Goffman (1973) permet d'interpréter la cour royale comme un espace théâtral, dans lequel le sultan joue un rôle ritualisé face à un public d'acteurs codifiés. La distinction entre l'avant-scène (apparitions publiques, rituels, gestes de *sacralité*) et l'arrière-scène (espace privé, gestes non ritualisés) éclaire les tensions entre *sacralité* traditionnelle et logiques profanes introduites par le protectorat. Les rites d'interaction, tels que la prosternation, le silence ou l'évitement du regard,

permettent d'analyser comment le pouvoir monarchique se maintient, se négocie ou s'affaiblit dans ses formes visibles.

La méthodologie adoptée repose sur une approche qualitative et interprétative, combinant l'analyse documentaire et la lecture symbolique des pratiques politiques. Le corpus mobilisé est constitué de sources de première main : journaux arabophones (*as-Sa'ada, al-Maghrib*) et publications francophones contemporaines relatant des événements politiques et rituels (sacrifices religieux, processions royales, visites officielles), ainsi que des textes historiographiques produits à l'intérieur du cercle du Makhzen.

L'enquête accorde une attention particulière aux gestes, aux objets, aux espaces et aux formes rituelles de la monarchie, considérés comme des expressions concrètes de la légitimité religieuse et politique. Elle repose sur un principe central de l'anthropologie : les grands événements ne sont pas toujours les plus révélateurs. Ce sont parfois les situations marginales, les rites discrets, les gestes ordinaires ou les éléments considérés comme secondaires par les historiens - un costume, une posture, un détail protocolaire - qui révèlent les structures profondes du pouvoir et les transformations symboliques qu'il subit.

Cette approche s'inscrit à mi-chemin entre induction et déduction : les concepts (sacré, profane, pur, impur, *baraka*, etc.) guident l'observation sans l'enfermer, tandis que l'analyse de situations concrètes nourrit et affine les outils d'interprétation. Le pouvoir monarchique est ainsi saisi non comme une entité fixe, mais comme une construction relationnelle, historiquement située, façonnée par des représentations, des pratiques et des rituels. Une vigilance critique est toutefois de mise face au biais des sources, notamment celles produites par des chroniqueurs proches du pouvoir, souvent enclins à magnifier les figures souveraines. Enfin, l'article s'organise en trois parties.

La première revient sur les fondements symboliques et rituels de la monarchie précoloniale, du règne de Moulay Hassan (1873-1894) à celui d'Abdelhafid (1908-1912).

La deuxième analyse la phase de "restauration rituelle" entre 1912 et 1915, marquée par la tentative coloniale de réactiver certaines formes traditionnelles de légitimation monarchique.

La troisième partie étudie la transformation progressive de la sacralité royale entre 1915 et 1927, en soulignant l'émergence d'un nouveau rapport symbolique entre le sultan et ses sujets, dans un contexte de sécularisation partielle.

Ce travail entend ainsi contribuer aux débats contemporains sur la sécularisation du pouvoir en contexte colonial africain, non pas comme disparition du sacré, mais comme sa reconfiguration à travers de nouvelles médiations symboliques, politiques et culturelles.

Le sultan précolonial: sacralité et rituels politiques

La sacralité du roi de France ou d'Angleterre, ou encore celle du sultan du Maroc, est le pivot de l'État. C'est autour de lui qu'une minorité (*clergé, oulémas*¹...) se coagule et forme le noyau du pouvoir, qui assure la sécurité intérieure et la défense des frontières. Et c'est bien cette minorité qui organise l'espace politique. Ce dispositif du pouvoir, formé autour du sultan ou du roi, constitue ce qu'on appelle l'État traditionnel.

Dans ce sens, l'État n'est pas structuré selon une pensée issue de l'idée du contrat social. L'État au Maroc était traditionnel, en ce sens qu'une minorité détenant le pouvoir déployait des stratégies pour accroître sa domination (Balandier, 1984, p. 175). Le *Makhzen*, ou État traditionnel, institue sa légitimité à travers le maintien des rapports politiques avec la monarchie. La légitimation religieuse s'opère grâce à un roi, à la fois prêtre et magicien. Elle repose sur des rites domestiques, des cérémonies politiques réglées par une étiquette, et une symbolique particulièrement riche. La sacralité du roi constitue ainsi le fondement de l'État traditionnel. L'État ne fait pas que servir la sacralité royale : il est fondé sur la préservation du caractère essentiellement sacré de la monarchie.

Le sultan traditionnel ne sort de son palais que lors d'occasions précises : les fêtes religieuses, les mouvements militaires, et la prière du vendredi. Deux dimensions sont à relever *de prime abord* : l'une liée à la force et à la violence (*harka, Mehalla*), l'autre au sacré.

Moulay Hassan est une personne sacrée, héritier de la *baraka*² de ses ancêtres. Sa *baraka* est protégée du monde trivial par l'interdit, qui isole sa personne et la préserve de tout ce qui pourrait altérer sa nature. À la cour du sultan, celui-ci interagit, communique, reçoit, révoque... mais ces actions sont toujours structurées par son rang et sa filiation. Il mange seul. Tous ceux qui l'approchent doivent se déchausser, comme on le ferait pour entrer dans un lieu de culte. On lui embrasse la main, le pied ou le genou pour le saluer. Et pour obtenir une audience, on se place entre ses chevaux ou devant ses canons (Laroui, 1977, p. 112).

Son nom est brodé en lettres d'or dans le texte de la *bay'a*, conservé dans le sanctuaire de Moulay Idris, fondateur de l'État marocain.

¹ Oulémas, pluriel de 'ālim, désignent les juristes musulmans spécialistes des sciences coraniques, acteurs influents dans le Maroc traditionnel.

² La *baraka* est une force spirituelle, à la fois bienfaisante et redoutée, héritée des ancêtres en raison de leur filiation prophétique. Elle désigne la prospérité, la fertilité, la capacité à produire des miracles et à faire croître les biens. Dans l'imaginaire politique traditionnel, le sultan fait rayonner sa *baraka* sur la terre, le ciel et les éléments naturels. Elle est une énergie invisible, comparable à une « électricité spirituelle » selon Clifford Geertz, qui légitime le pouvoir du souverain. Toute atteinte à sa pureté (contact avec l'impur, impiété, défaite, présence étrangère) peut l'affaiblir. La *baraka* est donc un capital sacré que le sultan actualise à travers ses gestes, ses apparitions et ses victoires.

Sa *baraka* peut agir sur les hommes comme sur la nature. Les lieux où il plantait son *Afrag* (tente sultanienne utilisée lors des campagnes militaires) sont souvent transformés en lieux de visites rituelles. Les membres des tribus appliquaient ses vêtements sur leurs visages pour bénéficier de sa *baraka*.

Clifford Geertz affirme que le sultan du Maroc, comme tous les Marocains, ne possède que ce qu'il peut protéger (Geertz, 2012, p. 201). La *cour-en-mouvement* est une expression de cet attachement à la protection de la souveraineté sultanienne, laquelle passe impérativement par la préservation de sa *baraka*. Le mouvement et l'énergie investis par Moulay Hassan pour la sauvegarde du Maroc indépendant et la protection de sa légitimité – c'est-à-dire de sa *baraka* – sont, selon l'anthropologue, remarquables.

Or, le mouvement n'est pas une règle absolue. Le rite de la *harka*³ et le recours à la force, tant physique que symbolique, ne sont pas systématiques. La monarchie met en œuvre des stratégies rituelles pour renforcer sa légitimité et répondre aux attentes de la population.

Moulay Hassan, bien qu'inscrit dans un contexte où le mouvement était une nécessité politique et militaire, choisit parfois de s'effacer et d'attendre. Lors de la sécheresse de 1877, tout en étant contraint de pacifier le pays et de manifester sa présence, le sultan préféra rester à Marrakech, *par pitié pour ses sujets*, écrit Ibn Zidane (Ibn Zidane, 2008, vol. 2, p. 214). Le sens de cette attente renvoie à une volonté de ne pas abandonner la ville à son sort. L'interprétation de l'historien éclaire la signification de la sédentarité dans ce contexte. Attendre et se cacher ne traduisent pas un comportement erratique, tel que décrit par Jocelyne Dakhlia (Dakhlia, 1998, pp. 230–233), mais relèvent d'un rituel ancré dans la tradition monarchique. L'ubiquité du prince peut être une coutume, mais elle n'est pas une règle générale. L'attente du souverain signifie l'espoir de voir sa *baraka* agir sur les hommes et sur la nature.

Le commentaire d'Ibn Zidane nous éclaire davantage : il affirme que les fruits de l'attente du souverain se manifestèrent. La pluie tomba et le cours normal de la vie reprit. Mais, en contrepartie, le sultan tomba malade. Ces deux événements semblent, dans la conscience de l'historien, liés par une relation de causalité. L'effort secret consenti par le souverain l'aurait épuisé.

Ce rituel de l'attente convoque l'image du *sultan-chérif*⁴, détenteur du pouvoir d'intercéder auprès de Dieu au jour de la résurrection, et capable de guider ses sujets vers le bien-être ici-bas. Ce rituel mobilise un ensemble de savoirs, de symboles et d'images fortes qui réactivent la mémoire collective

³ Expédition punitive, désignée en arabe par le terme *harka* (littéralement : mouvement). Un vieux dicton marocain dit : « *ft al-haraka baraka* », ce qui signifie : « dans le mouvement réside la baraka ».

⁴ Chérif désigne un descendant du Prophète Muhammad. Tous les *chorfas* (pluriel de *chérif*) sont issus de la famille prophétique et jouissent d'un prestige religieux particulier.

autour de la figure du *sultan chérif-baraka*. Attendre, c'est déployer un effort invisible, que le souverain ne décrit pas et que ses sujets ne commentent pas. L'image que Hassan Ier donne à voir est celle d'un souverain dévot, capable d'accomplir des miracles pour sauver ses sujets. Le symbole ici mis en œuvre est celui de l'invisibilité du souverain.

Cet aspect sédentaire est souvent moins valorisé (Dupont & Cappolani, 1897, pp. 87–93), car un bon sultan est censé être en perpétuel mouvement. Mais le contexte impose parfois de mobiliser la valeur de l'attente, du retrait, afin de renouveler le lien entre le souverain et ses sujets, un lien fondé sur la providence et l'attention qu'il accorde aux musulmans.

Il arrive, lors de périodes difficiles – comme les épidémies –, que l'on se tourne vers une figure mystique pour implorer la préservation divine. Al-Naciri en témoigne : sous le règne de Moulay Abderrahmane, une épidémie frappa le nord du pays. Le *cheikh* Abū ‘Abdellāh Muhammad al-Ḥarrāq en fut atteint et mourut. Selon l'historien, la fin de l'épidémie coïncida avec la mort du *cheikh* (Naçiri, 2010, vol. 3, p. 318). C'est ainsi que le saint est reconnu dans sa région, et que le sultan se légitime dans l'ensemble du pays.

Sauvegarder la force spirituelle ne passe pas nécessairement par un mouvement énergique, comme le souligne Clifford Geertz (Geertz, 2012, pp. 197–213). L'attente, l'ubiquité et la sédentarité – dans leur rapport au cosmos et à la communauté – sont aussi des rituels de l'État traditionnel, mobilisant la puissance de la *baraka* du souverain.

Après la guérison du corps du royaume et celle du sultan (Ibn Zidane, 2008, vol. 2, p. 215), des poètes vinrent le féliciter pour sa convalescence, soulignant le lien entre sa personne et les nuages (Ibn Zidane, 2008, vol. 2, pp. 216–222). Ce lien suggère que le corps du souverain est en relation directe avec son royaume. L'impureté menace le corps du sultan, et par ricochet, met en péril la santé du royaume tout entier.

L'impur peut être une simple lettre adressée directement au sultan. Moulay Hassan ne la touche qu'en interposant son *selham*⁵, observe Walter Harris. Séparer ses doigts des missives chrétiennes peut être interprété comme un geste d'indépendance politique, qui ne se réfère pas au territoire mais à la religion comme fondement du pouvoir. Comme le royaume est l'extension du corps du sultan, l'impureté des infidèles pourrait infecter la *baraka* qui rayonne sur la terre et dans les airs.

Les moindres gestes du sultan sont des cérémonies d'État (Elias, 1985, p. 136), car tout ce qui touche au royaume est en puissance lié au corps du souverain. Ainsi, le moindre changement dans les détails de la vie de cour revêt une portée politique et symbolique majeure.

⁵ Manteau traditionnel, également appelé bernus, constituant une pièce essentielle du costume officiel du souverain.

Le sultan Moulay Abdelaziz fréquenta, plus que tout autre souverain marocain, les chrétiens : chroniqueurs, journalistes, marchands d'automobiles... Cette fréquentation, jugée excessive par les citadins, fut interprétée comme une perte de *baraka*, ce qui eut de lourdes conséquences. Abdelaziz vivait chaque infime modification du cérémonial de la cour comme un drame.

Lors de la réception de Sir Arthur Nicholson en 1902, Walter Harris - alors proche du sultan - lui présenta le projet de changement de la cérémonie. Abdelaziz « prétendait qu'il était extrêmement difficile d'introduire des changements radicaux dans l'étiquette de la cour sans créer un mécontentement dans le peuple et, en tout cas, sans courir le risque de nombreuses critiques » (Harris, 2017, p. 19).

Le monarque finit par céder. Au lieu d'une cérémonie en plein air, il accorda l'audience dans une salle du palais. Toutefois, il fut contraint de se justifier auprès de l'opinion publique : « Pour expliquer ce changement, on répandit dans la ville le bruit que Sa Majesté était indisposée et incapable de supporter la fatigue d'une cérémonie en plein air » (Harris, 2017, p. 19).

Ce fut le seul élément du protocole modifié. Moulay Abdelaziz conserva même le dispositif du porte-parole. Il « chuchota sa réponse à l'oreille du ministre des Affaires étrangères, qui la répéta à haute voix » (Harris, 2017, pp. 19–20). Cet exemple illustre à quel point la structure culturelle de la cour est soudée : chaque élément est en interdépendance avec les autres. Modifier un seul détail peut non seulement être perçu, mais être interprété comme le signe d'une faiblesse du sultan - et donc de l'affaiblissement de sa *baraka*.

La configuration sociale de la cour imposait des règles strictes dans l'espace de la cour. Ceux qui approchaient Moulay Abdelaziz devaient être pieds nus (Veyre, 2009, p. 96). Les serviteurs détournaient le regard du sultan, incapables de le fixer en face, car tout face-à-face avec le sacré était perçu comme dangereux.

Ce lien étroit entre le royaume et le corps physique du souverain interdisait à Moulay Abdelaziz de traverser la mer. Il souhaitait se rendre en France, mais il ne le pouvait pas : franchir l'eau aurait symboliquement mis en péril sa *baraka*.

Le rapport entre le corps du souverain et son pouvoir politique ne se définit pas par le territoire, mais s'inscrit dans un système symbolique plus large, où pureté et *baraka* structurent la conduite royale dans ses moindres détails.

Le corps, le pur et l'impur

Le corps du sultan est en lien étroit avec la nature et le politique. Le commentaire d'un journaliste du *Times*, habitué de la cour de Moulay Hassan,

décrivait ainsi la réception d'une missive chrétienne : « Alors Sir William Kirby Green lut son discours et présenta ses lettres de créance, enveloppées d'étoffe de soie. Le Sultan [Moulay Hassan] les prit, plaçant le pli de son manteau entre ses doigts sacrés et les papiers des infidèles » (Harris, 2017, p. 18). Le corps du sultan est en symbiose avec son royaume. Séparer ses doigts des missives chrétiennes peut être interprété comme un geste d'indépendance politique, fondé non pas sur le territoire, mais sur la religion comme référence majeure du pouvoir.

La monarchie de Moulay Abdelaziz, fils de Moulay Hassan, connut certains changements. Le souverain s'ouvrit davantage aux étrangers (*chrétiens*, selon le lexique de l'époque). Cette fréquentation jugée excessive des hôtes anglais et français fut interprétée comme un éloignement de son rôle d'*Amīr al-Mu'minīn* (commandeur des croyants). Ses actions furent perçues par la population comme une perte de *baraka*, car toute fréquentation des chrétiens était considérée comme *impure*. Or, dans la culture de cour, le sultan était reconnu comme une personne sacrée.

Gabriel Veyre rapporte que le visage du souverain était toujours dissimulé derrière un mouchoir blanc lorsqu'il riait. Même les expressions de son visage ne devaient pas être vues, y compris par les habitués de la cour. Les serviteurs détournaient leur regard lorsque le sultan les surprenait en train de travailler : « Ils lui tournent le dos » (Veyre, 2009, p. 97). Tout face-à-face avec le sacré est perçu comme dangereux. La pureté du visage du sultan redoute l'impureté du regard profane.

Durkheim écrit : « Les choses sacrées sont celles que les interdits protègent et isolent ; les choses profanes, celles auxquelles ces interdits s'appliquent et qui doivent rester à distance des premières. Les croyances religieuses sont des représentations qui expriment la nature des choses sacrées et les rapports qu'elles soutiennent soit les unes avec les autres, soit avec les choses profanes. Enfin, les rites sont des règles de conduite, qui prescrivent comment l'homme doit se comporter avec les choses sacrées » (Durkheim, 1968, p. 45).

Les serviteurs du sultan participent à sa protection en instaurant des interdits. Les hôtes européens, par exemple, étaient tenus d'ôter leur chapeau en sa présence. Abdelaziz, une fois informé, abolit cette règle. Il est utile de rappeler ici que le sultan souhaitait voyager en France, mais il ne le pouvait pas : un sultan ne quitte jamais son royaume en traversant la mer, de peur de perdre sa *baraka*. Celle-ci, en tant que bienfaisance, force de multiplication des biens et pouvoir miraculeux, craint d'être souillée par tout contact *impur*.

La communication avec le sultan passe par un intermédiaire : son porte-parole. Walter Harris remarque que, même si le souverain avait modifié le protocole de réception des représentants étrangers, il avait tout de même conservé l'intermédiaire verbal. Les visiteurs de la cour d'Abdelaziz

respectaient toujours l'ancien cérémonial : se déchausser, s'approcher en se prosternant. « Personne ne doit le regarder. Le regarder nuit à sa personne. Car sa personne est sacrée. Tous ceux qui l'approchaient sont pieds nus » (Veyre, 2009, p. 96).

Lors de la réception du grand vizir, par exemple, celui-ci entra en se prosternant plusieurs fois devant le souverain, puis attendit que le sultan lui donne la parole (Harris, 2017, p. 31). Nul ne peut, quelle que soit sa position dans le *Makhzen*⁶, prendre la parole de sa propre initiative devant le sultan. Le silence est une marque de soumission et d'allégeance devant une figure sacrée.

La sacralité royale est également protégée par l'ombre du parasol, car la lumière est réputée nuire à la *baraka* (Rachik, 2012, pp. 7–40). Cette force propre au sultan lui permet, selon l'expression de Clifford Geertz, « de régner partout, mais de ne gouverner que par endroits » (Geertz, 1997, p. 91). Lors des mariages célébrés au palais royal, tous les mariés sortaient en dissimulant leur visage sous la capuche de leur *burnous*. Sauvegarder la *baraka*, c'est aussi la préserver de la lumière.

Lors des apparitions rituelles du souverain, le visage impassible, la monture royale et le parasol imposent une distance entre lui et le monde profane.

Sacralité et sécularisation

L'institution du protectorat français au Maroc a produit une rupture avec le passé sacré de la monarchie. Pour la première fois dans l'histoire politique du royaume, un sultan se trouve privé du monopole de la force physique légitime. Les processus sociaux repérés dans cette première phase du protectorat, c'est-à-dire de 1912 à 1927, ont permis l'émergence de nouvelles idées politiques liées à une conception de la sécularisation. Il est utile de rappeler que les théories de la sécularisation sont souvent associées à la séparation entre le politique et le religieux, entre le public et le privé. Or, le cas de l'acteur politique que nous examinons présente des traits de sécularisation qui ne correspondent pas à cette seule conception. Les perspectives théoriques esquissées par Charles Taylor dans *L'Âge séculier* ne concordent pas toujours avec des expériences empiriques et culturelles différentes.

⁶ *Makhzen* : désigne l'État traditionnel ou patrimonial au Maroc. Il fonde son autorité sur le statut religieux du sultan et le pacte d'allégeance (*bay'a*). S'imposant d'en haut, il mobilise force militaire, bureaucratie et alliances avec les *cheikhs*, *marabouts* et notables pour lever l'impôt, protéger les frontières (comme lors de la harka de Moulay Hassan vers le Sous), arbitrer les conflits tribaux et gérer les crises. Le *Makhzen* dispose du droit de confisquer les biens (*rakaba*, *tatriq*). Ses agents — *oulémas*, *chorfas*, chefs militaires, marchands, caïds — sont nommés par le sultan, souvent issus de son entourage. Non rémunérés officiellement, leurs fonctions constituent leur principale source d'enrichissement.

Trois étapes peuvent être distinguées dans ce processus. La première (1912-1915) est relative à la relégitimation de la monarchie marocaine. La deuxième (1915/16-1922) marque une nouvelle dimension de la monarchie. La troisième (1922-1927) constitue le couronnement de ce processus, caractérisé par l'apparition de nouvelles fonctions royales. Que devient la force religieuse du sultan sous le protectorat ? La politique coloniale a-t-elle réussi à conserver la légitimation religieuse de la monarchie ? Quel a été l'effet des réformes introduites dans la cour du monarque ? Et que devient l'héritier de la *baraka* ?

Pouvoir et mise en scène : la monarchie traditionnelle réhabilitée (1912-1915)

La politique de la Résidence visait à relégitimer la monarchie aux yeux des Marocains et à justifier ses actions devant un peuple incrédule. Pour ce faire, Lyautey imposait un principe politique clair : « tout sauvegarder pour tout conquérir ». Ce principe fut appliqué dans le quotidien du sultan, dans ses apparitions officielles et ses déplacements. Quel a été l'impact de cette politique de sauvegarde sur la légitimité religieuse du souverain ?

La relégitimation commence dès les premières années du protectorat, par la reconstitution de l'image du sultan sacré. Tout un effort de restauration, dirigé par Lyautey, est mis en œuvre. Le règne de Moulay Hassan (1873-1894) sert de référence. Un savoir historique est mobilisé, notamment lors du voyage vers le sud et de la *harka* contre El Hiba. Cette reproduction de l'image expressive du sultan sacré exigeait une étude approfondie à chaque déplacement. Même les anciens campements des *Mehallas* des sultans précédents étaient exploités. Des contemporains de Moulay Hassan furent interrogés sur les lieux exacts où le sultan plantait son *Afrag* (Rivet, 1998, vol. 1, p. 173).

L'équipe de Lyautey était composée d'agents français et algériens au passé *fassi* et *rbatī* : Gaillard, Mercier, Renier, Nehil, Ben Ghabrit, ainsi que de vieux serviteurs du *Makhzen* contemporain de Moulay Hassan (Rivet, 1998, vol. 1, p. 174). La reconstitution exigeait l'isolement du sultan de toute présence européenne, laquelle avait discrédité ses prédécesseurs Abdelaziz et Abdelhafid. En 1912, Lyautey écrit : « J'ai écarté soigneusement de lui toutes les promiscuités européennes, les automobiles et les dîners au champagne. Je l'ai entouré de vieux Marocains rituels. Son tempérament de bon musulman et d'honnête homme a fait le reste. Il a restauré la grande prière du vendredi avec le cérémonial antique ; il a célébré les fêtes de l'Aïd Sghir avec une pompe et un respect des traditions inconnus depuis Moulay Hassan... tout à coup, il prend une figure de vrai Sultan » (Teyssier, 2004, p. 272).

Obliger le monarque à monter à cheval, malgré son souhait de conduire une automobile, exprime cette volonté de recréer l'État traditionnel. La

légitimation des actions coloniales passait impérativement par la relégitimation de la monarchie. Cette reconstitution, dans les premières années du protectorat, produit un effet de distanciation du sultan vis-à-vis des affaires de l'État. La Résidence formait le sultan idéal du protectorat. Moulay Youssef, souvent à Marrakech, recevait de Lyautey des instructions sur sa conduite à adopter avec les Européens (Rivet, 1998, vol. 1, p. 174). C'est à partir de ce moment que la dimension traditionnelle commence à coexister avec d'autres codes de conduite.

Peu à peu, confiné et isolé, Moulay Youssef apprend le métier de sultan. Ses réactions restent conservatrices, mais traduisent un intérêt croissant pour les affaires publiques. Il conteste, certes tardivement, la politique des grands caïds. Le colonel Simon commente : « Jamais je ne l'ai entendu tenir un langage plus sensé. J'avais envie d'embrasser Moulay Youssef » (Rivet, 1998, vol. 1, p. 172). Les proches collaborateurs de Lyautey s'impliquaient activement dans son projet. Mais à force de vouloir reconstituer la monarchie, la figure passive de Moulay Youssef risquait de tourner à la caricature. Toutefois, Lyautey, le plus proche du souverain, est le seul, selon Daniel Rivet, à ne jamais se moquer de lui ni le mépriser (Rivet, 1998, vol. 1, p. 172). Le respect des codes de l'Autre a renforcé la relation entre les deux hommes, ce qui influencera l'identité politique et culturelle du sultan.

Le caractère malléable et docile de Moulay Youssef facilite l'application du principe lyauteyen. Lors des voyages, les agents de l'administration coloniale sont dissimulés. Tout est restitué par référence au règne de Moulay Hassan. La construction de l'*Afrag* avant le départ, la contribution des membres du *Makhzen* à l'installation de la tente sont essentielles. Toutefois, certains rites traditionnels furent marginalisés : la consécration de l'*Afrag* par la lecture des livres sacrés de la monarchie ne fut pas observée lors de la préparation du voyage de 1916 (France-Maroc, Revue mensuelle, 15 janvier 1917, p. 30).

L'isolation du souverain au sein de son cortège, les réceptions et les audiences suivent les codes traditionnels. Malgré cette pompe orchestrée par la Résidence, la sacralité royale émanait de façon ponctuelle, notamment lors des apparitions publiques du monarque dans une ambiance traditionnelle. Lors du voyage de Rabat à Fès en 1926, des plaignants se réfugient - selon des journalistes présents - « sous les canons », ou entre les chevaux du sultan, pour demander audience (France-Maroc, Revue mensuelle, 15 janvier 1917, p. 32). Le commentaire du journaliste témoigne de la survie de l'autorité religieuse du souverain : « Les canons et les chevaux du Sultan jouissent du droit d'asile, et la personne réfugiée auprès d'eux ne peut être arrêtée sans avoir été entendue » (ibid.).

Approcher le sultan dans une ambiance traditionnelle (*Mehalla*) suit un protocole codifié : « À l'appel du caïd *mechouar*⁷, l'homme s'avance, se prosterne et embrasse la terre à quelques mètres du *Siouan*⁸, puis progresse courbé, se prosterne de nouveau, embrasse la *belgha* (babouche) du maître, et là, tout près, agenouillé, tête inclinée, bras le long du corps, il expose sa requête. L'audience achevée, le Sultan quitte lentement le *Siouan* et rentre dans l'*Afrag*, tandis que son personnel exécute la *bendeqa*⁹ sur son passage » (France-Maroc, Revue mensuelle, 15 janvier 1917, p. 32). Cet ensemble de geste, de silence, de parole rituel, de regard correspond à ce que Goffman (1973) appelle les rites d'interaction. Ces séquences réglés et codifiés permettent de maintenir le rôle du sultan sacré dans l'espace public.

La *Mehalla* de 1916 comprend des armes lourdes et une importante artillerie. Les armes, les munitions, l'*Afrag* et les femmes traversèrent la rivière Bou-Regreg¹⁰ par un bac à vapeur, tandis que le sultan et ses accompagnateurs la franchirent à cheval, comme au temps de Moulay Hassan. Il s'agit d'une mise en scène, d'une théâtralisation du pouvoir, qui continue de monopoliser la force spirituelle.

Les célébrations religieuses réjouissent Lyautey, qui commente ainsi le premier *Aïd el-Kebir* : « De l'avis des plus hauts fonctionnaires du *Makhzen* et des notables présents, il faut remonter aux plus belles années de Moulay Hassan pour retrouver à cette fête un pareil éclat », déclare-t-il (Rivet, 1998, vol. 1, p. 174).

La mise en scène du pouvoir royal, tant lors de ses déplacements que des fêtes religieuses, a une portée politique. Les journaux couvrant le voyage de 1916 signalent qu'il n'était pas perçu comme rassurant pour le monarque. Pourtant, en traversant les tribus Zemmour et Zaer¹¹, le sultan fut accueilli non seulement par des acclamations, selon le *Bulletin mensuel du comité de l'Afrique française* (1er janvier 1916, p. 379), mais aussi par une quête de sa *baraka*. Nous ne disposons malheureusement ni de la description des gestes

⁷ *Mechouar* : place attenante au palais royal (*Dār al-Makhzen*), espace intermédiaire entre le public et le privé, servant notamment à la tenue de cérémonies officielles comme la *bay'a*.

⁸ *Siouan* : espace symbolique situé devant la tente royale (*Afrag*) ou dans la cour du palais, où le sultan reçoit les audiences. Il marque la limite entre l'espace des sujets et la présence sacrée du souverain.

⁹ *Bendeqa* : geste rituel de prosternation devant le sultan, accompagné de la formule « *Lā ybārek fī 'umr sīdī* » (« Que Dieu accorde à jamais la baraka à mon maître »). Le terme dérive du verbe *bendeq*, utilisé pour désigner cette acclamation de loyauté et de soumission.

¹⁰ La rivière Bouregreg sépare les villes de Rabat et Salé. Sa traversée, notamment à cheval par le sultan et son entourage, renvoie à un geste symbolique de fidélité aux pratiques du règne de Moulay Hassan, opposé à la modernité incarnée par le bac à vapeur.

¹¹ Les tribus Zemmour et Zaer, situées dans le centre-ouest du Maroc, entre Rabat, Khémisset et Tiflet, faisaient historiquement partie des régions où le passage du sultan lors des *Mehallas* était interprété comme une source de baraka. En 1916, elles accueillirent Moulay Youssef dans une démarche marquée par des gestes symboliques de dévotion et de respect.

par lesquels cette *baraka* fut recherchée, ni des mots qui l'exprimaient. Mais cette manière de l'approcher témoigne de la survivance de la croyance en la *baraka* du sultan dans l'esprit de ses sujets.

C'est bien pendant la présence de la presse française et du résident général que les descriptions des journalistes européens mettent l'accent sur le protocole d'approche traditionnel du sultan sacré. *Romantisme, orientalisme* et *monarchisme* orientent les actions de Lyautey. Ses pratiques de restauration deviennent progressivement plus muséologiques qu'authentiques (Hibou & Tozy, 2020, p. 82). Les vizirs entourant le sultan sont pieds nus, « car aucun musulman n'a le droit de se présenter chaussé devant le commandeur des croyants » (*Les Annales politiques et littéraires*, 29 octobre 1916, p. 459). Et personne n'a le droit de lui adresser directement la parole, pas même le résident général, précise le même journal.

Le discours de la presse exagère cet aspect religieux du monarque afin de contrecarrer les soulèvements de figures comme El-Raisuni, que l'on soupçonne alors de vouloir rentrer à Fès (*Les Annales politiques et littéraires*, 29 octobre 1916, p. 459). L'administration coloniale cherche à réactiver le pouvoir d'arbitrage du sultan pour instaurer un équilibre politique. La presse insiste sur les lieux de culte visités, les *chorfa* rencontrés, les femmes du harem royal, les itinéraires suivis - tout est mobilisé pour mettre en scène l'aspect religieux de la monarchie et souligner la continuité de sa légitimité spirituelle. On affirme que, avant son voyage, Moulay Youssef faisait le tour des mosquées de Rabat : « Quatre années s'écoulèrent pendant lesquelles Moulay Youssef s'instruisit dans les préceptes du Coran » (ibid., p. 458).

Pourtant, malgré les exagérations relayées par la presse, la sacralité royale du souverain et de la famille régnante persiste - mais sous une forme renouvelée. Un épisode en témoigne : en mai 1916, le fils aîné du sultan Moulay Youssef se rend de Rabat à Fès pour visiter le sanctuaire de Moulay Idriss. Son entrée dans la ville prend un caractère officiel : musiciens, garde noire, et tout l'apparat de l'État traditionnel sont mobilisés.

Tranchant de Lunel, alors aux côtés de Lyautey, assiste à l'arrivée du jeune prince dans la vieille capitale. Âgé d'une dizaine d'années, le prince s'avance vers les portes de la ville. « Une foule en délire », écrit De Lunel (*Conférence franco-marocaine, L'œuvre du protectorat*, Paris, 1916, p. 275). L'enfant lève alors l'index vers le ciel pour bénir l'entrée de la ville de sa *baraka*. La foule, exaltée, pousse des youyous tandis que l'héritier franchit la porte de *Bab Segma*¹², qu'il vient symboliquement de consacrer par ce geste. Nous n'avons pas trouvé dans l'historiographie de Naçiri ou d'Ibn Zidane un geste équivalent par lequel un sultan ou un prince aurait bénit une porte ou un

¹² Bab Segma : l'une des portes historiques de la ville de Fès, située sur l'enceinte nord-ouest. Elle fut symboliquement bénie par le fils du sultan Moulay Youssef lors de sa visite en 1916, marquant une entrée rituelle chargée de *baraka*.

lieu. Ce geste est une interprétation du colon, bras droit de Lyautey - une lecture du signe, investissant un mouvement d'une charge symbolique. Il s'agit peut-être d'un geste porteur *en puissance* de *baraka*, mais non *en acte*, faute de certitude sur sa réception par la population.

Toutefois, la réaction de la foule, telle que décrite, reste significative : elle témoigne que la présence du sultan ou de ses fils demeure un événement chargé d'émotion et d'espérance. La *baraka* royale, bien qu'historiquement transformée, continue de structurer la perception populaire du pouvoir.

Si la *baraka* continue d'imprégnier certains gestes princiers - comme la bénédiction de la porte de *Bab Segma* par le jeune héritier - , elle ne suffit plus à maintenir l'ancien dispositif symbolique. Dans les cérémonies officielles, les codes d'isolement du souverain se relâchent. Moulay Youssef s'autorise alors une nouvelle forme de proximité, brisant les distances sacrées pour s'ouvrir à une vie plus ordinaire.

Sacralité et sécularisation, distance et proximité

À partir de 1915, une autre dimension de la monarchie commence à émerger. Pour la première fois, un sultan sort de son palais, non pour prier ou conduire une expédition, mais pour visiter une exposition. Le 23 septembre 1915, à Casablanca, le sultan, accompagné du résident général, du colonel Calmel et de l'état-major de la Résidence, effectue une visite officielle dans l'enceinte de l'exposition (Le Journal général, 25 et 28 novembre 1915, nos 3181–3182). Il arrive en voiture, la foule se presse autour de sa garde. Les vizirs et caïds du Nord et du Sud, richement vêtus, accueillent Moulay Youssef, mais aucun ne se prosterne devant lui ni ne suit le protocole d'antan. Même les serviteurs hésitent, ne sachant comment servir leur maître dans cette nouvelle ambiance. Le monarque visite les pavillons, puis repart en voiture. Aucun signe distinctif de sacralité n'apparaît : ni cheval, ni parasol, ni lance. Le sultan remplace son visage impassible par un sourire cordial, serre la main des personnalités françaises et écoute attentivement les explications du guide. Cette nouvelle façon de saluer marginalise l'identité religieuse de l'interlocuteur. On rappellera que la séparation entre la main du monarque et les missives européennes était jadis une règle. Le rôle du monarque sacré s'effondre peu à peu (Goffman, 1973).

Le matin du 24 septembre, en revanche, la prière collective du vendredi retrouve tout l'apparat de l'État traditionnel, soigneusement orchestré par l'administration coloniale : étendards, carrosse royal, cheval, parasol, chasse-mouches, etc. Une ancienne fonction réapparaît : *Mūl chokkara*, chargé de distribuer les aumônes. La structure du cortège, cependant, est modifiée : des agents coloniaux encadrent le défilé, des cyclistes l'accompagnent, et une automobile transporte les jeunes princes (Le Journal général, 25 et 28 novembre 1915, nos 3181–3182).

Cette transformation constitue une greffe de l'État moderne dans la structure traditionnelle. L'apparence est celle du cortège ancien, mais la modernité s'y infiltre et en modifie la structure culturelle.

Le cortège royal, symbole de la structure politique, se trouve détourné de son sens sacré. Le 24 octobre 1916, une foule composée de militaires, de fonctionnaires en grande tenue, de femmes françaises en robe claire et de cavaliers arabes se rassemble sur la place du *mechouar*. Le sultan paraît à cheval, sous son parasol, accueilli par Lyautey ; un défilé militaire s'ensuit (*Les Annales coloniales*, 31 décembre 1916, p. 3).

La cour continue de fasciner, mais sous une autre forme. Les représentants des tribus, habitués à une mise en scène religieuse, se trouvent face à un spectacle spectaculaire, mais dépourvu de sens sacré. Le rôle du sultan sacré se dilue dans celui d'un homme politique, porteur d'une nouvelle forme de légitimité populaire. Il adopte de nouvelles habitudes : il n'impose plus le baise-main, ne conserve plus un visage impassible, salue d'une main sur la poitrine. Il accepte de présider des événements mondains à cheval et sous le parasol. Ces usages détachent les symboles de leur sens religieux pour leur conférer une dimension politique. Deux sens coexistent dans cette nouvelle monarchie.

À force de paraître en voiture, d'être acclamé en dehors des occasions religieuses et d'inaugurer des événements mondains, les fêtes religieuses perdent de leur éclat (Ibn Zidane, 1961, p. 181 ; Rivet, 1998, vol. 1, p. 174). Sous Moulay Hassan, les rites de cour revêtaient une importance extrême : les invités recevaient des convocations écrites, et aucune absence n'était tolérée. Les rites servaient à rapprocher ou à sanctionner. Après 1912, cette structure s'efface.

Geertz notait déjà : « On ne distingue pas la procession royale d'un raid » ; toute apparition publique était un acte d'État. Modifier le cérémonial était risqué. Les éléments du cortège structuraient un ordre symbolique destiné à protéger la sacralité de toute souillure.

Un exemple illustre cette transformation. Deux jours après sa visite officielle à la Foire de Rabat, le 25 septembre 1917, le sultan retourne à la foire de son propre chef, accompagné uniquement du grand vizir et du conseiller du gouvernement chérifien (Rivet, 1998, vol. 1, p. 174). Il se détache du cérémonial d'apparition et de la tutelle française, s'exposant comme un souverain ordinaire. Cette apparition individuelle marque une volonté de se rapprocher du peuple. Les rapports d'interdépendance de la cour traditionnelle se désagrègent. Les modifications du protocole ne sont plus perçues comme dangereuses. Contrairement à Abdelaziz, qui dut justifier toute entorse au cérémonial, Moulay Youssef interagit librement avec civils et militaires, hommes et femmes.

Il se libère des interdits, comme le souligne le *Bulletin de l'Afrique française* (1917, p. 377). Un journaliste note : « J'avais déjà eu l'honneur - écrit-il - l'an dernier d'être présenté à *Sidna*, et de le suivre à travers les boutiques ; il semblait marquer alors quelques timidités, ne parlant guère et peu à l'aise en nombreuse compagnie européenne ; mais sans doute il regardait très attentivement... » (ibid.).

Cet instant témoigne de l'effacement de la distance symbolique : on perçoit même sa timidité. Une nouvelle situation émerge pour la monarchie : une rupture douce avec le passé et la recherche d'une autre légitimité.

Le temps et l'espace de cette visite sont de nature séculière. L'absence de suite, de cavaliers, de signes de sacralité, affaiblit la figure du sultan sacré, désormais cantonnée à quelques moments et espaces précis (prière, *musallā*, *Mehalla*). Rappelons que la dernière *harka* documentée fut celle de Rabat à Fès, en 1916. La disparition de ce type d'apparitions traditionnelles est structurellement liée à l'évolution de la cour elle-même, affectant les rapports sociaux qui s'y déploient, notamment ceux des femmes, et fragilisant les espaces autrefois inviolables du sultan.

Femmes, tradition et modernité

La politique de Lyautey avait commencé par isoler le souverain de toute présence européenne. Il insistait aussi à effacer toute présence féminine dans l'espace de la cour. Il interdisait aux femmes de paraître pendant les dîners avec le Sultan. Il dit : « alors qu'on avait l'habitude de montrer ceux-ci (Moulay Abdelaziz et Moulay Abd el Hafid) à tous les touristes comme des bêtes curieuses et de faire inviter les femmes à leurs dîners officiels au grand scandale des musulmans, j'ai posé un principe que pas une femme ne paraîtrait à ma table, à commencer par la mienne » (Rivet, 1998, vol.1, p.174)

Dans le temps d'Abdelaziz, ses femmes participaient à ses divertissements à l'intérieur du palais. Mais aucune d'elles ne pourrait sortir du palais sans être accompagnée par le sultan lui-même (Veyre, 2009, p.102). Le 23 septembre 1916, les femmes de Moulay Youssef se rendront à l'exposition en voiture aux rideaux tirés. De 22 h à minuit, l'exposition était réservée uniquement aux femmes du souverain. Tout le personnel de l'exposition était remplacé par des femmes (*Le journal général*, jeudi 25 et dimanche 28 novembre 1915, numéros 3181-3182)

En 1917, la mère du Sultan Youssef participe à la prière d'*el Aid el Sghir*¹³. Le cortège traditionnel est suivi par une vieille voiture, soulignent les frères Tharaud, dont les rideaux sont tirés, où se trouve la mère du Sultan (Jérôme & Jean Tharaud, 1921, p.127). Nous n'avons aucune description des

¹³ Fête marquant la fin du mois de ramadan, l'Aïd al-Fitr est célébrée par une prière collective que le sultan préside dans un espace ouvert appelé *mussalla*.

femmes ou de la mère d'un sultan précolonial qui fréquentent les mosquées ou les espaces extérieurs. La structure close de la cour s'ouvre sur l'espace de la prière, mais par le moyen moderne de la voiture.

La voiture ne représente pas seulement un support matériel de la civilisation (*Tahador*¹⁴), mais symbolise la pénétration de la modernité dans la structure interne de la cour. La structure traditionnelle accueille sans résistance et parfois par la volonté du monarque, la pensée moderne, la science et la médecine¹⁵.

Moulay Youssef fit appel à la médecine pour soigner son épouse, Lalla Aïcha. Plus significatif encore : c'est cette dernière qui exprima elle-même le souhait d'être examinée par un médecin. L'examen fut réalisé par le docteur Mani, un médecin français qui avait auparavant exercé comme médecin personnel de Moulay Abdelaziz à Tanger.

Le recours à un médecin homme, de surcroît européen, pour un examen gynécologique constitue un fait sans précédent dans l'histoire de la cour. Un traitement de trois mois fut prescrit. Quelque temps plus tard, Lalla Aïcha annonça à son époux qu'elle était enceinte. Le sultan manifesta une grande joie. La grossesse fut même suivie à distance par le docteur Mani (Sasson, 2007, p. 64–65)

Cet événement démontre avec quelle facilité l'appel à la médecine était perçu comme normal et raisonnable. Désormais, c'est une vérité qui n'a pas ce caractère secondaire. Ce sont les vieilles pratiques liées à la croyance religieuse qui sont mises à la marge.

¹⁴ Tahaddor (*tahaddur*, تَحَدُّثُ): terme arabe employé pour désigner la civilité associée à la vie urbaine et à l'ouverture à d'autres modes de vie. Dans les sociétés arabes, notamment au début du XXe siècle, il pouvait qualifier des comportements perçus comme « modernes », tels que le fait de conduire une voiture, d'adopter un habillement européen ou de respecter les codes de conduite urbaine. Le mot renvoie à une forme de modernité valorisée par les élites locales, distincte du seul regard colonial.

¹⁵ L'idée de la médecine n'est pas étrangère à la cour marocaine. Les sultans saadiens avaient déjà recours à des médecins, tout comme Mohamed IV, Moulay Abdelaziz ou Moulay Abd el Hafid par la suite. Ce qui apparaît véritablement nouveau, toutefois, c'est l'introduction de la médecine à l'intérieur de l'espace domestique féminin du palais.

Cette évolution n'est pas totalement inédite : on sait que Moulay Abdelaziz faisait soigner ses épouses, bien que les consultations se déroulaient derrière un voile. Avec Moulay Youssef, un seuil semble cependant franchi : le recours explicite à un médecin pour un examen gynécologique marque une rupture.

Alors que les sultans précoloniaux recouraient généralement à la médecine pour accroître leur vigueur physique ou renforcer leur capacité à s'imposer par la force, cette nouvelle pratique médicale révèle un glissement vers d'autres usages du savoir médical, touchant à l'intimité du palais et à la santé des femmes du souverain.

Moulay Abdelaziz avait aussi un médecin privé. Mais les soins médicaux sont réservés uniquement aux femmes ne pouvant pas se déplacer, ou souffrantes d'une grave maladie (Veyre, 2009, p.130). L'examen en gynécologie est une première dans la cour du sultan. La science moderne pénètre la cour de Moulay Youssef, et infecte par là tous les éléments de la structure du pouvoir. La vérité scientifique, embryonnaire, cohabite avec la vérité révélée, mais ne l'efface pas. Cette dimension moderne va permettre l'apparition d'autres aspects de la monarchie marocaine. Le sultan ne sera dès lors plus seulement cette autorité sacrée capable de gouverner le monde par la seule force de sa *baraka*, mais un souverain parmi les hommes, inscrit dans la réalité du *dunya*, ce bas-monde.

Le désenchantement (1922-1926)

Deux autres aspects de la monarchie apparaissent clairement ; un aspect religieux pendant les apparitions traditionnelles du sultan (par l'effort déployé par Lyautey), le représentant de l'État protégé (lors des événements séculiers), et le monarque modeste proche de la population. La première figure est la conséquence de la politique de sauvegarde menée par Lyautey. La deuxième est relative au rôle de la légitimation des projets du protectorat. La troisième est celle qui se détache de l'administration coloniale et des rituels traditionnels, prenant l'initiative de chercher une autre forme de légitimité, en s'approchant de plus en plus de la population. À ces trois aspects, nous pouvons ajouter le caractère moderne de la mentalité du monarque, suite à l'intervention médicale dans la cour du prince.

Or, ces aspects multiples du monarque vont donner naissance à une idée nouvelle dans le milieu des lettrés. Et c'est peut-être le couronnement de ce processus, qui avait commencé dès 1912.

C'est en 1922, dans un cercle des *oulémas* de Tanger coagulés autour du Sheikh Abd es - Samad Gennoun qu'un échange d'une idée nouvelle apparaît : la nécessité pour les Marocains d'avoir un Sultan *ad-dîn* : un chef purement religieux, dégagé de toute attribution Makhzen. Et Michaud Bellaire écrit : « D'après les puristes musulmans, depuis que nous sommes arrivés, que le *Baiyt el Mal* et les *habous* sont entre nos mains que le sultan est payé par nous, les fonctionnaires religieux nommés par nous... tout est *haram*, c'est-à-dire n'a aucune valeur religieuse, il n'y a plus de *baraka*, c'est l'abomination de la désolation » (Rivet, 1998, vol. 2, p. 94).

La suggestion des oulémas de Tanger atteste de cette conscience du nouveau Sultan, *Sultan ad-dîn* contre *Sultan ad-dunya*. « Ils suggèrent qu'on dise la prière mentalement au nom du candidat de leur cœur - ce pourrait être Moulay Abdelaziz, ou Moulay Abd el Hafid - et qu'on laisse à Moulay Youssef l'intendance de ce qui ressort de ce bas monde, *ad-dunya* » (Rivet, 1998, vol. 2, p. 94). Cet échange montre que les deux principes de légitimité

(contractuel : *bay'a*¹⁶, et spirituel : *baraka*) ne sont plus reconnus pour Moulay Youssef. Il représente, pour eux, la rupture avec la sacralité d'Abdelaziz et Abdelhafid. Moulay Youssef est le sultan de ce bas monde et ne peut être le chef religieux. Cette séparation des deux ordres - politique et religieux - est une première dans la pensée politique marocaine. Le sultan du protectorat fut détaché de la *baraka* de ses ancêtres (*il n'y a plus de baraka*), mais seulement dans la pensée des lettrés et lors d'une conversation privée.

Le spectacle de la *Mehalla*, les visites de sanctuaires, et la fréquence des apparitions du souverain dans des contextes traditionnels continuaient de reproduire les anciens rituels d'approche : embrasser la terre, se réfugier sous les canons, chercher sa *baraka* lors de ses déplacements. Toutefois, lorsque le souverain apparaît dans un espace séculier, lors d'événements extérieurs au calendrier religieux, la quête de *baraka* s'éclipse, et les rituels changent de sens. L'attachement à la sacralité royale persiste, mais tend à se resserrer dans les seuls événements religieux. Les visites de foires, d'expositions, de chemins de fer ou de défilés militaires assignent au sultan un nouveau rôle, plus politique que religieux. La voiture découverte, l'absence de parasol ou de cheval, et les nouveaux codes de conduite lui confèrent l'allure d'un homme d'État, reléguant la figure du *Calife* et du *commandeur des croyants* à l'arrière-plan.

Entre les deux courants identifiés par Laroui – les *azzizistes* et les *hafidistes*, qui structuraient selon lui la société face à la monarchie – émerge un troisième groupe, plus moderne : celui des lettrés de Tanger. Favorables à l'ouverture sur le monde et à la coopération avec les puissances étrangères, ces lettrés entament, dans le cercle privé, une réflexion inédite sur la séparation entre le politique et le religieux. L'idée que le souverain puisse « régner partout, mais ne gouverner que par endroits » est inactuelle.

La légitimité du sultan n'est plus perçue comme exclusivement fondée sur sa *baraka*, c'est-à-dire son aura spirituelle ou son statut de descendant du Prophète. Même en l'absence de *baraka* manifeste, il demeure sultan. La sacralité n'est pas effacée, mais transformée : le souverain devient, dans le discours des lettrés, un *sultan ad-dunyā*, un homme politique relevant du monde d'ici-bas.

Ce glissement ne signifie pas l'abolition du référent religieux, mais son affaiblissement progressif face à de nouvelles conceptions du pouvoir monarchique. La *baraka* cesse d'être l'unique fondement de la souveraineté : elle coexiste désormais avec d'autres formes d'être – notamment politiques – qui redéfinissent le sens même du sultanat dans la conscience d'une élite intellectuelle en mutation.

¹⁶ La *bay'a* est une cérémonie d'allégeance au nouveau sultan, organisée après le décès de son prédécesseur. Elle réunit les élites du royaume, qui signent un acte officiel dans lequel le nom du souverain est ensuite brodé en or et conservé dans le sanctuaire de Moulay Driss à Fès.

Le tabou de la mer

Pour la première fois de l'histoire et depuis les *Almowahad*¹⁷, un sultan traverse la Méditerranée pour voyager en France (Rachik, 2012, pp.4-74). Traditionnellement un sultan ne quitte jamais la terre des musulmans. Sa *baraka* risque d'être perdue à jamais. Abdelaziz voulait voyager en France, mais il ne pouvait pas le faire. Moulay Youssef transgresse ce tabou longtemps crient. Conscient de ce fait, il commente son voyage lui-même en l'écrivant de ses propres mains : « Nous sommes heureux d'être le premier Sultan de l'État marocain (*Adawla al Maghribiya*), qui vient en France, ce grand pays que nous aimons, ainsi que nos fidèles sujets, parce qu'il a su conserver à l'empire chérifien son intégrité, ses traditions et ses coutumes, et pour avoir mis sa force au service de la justice de la science et de la paix. Signé : *Abdo Lah Youssef*, le 11 juillet 1926 ». (*Le matin*, lundi 12 juillet 1926, num: 15454) Le silence des *oulémas* ne nous permet pas de connaître les commentaires du peuple et ceux de la classe politique à ce propos. Hachtougui, l'un des compagnons du voyage de Moulay Youssef, peut nous éclairer sur cette question (El Ghachi, 2020, p.36).

Suivant le cours du voyage, parfois jour par jour, suite aux publications des journaux de l'époque, nous pouvons dire qu'on est loin de la figure sacrale du sultan traditionnel. La sacralité royale vit à l'intérieur de la structure culturelle nouvelle, comme un élément parmi d'autres. Les outils culturels sont utilisés dans d'autres contextes et, par conséquent, signifient autre chose que ce rapport absolument religieux. La prière musulmane devient une action d'inauguration. Lorsque le sultan entre dans la mosquée de Paris, raconte Hachtougui qui était sur les lieux, il a prié devant le *mihrab*, tout seul (*rak'atane khafifatân*) (El Ghachi, 2020, p.47). Lorsqu'il est sorti de la mosquée, tout le monde l'applaudissait. La prière devient un acte d'ouverture d'une cérémonie séculière, suivi des applaudissements.

À Paris, Moulay Youssef visitait tous les lieux culturels. Sa représentation de l'histoire domine le sacré et l'affaiblit. Lors de sa visite de la bibliothèque de Paris, et au milieu de tous les objets historiques, Moulay Youssef percevait le Coran. Un instant de silence régnait pendant que le souverain lisait à haute voix quelques versets du Livre. Sa lecture terminée, il se tournait pour apprécier d'autres objets historiques, suivant les explications du guide de la visite (*Le Figaro*, 21 juillet 1926, p.1).

Cette lecture suspendue du Livre n'obéissait à aucun rituel. Le sacré n'est plus le dominant de l'être de la monarchie. C'est un élément parmi tant d'autres dans la structure mentale du souverain. Cette sécularisation n'est pas prise en charge par les mots. Mais les gestes, les mouvements, sont aussi un texte, un texte à lire et à interpréter.

¹⁷ Dynastie berbère ayant régné sur le Maroc et l'Andalousie entre 1130 et 1269.

D'autres formes du sacré sont intériorisées dans la représentation du monarque. De nouveaux rituels non musulmans sont acceptés et vécus dans des espaces sacrés chrétiens. Lors de sa visite de la tombe du *Soldat inconnu*¹⁸, tous les symboles de la sacralité royale disparaissent, laissant voir sur sa poitrine le grand cordon de la Légion d'honneur, le définissant comme chef politique. Cent caïds et notable marocains entouraient le sépulcre (*Les Annales coloniales*, 13 Juillet 1926, p.2). Jonché de fleurs, le Sultan en compagnie du général Gouraud, le général Manguin et Théodore Steeg, avançait lentement. Un instant de silence régna. Les mains croisées et le regard baissé, le souverain est entouré des autorités françaises (chrétiennes selon Hachtougui) et marocaines, sont loin d'exprimer le deuil musulman, ou le mépris du chrétien (El Ghachi, 2020, p.52).

C'est une cérémonie étrange que de se retrouver, non dans un cimetière, qui obéit à un comportement codé et ritualisé, mais devant un feu¹⁹, comme le souligne Hachtougui (El Ghachi, 2020, p.52). L'étonnement qu'exprime l'un des compagnons du voyage semble être partagé par tous, y compris le Sultan. L'instant de la remise des fleurs est un hommage codé dans la culture de l'autre. L'instant du silence est un instant de découverte de soi devant l'autre, un instant de dé-socialisation, de mise entre parenthèses du modèle culturel intériorisé. Le souverain se soumettait au réel au détriment de l'idéal.

Moulay Youssef se détachait du protocole qui renseigne sur sa légitimité religieuse. Lorsqu'il est invité à dîner par exemple, aucune considération de la notion de la sacralité n'est prise en compte. Le souverain prenait une chaise et s'asseyait sans aucune gêne. Lorsqu'on veut lui offrir un cadeau, aucune distance ne le sépare du donateur. La manière avec laquelle il est servi ne renseigne pas sur cette séparation entre sa personne et le monde. Des coutumes nouvelles auxquelles le souverain ne manifestait aucune résistance étaient accomplies dans des espaces séculiers. Il signe dans le livre d'or à l'hôtel de ville à Paris. L'absence totale des serviteurs du souverain, son costume, et ses gestes, décrits plus haut, renseignent sur l'abandon symbolique de la sacralité et l'appréciation réelle de la modernité.

¹⁸ La tombe du *Soldat inconnu*, inaugurée en 1921 sous l'Arc de Triomphe, honore les soldats morts pour la France pendant la Première Guerre mondiale. L'invitation faite au sultan Moulay Youssef à y déposer des fleurs en 1926 symbolise l'intégration du Maroc dans la mémoire impériale française.

¹⁹ Hachtougui décrit la cérémonie de la même manière. C'est l'usage de quelques notions, qui renseigne sur la mentalité, le sens, et la représentation des compagnons de voyage du souverain: "Vers 15h de la même journée le souverain visite l'Arc de triomphe, et la tombe du *Soldat inconnu*. Arrivé en voiture, en compagnie du grand vizir, Ben Ghabrite, le chambellan, et quelques ministres connus. Le souverain descend de sa voiture. A pied il allait jusqu'à la sépulture. Entouré de chrétiens (*Nassara* dans le texte), il y reste quelques minutes devant la tombe, où un feu est allumé ».

Dans ces moments de réception, Moulay Youssef est décrit par Hachtougui par un lexique qui n'a rien de religieux ; Sa Majesté le sultan, ou seulement le Sultan, ou encore Sa Majesté notre Sultan Moulay Youssef. Les catégories anciennes (*Charif al baraka*, commandeur des croyants, Imam, calife) ne sont plus utilisées pour le décrire.

L'ouverture du monarque ne se limitait pas seulement à la réinterprétation des signes, et des codes rituels. D'autres formes du sacré avaient pénétré le raisonnable de la monarchie.

En deux reprises, Moulay Youssef visitait les lieux saints chrétiens : la cathédrale de Strasbourg le 21 juillet 1926, et la Basilique de Lyon le 28 juillet de la même année (*Excelsior*, 22 juillet, 1926, p.1-6).

Lors de sa première visite, il fut reçu par l'archiprêtre de la cathédrale. Pour la première fois, le Sultan entra dans une église. Étonné et ému, il admirait selon les journalistes, la construction et l'architecture, la chaire, le transept, la grande nef, et dit à l'archiprêtre : « C'est la première fois de ma vie que je pénètre dans un lieu saint chrétien. Je suis très ému, mais je suis heureux que cela soit en France et à Strasbourg » (*Les Annales coloniales*, jeudi soir 22 juillet 1926, p.1). Le même journal ajoute : « Et puis se tournant vers l'archiprêtre, il ajouta : je prêche, moi aussi, la fraternité humaine » (*Les Annales coloniales*, jeudi soir 22 juillet 1926, p.1). *Le journal des débats politiques et littéraires* rapporte une autre version : « Le sultan répondit [aux souhaits des bienvenues] : je remercie l'évêque de Strasbourg pour ses souhaits de bienvenue. C'est la première fois que je pénètre dans un temple chrétien ; j'y entre le front haut, car je sais que l'on travaille à la fraternité des peuples et à la paix » (*Le journal des débats politiques et littéraires*, 22 juillet 1926, p.2). Les valeurs liées à la sacralité du roi se fragilisent laissant apparaître de nouvelles valeurs d'ordre universelles.

Le costume blanc immaculé, qui unissait le sultan précolonial à la communauté des musulmans, devient parfois rose par l'effet, de porter un dessous pourpre. La '*imama*'²⁰ qui avait un sens fortement sacré (Kettani, 1923) était marginalisée même lors de l'inauguration de la mosquée de Paris. Approcher le sultan marocain n'est plus soumis aux codes traditionnels. Les membres du Makhzen l'accueillaient à la gare de Lyon le 12 juillet 1926, lui embrassant l'épaule, au lieu de la main, le pied ou le genou. Cette nouvelle manière de saluer collectivement le sultan, renseigne sur son nouveau statut politique, et l'affaiblissement de sa sacralité.

²⁰La '*imāma*' est un turban à forte valeur symbolique dans la cour de Moulay Hassan. Dans la cour marocaine précoloniale, elle était un attribut réservé au sultan, notamment lors des cérémonies religieuses. Son port par d'autres, y compris les princes, nécessitait une autorisation explicite du souverain.

Acclamé dans les rues de la capitale, le Sultan interagissait, par un geste de la main ; pas tout à fait fermée et pas tout à fait ouverte, souligne le *Matin* (*Le matin*, Lundi 12 Juillet 1926, num: 15454). Ce geste de la main du monarque exprime une hésitation à vouloir être acclamé dans les rues de la capitale française comme chef politique, tout en sauvegardant dans l'esprit les anciennes attitudes inculquées par la culture de la cour. Mais malgré cette hésitation, l'interaction du monarque avec le public, signifie la recherche d'une popularité, d'une proximité qui se distancie de la seule attitude du monarque sacré et impassible. Le plus important pour le monarque, semble-t-il, n'est pas cet attachement orthodoxe à la légitimité religieuse. Mais la sauvegarde de la monarchie, dans son aspect politique et séculier.

Le geste de la main, près de ses yeux, n'est pas une prière, n'est pas un salut militaire, n'est pas un signe d'adieu. C'est une expression de la phase charnière que symbolisait Moulay Youssef, qui se trouvait entre une réinterprétation de la tradition et la rencontre physique et réelle de la modernité.

Conclusion

Les transformations qu'a connues la monarchie marocaine à l'époque du protectorat furent d'abord d'ordre culturel. Le langage politique en témoigne de manière frappante : le lexique traditionnel à forte teneur religieuse - *calife*, *imam*, *mehalla*, *harka*, ou encore *rogui* - disparaît progressivement après l'échec de la révolte d'El Hiba. Ces termes sont remplacés dans le discours officiel par *sultan* ou *mawla* *soltâne*. L'expression *Amir al-Mouminin* ne survit que dans des occasions solennelles, comme lors de la réception du président Millerand le 16 avril 1922 ou l'inauguration de la mosquée de Paris le 16 juillet 1926 (*Journal officiel de la République française*, Lois et décrets, 17 avril 1922, p. 4071 ; *La Lanterne*, 16 juillet 1926, p. 1).

Cette évolution linguistique reflète une transformation plus large : le sultan signe désormais par son prénom: *Abu Abdellah Youssef* (*Le Matin*, 12 juillet 1926, n° 15454), désigne le pays comme *le Maroc* au lieu de *al-Iyala chérifa*, et introduit pour la première fois la notion de *peuple* dans ses discours - notamment lors des deux événements précités. L'appellation *nos sujets* ou *notre peuple* vient progressivement remplacer *les musulmans*, marquant un tournant dans la perception des rapports entre souveraineté et communauté.

Ce glissement sémantique ne correspond ni à la séparation du religieux et du politique, ni à celle du public et du privé, telles qu'elles sont décrites dans les théories classiques de la sécularisation (Tylor, 2007, p. 12). La forme de sécularisation mise en évidence ici constitue un troisième type : il ne s'agit pas d'un retrait net du religieux, mais d'un affaiblissement progressif de la centralité du sacré comme référence unique et fondatrice du politique. Autrefois pilier de toute la structure culturelle et politique de la monarchie, le

sacré devient, à l'époque de Moulay Youssef, un élément parmi d'autres dans une configuration symbolique plus large. Le religieux ne disparaît pas, mais il cesse d'organiser à lui seul la légitimité du pouvoir : il est désormais mobilisé à côté d'autres formes de représentation, politiques, esthétiques ou administratives. Il s'agit là d'un processus de relativisation du sacré, qui marque une nouvelle étape dans l'histoire culturelle de la monarchie marocaine.

Cette recomposition s'accompagne de nouveaux modes de légitimation : les gestes du monarque, son sourire cordial, son salut chaleureux, sa proximité avec les sujets deviennent des vecteurs de reconnaissance. Ils annoncent l'émergence d'une légitimité populaire, qui coexiste désormais avec l'héritage religieux, mais le dépasse dans certains contextes symboliques et politiques. Le rôle de l'administration coloniale est ici central. En isolant la monarchie, en la mettant en scène par la politique des égards, et en la transformant en un instrument d'arbitrage traditionnel, le projet de Lyautey restructure la cour selon les besoins coloniaux. La cour ne fonctionne plus comme un lieu d'émanation charismatique, mais comme un théâtre social où les acteurs cherchent la légitimité dans la proximité administrative autant que spirituelle. Même les gestes de respect changent : les hauts dignitaires du Makhzen embrassent collectivement l'épaule du sultan en France, geste nouveau et révélateur de la recomposition des codes.

La monarchie conserve cependant une fonction symbolique importante, mais cette sacralité devient esthétique, poétique et mémorielle. Pour les colons, l'État traditionnel devient un objet d'art ou un vestige muséal ; pour les Marocains, il conserve une charge romantique et affective. C'est dans ce contexte qu'Ibn Zidane, chroniqueur de la dynastie, devient un collectionneur de poésie louant la grandeur du sultan Moulay Youssef dans *Al-Yumn al-wâfi fi madh al-janâb al-Yousoufi* (Ibn Zidane, 1923, vol. 1). Il y cite des poètes comme 'Abd al-Wâhid Ben al-Muwâzz et al-'Abbâs Chorfi, qui réenchantent un monde désenchanté par des vers magnifiant la figure du sultan-charif :

« Et si l'imam vint voir une terre, tout le bien vint et revint »

(Ibn Zidane, 1923, p. 104) ;

« Sans toi cette religion ne peut être conseils [...] le soleil de la prophétie ne peut apparaître [...] et l'ignorance ne peut être abolie » (Ibn Zidane, 1923, vol. 1, p. 30).

En somme, cette étude montre que la sécularisation de la monarchie marocaine sous le protectorat se manifeste avant tout par l'affaiblissement de la sacralité royale et la marginalisation des pratiques rituelles qui, jusque-là, en assuraient la protection au sein de la cour. La disparition de certains symboles, la transformation du langage monarchique, et la réorganisation des

formes de présence du souverain témoignent d'un désenchantement du monde monarchique.

La recomposition poétique de la figure du sultan sacré - dans les éloges d'Ibn Zidane ou les vers des poètes - n'est pas une survivance intacte du passé, mais une tentative de réenchantement symbolique, désormais romantique et esthétique, d'une sacralité qui ne s'exerce plus pleinement dans le réel.

Ce processus de sécularisation ne s'interrompt pas à la mort de Moulay Youssef, à Fès le 17 novembre 1927. Il se prolonge et s'approfondit avec l'accession de Mohammed V, qui inaugure une nouvelle phase dans l'histoire de la monarchie : celle d'une légitimation fondée non plus sur le seul sacré, mais sur le soutien populaire, ouvrant la voie à la construction de la monarchie moderne au Maroc.

Conflit d'intérêts : L'auteur n'a fait état d'aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Balandier. G. (1984) *Anthropologie politique*, Paris, Presses universitaires de France.
2. Balandier. G. (2006), *Le pouvoir sur scène*, Paris, Fayard.
3. Bulletin mensuel du comité de l'Afrique française, 01 janvier 1916.
4. Conférence franco-marocaine, *l'œuvre du protectorat*, Paris, 1916, Tranchant de Lunel, chef des services des antiquités, des beaux-arts et des monuments historiques du Maroc.
5. Dakhlia. J. (1998). *Le Divan des rois*. collection historique, Paris, Aubier.
6. Durkheim. E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Presses universitaires de France, 5^{ème} édition.
7. El Ghachi. M. A. (2020). *Al-rihla ila faransa*. Tetouan, Publication de la faculté des lettres et des sciences sociales de Tetouan.
8. Elias. N. (1985) *La société de cour*, Paris, Flammarion.
9. France-Maroc, *Revue mensuelle*, (1917). 15 janvier.
10. Geertz. C. (2012). *Savoir local, savoir global, les lieux du savoir*, Paris, Presse universitaires de France.
11. Harris. W (2017). *le Maroc disparu*, Casablanca, Dar Al Amane.

12. Hibou. B et Tozy. M (2020) *Tisser le temps politique au Maroc*. Paris : Kartala.
13. Ibn Zidane. A. (1961) *Al 'Iz Wa Sawla fi ma 'âlim nodhom al dawla*, Rabat, imprimerie royale de Rabat.
14. Ibn Zidane. A. (1923), *Al Yomn al wâfir al wâfi fi madh al janâb al mawlawi al yôssofi*, Rabat, Dâr al ma'rifa.
15. Laroui. A. (2009). *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*, Casablanca, Centre culturel arabe.
16. Naçiri. (2010) *Kitâb al-Istiqlâ' li-Akhbâr Duwal al-Maghrib al-Aqsa*, vol. 3, Casablanca: Dâr al-Kutub.
17. Dupont, O. et Coppolani, X (1897), *Les confréries religieuses musulmanes*, Alger, Adolphe Jourdan. « Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France »
18. Goffman, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi. Paris : Éditions de Minuit.
19. Rivet, D. (1998). *Lyautey et l'institution du protectorat français au Maroc*, vol.1, vol.2, & vol. 3, Paris : L'Harmattan.
20. Rachik, H. (2016), *l'esprit du terrain*, Rabat, Centre Jaques Berque.
21. Sasson, A. (2007), *les couturiers du Sultan : Itinéraire d'une famille juive*, marocaine. Casablanca, Marsam.
22. Teyssier, A. (2004) *Lyautey*, Paris, Perrin.
23. Thareaud, J. Taraud, J. (1921) et Jean, *Rabat ou les heures marocaines*, Paris, Plon.
24. Tylor, C. (2007). *L'âge séculier*. Paris, Seuil.
25. VEYRE. G. (2006) *fi sohbat as-soltan* (En arabe). Version française :Veyre, G. (2013). *Dans l'intimité du sultan*, Paris : Hachette-BnF.