

RESUME DE THESE

INTRODUCTION

De façon générale, et plus particulièrement dans le cadre de mon travail, je considère le sujet dans ses appartenances. Il n'est pas un isolat qui subit passivement des influences mais se situe au cœur d'interactions interindividuelles et interculturelles. Je le considère par ailleurs installé au sein de relations situationnelles. C'est-à-dire que je fais dépendre et varier ses choix et ses attitudes selon la situation dans laquelle il est amené à s'exprimer. Enfin l'individu dont je parle est celui de la modernité. L'enfant dakarais d'aujourd'hui est confronté à des réalités spécifiques qui n'ont rien à voir avec l'image d'une Afrique traditionnelle que beaucoup ont du mal à «tuer».

J'utilise dans ma grille de lecture deux concepts lourds de sens et chargés d'histoire. Ils ne sont pas pour autant figés sur leur socle. Mon but n'était pas de faire un aperçu théorique de ces deux concepts car ce travail aurait nécessité une thèse entière. J'ai seulement essayé de prendre les termes dans l'état actuel de la pensée et d'y ajouter mon propre point de vue. J'ai choisi de parler de l'individu (et non de la personne ou du sujet) car il me semblait que ce terme était le plus neutre. A côté de l'individu se place l'autre. C'est un terme que j'emploie de façon générique pour désigner aussi bien un autre individu, un autrui généralisé, l'*alter ego* ou pour qualifier tout ce qui est étranger à l'individu. Quand je parle d'éducation traditionnelle, je ne renvoie pas le lecteur au système d'éducation décrit par de nombreux auteurs et qui fait partie définitivement de l'histoire de l'Afrique. Je veux désigner tout simplement, par ces mots, une éducation familiale. Employé de façon plus générale, l'adjectif « traditionnel » désignera tout ce qui est ancien.

J'ai souhaité, dans un premier temps, situer l'individu dans un univers culturel composé de diverses sphères culturelles qui interagissent. Cette position m'a amenée à le considérer ensuite dans ses interactions au caractère pluriel. Les deux premières parties sont donc une mise en place théorique d'une vision personnelle de l'individu moderne. Cependant elle s'ancre et est illustrée constamment par le cadre particulier de recherche

que j'ai choisi. La troisième partie est une illustration de l'existence d'un individu-métis pris dans une culture plurielle. Il s'agit donc de l'analyse du travail de terrain effectué à Dakar.

Ce travail s'est déroulé en deux temps. Lors d'un premier séjour, j'ai pu me rendre dans deux écoles primaires. Là j'ai réalisé des observations de cours au sein de la classe en m'intéressant, de plus, aux supports didactiques et au rapport enseignant-élève. Au terme de la phase d'observation j'ai organisé des entretiens avec certains enseignants sur leur propre parcours et leur positionnement par rapport à l'école. Le deuxième séjour a été consacré au contact avec des enfants scolarisés. Je les ai trouvés dans leur quartier pendant les vacances scolaires. J'ai d'abord passé des questionnaires pour mieux les connaître puis trois entretiens qui m'ont permis de cerner leur rapport à l'école et à la famille et aux langues. J'ai tenu par ailleurs, la première fois, un carnet de voyage qui me permet de considérer de façon personnelle le processus de rencontre interculturelle ; mon travail est complété en outre par une observation permanente dans la mesure où j'étais insérée dans une famille dont j'étais un membre.

I : SPHERES CULTURELLES DYNAMIQUES

Cette partie est développée en remettant en question la conception de la culture comme patrimoine à préserver et ensemble de traditions figées. La culture s'inscrit ici dans une stratégie sociale et individuelle adaptative.

1 : Changement dans la continuité

La force et la perpétuation d'une culture dépendent de sa capacité à intégrer les changements qu'elle subit ou qu'elle génère (de l'intérieur comme de l'extérieur) à sa logique.

A : Tradition - modernité

J'ai voulu sortir ici de l'opposition - dualité dans laquelle l'on place généralement tradition et modernité. En effet, je pars du principe que la modernité n'est vivable que si elle plonge ses racines dans le passé, et inversement, que la tradition pour survivre doit s'adapter aux réalités modernes. Dans cette optique, la modernisation apparaît comme un processus de changement permanent.

Dans la mesure où est moderne ce qui appartient au temps présent, je considère la modernité sous un angle temporel. Je ne la rattache nullement à un espace (Occident) ou à une technologie mais à une dimension temporelle. En ce sens, la modernisation n'est pas l'acquisition d'objets technologiques mais un processus historique permanent.

La modernité englobe donc un aspect idéologique puisqu'elle se doit d'être aussi modernité politique et citoyenne. Elle est ainsi synonyme, entre autre, de participation (de l'individu à la vie politique) et de partage (des pouvoirs, des savoirs). On ne rentre pas dans l'histoire à reculons ; c'est pourquoi l'individu ne peut faire l'impasse sur la modernité. A lui toutefois de lui donner une configuration particulière.

La tradition perdue, se transmet. Elle est donc présente au sein même de la modernité. C'est aller contre soi que de nier le processus de modernisation. De même est-il vain de croire que l'on peut jeter la tradition au panier des vieux souvenirs une fois pour toute. L'individu dans le présent est le point de jonction de la modernité et de la tradition.

L'individu se trouve alors obligé d'apprendre à s'adapter à de nouvelles technologies mais surtout à de nouvelles formes de vie qui forgent de nouveaux rapports au monde.

La modernisation des pays africains semblent, dans la littérature, commencer avec les Indépendances. Le transfert technologique s'accompagne alors d'un transfert institutionnel et organisationnel. Mais si cette époque a donné une tournure spécifique aux évènements, je ne peux pas m'empêcher de souligner que l'Afrique a constamment connu le processus de modernisation.

Toutefois, aujourd'hui, je peux dire que modernisation est synonyme de technicisation. D'abord par l'insertion massive d'objets technologiques (de l'information et de la communication notamment) qui déshumanise les rapports interindividuels. Ensuite par une « désignification » d'objets autrefois signifiants.

L'individu s'installe peu à peu dans une logique instrumentale qui aboutit à une « ritualisation de la quotidienneté »¹.

La tradition participe à la transmission culturelle. De même que je parle de culture en termes dynamiques, je peux concevoir une tradition vivante et non figée.

La modernité permet d'exprimer la tradition, de la mettre en actes. Partant elle s'adapte aux nouvelles réalités et, s'adaptant, elle se transforme.

Dans l'acte, le passé est confronté au présent. C'est ainsi que « la routine culturelle cesse d'être considérée comme allant de soi et devient tradition, c'est-à-dire quelque chose qui doit être évaluée dans la perspective du passé et du futur et implique nécessairement un choix »². Par ailleurs, s'adapter implique, pour l'individu, de faire des choix.

Cette confrontation permanente de la modernité et de la tradition transforme les automatismes en créations. Elles deviendront à leur tour tradition dans la durée, références de l'individu dans sa quête de soi. Cette simultanéité pousse l'individu à inventer constamment une culture nouvelle.

B : Création - permanence

La permanence culturelle est à remettre en cause dans la mesure où la culture est usée par le temps et les intempéries qu'elle affronte.

La permanence est soumise à l'érosion culturelle à laquelle Marie Eliou consacre un article³. L'auteur renvoie le phénomène à l'idée de changement inévitable. Mais elle le connote de façon négative. Or pour moi l'érosion est tout simplement un changement de relief où les mêmes causes n'auront pas les mêmes effets.

Cependant l'érosion est en effet inévitable dans la mesure où elle est issue de contacts et que les contacts eux-mêmes ne peuvent être évités. Ces contacts entre deux univers culturels laissent rapidement la place à des rapports de force où l'un va essayer de s'imposer. Si les facteurs d'érosion sont bien extérieurs, les changements qu'elle provoque, eux, sont intérieurs.

Les rapports de force peuvent parfois aboutir à une forme de dépendance culturelle qui consisterait en l'adoption de modèles externes. Par conséquent, elle faciliterait le processus d'érosion culturelle. Cependant ce serait une erreur de mettre de côté, dans ce schéma dual, les enjeux de survie identitaire.

L'érosion implique des manques qu'il faut combler. L'acteur social est appelé, pour cela, à devenir créateur et à se situer à l'origine même de ses actes.

Pour créer, l'individu doit sortir de son origine. Il sort d'une « première manifestation » (première image de lui) pour en dessiner une nouvelle. Mais il sort aussi de son milieu ou de ses milieux successivement

L'individu, pour sortir de son conditionnement, va entrer dans l'acte de refuser. Premièrement, en refusant, il n'accepte pas son statut social. Deuxièmement il n'accorde pas à l'autre la place que les normes sociales lui dévolue. Troisièmement il nie la pression que l'autre exerce sur lui. C'est le vide créé par le refus qui entraîne l'acte de création. L'individu se voit contraint de remplacer ce qu'il n'accepte pas par autre chose.

Il n'est alors pas seulement original (on peut être original tout en continuant de perpétuer) mais créateur. Il entre ainsi, apparemment et dans un premier temps, en contradiction avec sa culture. Pourtant la capacité d'invention est présente dans la culture même.

Il s'agit de considérer, en fin de compte, les effets de la modernité sur l'évolution d'une société.

La modernité ne doit plus être perçue comme rupture mais comme continuité historique. Mais que génère-t-elle si ce n'est un changement, une transformation, une métamorphose ? Changement et transformation font appel à des paramètres l'un internes et

l'autre externes respectivement. Mais les deux processus sont partiels tandis que la métamorphose indique « le changement complet dans l'état, le caractère d'une personne »⁴. Si elle peut prendre la forme d'une métamorphose ou d'une transformation, le devenir de la modernité est synonyme de changement donc d'être le fait de paramètres internes.

Si la modernité s'inscrit dans un mouvement historique continu, elle peut cependant entraîner deux types de décalages. Le premier est un décalage temporel entre l'apport extérieur et la maîtrise de cet apport. Le second est un décalage de sens entre les générations en ce qui concerne des habitudes de vie non renouvelées.

Ainsi la culture se caractérise par une certaine mouvance. D'abord de par son dynamisme interne ; ensuite parce qu'elle est sous le coup d'influences continues et parfois contradictoires. La culture est donc, selon mon point de vue, une culture évolutive, adaptative aux temps modernes.

C : Les changements

De façon horizontale, je tente de considérer le passage d'un mode implicite d'apprentissage à un mode explicite.

Le premier processus utilisé différemment dans l'un et l'autre des modes d'apprentissages est l'échange. R. Bureau⁵ pose trois médiateurs de cet échange dans l'apprentissage traditionnel : le corps de la mère (forcément inexistant à l'école), l'objet (source d'exploration, il est réduit à l'école à sa pure fonctionnalité) et le silence (valorisé d'un côté, indexé de l'autre).

A la maison, l'apprentissage est un apprentissage en situation réelle. Il passe principalement par l'observation et l'imitation. A l'école, tout passe par le langage, même si le « mime » est présent en classe.

Si l'apprentissage à l'école a pour finalité d'ouvrir l'enfant à d'autres réalités, l'apprentissage à la maison semble répondre à une volonté d'endogénéisation. A l'école, l'apprentissage présente deux caractéristiques. Tout d'abord il passe par l'écrit et le français (rares dans les maisons) et de ce fait demeure un apprentissage de surface. Ensuite il s'appuie principalement sur une mémorisation formelle, même s'il est difficile de cerner en quoi c'est une habitude prise sur les bancs de l'école coranique et en quoi c'est un moyen de pallier à une incompetence linguistique. Pour combler le fossé qui sépare apprentissage à l'école et apprentissage à la maison, l'enfant va construire un savoir "bricolé" mais sans réellement gérer de façon profitable ses ruptures.

Le contexte de modernité actuel implique un désir de tout expliquer, de tout rationaliser. Partant, il y a réduction de la présence et du rôle de la signification.

Auparavant, l'individu se noyait dans un code social univoque. L'omniprésence du symbole était rendu cohérent par la réalisation d'un sens d'ensemble. Aujourd'hui, la multiplicité des appartenances donne naissance à un sens individuel multivoque et flou.

Nous assistons à l'avènement d'une signification plurielle. Tout a un sens mais ce n'est jamais le même. Par ailleurs, le sens ne peut plus se transmettre. La relation de l'objet au sens est de moins en moins le fait du groupe mais devient individuel, même si l'individu continue de respecter le code culturel, "ensemble de règles, de conduites verbales ou non-verbales par lesquelles la société reconnaît un de ses membres"⁶.

Selon S. Abou⁷, la société moderne repose sur des concepts. L'ère idéale est celle de l'homme moderne. Il investit toute chose de son regard scientifique. Pourtant l'homme ne peut faire l'économie du sacré car ce dernier l'habite et l'anime.

Les changements signalés ci-dessus touchent bien évidemment le réseau de relations interindividuelles.

Le principal facteur de changement est le facteur temps. Il entraîne la culture sur la voie d'une progression ou bien d'une régression. La marche vers le Progrès s'accompagne d'une recherche de confort toujours plus poussée mais qui déshumanise, de fait, le rapport inter-humain. L'individu, inscrit dans cette même temporalité, subit à son tour des changements.

Le changement social prend bien souvent la forme de désintégration sociale et culturelle. La société est alors atteinte dans sa cohésion. Il me suffit de considérer l'adaptation du système des castes (au Sénégal) au contexte économique pour m'en convaincre. Les bouleversements sociaux entraînent une désorganisation sociale où la pratique individuelle est valorisée. Désorganisation aussi parce qu'il y a juxtaposition d'univers culturels et donc morcellement du réseau relationnel de l'individu.

Certaines catégories sont touchées plus visiblement que d'autres. C'est le cas notamment des jeunes (plus sensibles aux voix de la modernité), des personnes âgées (avec lesquelles les décalages risquent d'être grands) et des femmes (dont le statut moderne ne correspond pas à leurs devoirs et place dans la société traditionnelle).

2: Le processus d'intraculturation

J'utilise le terme d'intraculturation pour signifier que la recherche prend place dans un groupe culturel considéré habituellement comme homogène.

A: Le processus d'enculturation

Je reviens quelques instants sur trois aspects de la culture dans leur dimension actuelle.

La culture se présente avant tout comme une acquisition. Cette dernière passe forcément par des processus de transmission, conscients ou inconscients. La culture peut donc se définir comme étant "l'élément appris du comportement humain"⁸.

Cependant la transmission n'est possible que si les sens qui se rattachent au contenu transmis sont partagés. La culture est donc aussi une mise en sens générale de la société. Elle oriente par conséquent fortement la perception et le système de valorisation de ce qui nous entoure.

Mais le rôle joué par l'individu dans sa "mise en culture" est indéniable. La véhiculant, il lui donne une configuration particulière. Il agit sur elle par un double travail de participation (pas de culture sans consensus) et de sélection. Ainsi la "culture (...) est vécue par chacun de manière variable (...) à travers les multiples manières concrètes de la vivre"⁹. C'est pourquoi je préfère parler de culture individuelle plutôt que d'identité culturelle.

L'entrée dans le groupe (enculturation) passe donc par la transmission et l'apprentissage d'un certain nombre de savoirs et valeurs.

Or la manière de communiquer ces savoirs et valeurs connote la manière d'apprendre de différentes sortes. Dans le cas étudié, deux systèmes de communication se font jour. D'une part un système oral et informel et de l'autre, un système écrit et explicite.

Ce que la culture transmet, ce sont d'abord des savoirs: savoir-faire, savoir-dire et savoir-être. Selon le milieu, ces savoirs vont être sociaux (savoir-être-en-relation) ou bien intellectuels. A Dakar, le partage de savoirs est remis en question dans la mesure où nous avons d'un côté les scolarisés et de l'autre les non-scolarisés. Je peux donc me demander où se situe la culture scolaire dans la culture sénégalaise.

En même temps que la transmission de savoirs, il s'agit de considérer la transmission de valeurs. Or ces valeurs ne sont pas seulement celles que la culture a transmises à l'individu, mais aussi celles qu'il a construit. Là encore, il est difficile de parler de partage de valeurs puisque famille et école véhiculent chacune les leurs propres.

Je souligne tout de même que ce ne sont pas les savoirs et valeurs eux-mêmes qui marquent l'enculturation mais bien plutôt la capacité à en faire la démonstration.

Cette démonstration se fait au travers de pratiques culturelles par lesquelles l'individu construit son propre conditionnement social et culturel.

L'individu développe une façon d'agir suivant des gestes réglés et codés. Il s'agit d'un nomotope, "modèle de conduite contraignant dans un groupe culturel donné"¹⁰.

L'ethos, "caractère commun à un groupe d'individus appartenant à une même société"¹¹, renvoie davantage à une façon d'être. Cette dernière s'attache, de manière plus restreinte, à un univers culturel particulier.

Nomotope et ethos se trouvent tous deux dialectisés par le sens que l'individu donne à ses pratiques culturelles et qui n'est pas forcément le sens commun. La mise en acte de ces pratiques dépend par ailleurs de la situation dans laquelle l'individu se trouve. Elles établissent donc une réciprocité dans la relation qui unit individu et société.

B: Le processus d'endoculturation

Je me demande aujourd'hui ce que signifie « appartenir à » étant donné qu'un individu appartient à plusieurs ensembles.

La question est de savoir ce qui lie un individu à un groupe. Si la proximité physique constitue un élément de réponse, la relation est surtout de l'ordre du symbolique. Elle persiste dans l'éloignement et la distanciation. Ainsi l'individu a-t-il la possibilité, au cours de son existence, de tisser de nouveaux liens. Appartenir c'est d'abord partager (voir « partage de valeurs et de savoirs »).

Mais appartenir, partager, c'est faire le choix d'adhérer. L'adhésion entraîne des choix et parfois des déchirements en cas d'appartenance multiple. Elle peut devenir adhérence, sous une forme extrême, avec un phénomène de conformité absolue.

L'individu n'a nul besoin d'embrasser l'ensemble culturel dans sa totalité pour en faire partie. Il suffit pour cela qu'il en partage une seule propriété. C'est pourquoi, face à la

fragmentation sociale actuelle, la multiplicité des appartenances est-elle inéluctable. Par ailleurs, l'appartenance est un état de fait qui ne nécessite pas, en soi, la reconnaissance.

Dans ce cas, je peux légitimement me demander ce qui justifie le besoin de reconnaissance du groupe que l'individu éprouve.

Je rappelle d'abord, si besoin est, que l'individu ne peut faire abstraction des interactions entre lui et autrui. Il a besoin du regard de l'autre posé sur lui, non pour exister, mais pour se sentir exister. En outre, le désir est au cœur du processus de reconnaissance. Il en est de même du langage qui exprime ce désir. Ce que cherche l'individu, en fin de compte, c'est une certaine légitimité de sa présence au sein du groupe.

Le regard de l'autre donne du sens aux actes de l'individu mais, de plus, lui octroie de la valeur ou non. Etre reconnu c'est donc se sentir exister à travers une valorisation de soi. Il est intéressant de noter l'association que E. M. Lipiansky¹² fait entre valorisation et individuation. En fait l'individu a besoin d'un jugement positif d'autrui pour s'accepter et se réaliser.

Il doit alors jongler pour, d'une part, faire reconnaître sa singularité et, d'autre part, présenter à autrui une image favorable. Or l'image de soi étant un « ensemble structuré d'éléments d'informations signifiants, reçus ou construits par l'individu à propos de lui-même »¹³, elle est définie de l'extérieur.

Entrer dans sa culture, c'est entrer dans un processus d'intégration et de similarisation par rapport à son groupe d'origine.

Il existe deux types d'intégration selon Pierre Erny¹⁴. L'une est verticale (références aux pères) et l'autre est horizontale (références aux pairs). Dans les deux cas, il s'agit de fonctionner harmonieusement avec les membres des groupes de référence. Or cela signifie bien souvent s'identifier à ces membres pour finalement devenir comme eux.

Le développement de l'enfant est une suite d'identifications. L'identification a deux fonctions principales : défensive (éviter les conflits) et constructive. Elle se fait de façon spontanée même si certaines conditions (affectives, de similitude et de puissance) en facilitent le processus.

L'individu qui s'identifie est identifié en retour. Ce trait marque la finalité du processus de similarisation. Il ne devient pas pour autant identique, une personne « qui ne diffère en rien d'une autre »¹⁵, mais passe inévitablement par un processus de singularisation.

C : Le processus d'acculturation

Pour avoir un aperçu global des situations d'acculturation, je reprendrai la typologie dressée par Sélim ABOU¹⁶.

L'auteur différencie cinq types de situation d'acculturation :

- * acculturation unilatérale ;
- * acculturation unilatérale partielle ou sectorielle ;
- * acculturation réciproque mais inégale ;
- * acculturation bloquée ;
- * acculturation multilatérale avec cloisonnements sociaux.

Il instaure donc une réciprocité nouvelle ainsi qu'une intériorité, sortant d'une situation binaire traditionnelle. Il conserve cependant l'idée que l'acculturation puisse être cloisonnée, unilatérale ou sectorielle / partielle alors que l'acculturation englobe forcément tous les protagonistes et tous les secteurs qu'elle touche. De même, il semble confondre rencontre culturelle et rapport de force.

La nature des rapports préexistant à la rencontre semble orienter l'acculturation. Selon que les cultures en jeu sont proches ou non, l'acculturation se trouvera facilitée ou non. Mais il faut dépasser les apparences. L'acculturation a des effets pervers et parfois difficilement perceptibles.

Les modes d'acculturation sont de trois ordres : spontané, obligé ou forcé. Selon moi, l'acculturation est le plus souvent obligée dans la mesure où le contact entraîne fatalement des changements.

A travers les processus en jeu dans l'acculturation, l'auteur revient sur la position de l'individu à l'intérieur du contact.

Le premier consiste en une réinterprétation des traits culturels de la culture autre. Il agit pour une adaptation instrumentale (acculturation matérielle). Une synthèse entre les deux cultures conduira à une acculturation formelle qui affecte alors la structure de pensée. Ces deux processus ne toucheraient que la surface, la conscience de l'individu, ce qui me semble vraiment trop catégorique.

Quand l'individu entre dans un processus de négation de sa personne, l'acculturation devient déculturation. Je mets dans cette catégorie le syncrétisme (A + B = C) où la culture « C » lie des éléments parfois contradictoires et place l'individu hors de sa culture d'origine.

Le réflexe contraire (rejet de ce qui vient de l'autre) conduit à un processus de contre-acculturation dans lequel l'individu recherche l'authenticité et croit contrôler les influences qu'il subit.

Ces différents processus donnent lieu à des expériences (collectives ou individuelles) particulières selon les modes, les situations et les cultures impliquées dans le contact culturel.

L'acculturation est perçue comme positive quand elle n'affecte pas le penser de l'individu (acculturation matérielle) et quand elle permet un enrichissement de la personnalité (syncrétisme).

Elle est dite négative quand elle est un facteur de désintégration (déculturation) ou quand elle entraîne des tensions perceptives ou affectives pouvant aboutir sur des conflits internes.

La binarité positif / négatif gagnerait à être relativisée tant les effets de l'acculturation sont pervers. Pour ma part, l'acculturation est un phénomène inhérent à la rencontre culturelle dont les conséquences sont réciproques et pas obligatoirement négatives. Ce phénomène peut de plus être interindividuel. Ces effets entreront finalement dans la transmission culturelle.

3 : L'éducation nationale

Je pars du principe que toutes les éducations, aussi différentes apparaissent-elles, ont une visée intégrative de l'individu à sa culture.

A : Apprendre et oublier

Je reviens un instant sur la différence qui peut exister entre éducation et formation.

Souvent les deux termes s'utilisent l'un pour l'autre indifféremment. Le deuxième renvoie pourtant, surtout aujourd'hui, à l'idée d'une formation professionnelle. Les deux renvoient de toutes les façons à un ensemble de connaissances.

Cependant, si le premier s'articule sur un processus de développement, le deuxième a une visée plus ontologique. C'est pourquoi « former implique une action en profondeur de transformation »¹⁷. Soulignons toutefois que les deux sont interdépendantes.

Pour moi, l'éducation serait de l'ordre du social alors que la formation correspond à un parcours de vie individuel. C'est ainsi que l'on peut parler d'auto-formation mais difficilement d'auto-éducation.

Si la culture peut se perpétuer et si la rencontre interculturelle pose problème, c'est en partie parce que l'individu fait preuve de mémoire et peut difficilement faire abstraction de ce qu'il a vécu et de ce qu'il a appris au cours de son existence.

La mémoire est avant tout une mémoire collective que la société entretient à travers des commémorations, rites... Même dans le contexte actuel de mobilité, des fragments de culture perdurent chez l'immigré, l'exilé, qui a accumulé des indices perceptifs et émotifs sa vie durant et qu'il transporte avec lui.

Ce qui explique la dialectique verticale que j'ai instaurée du changement dans la continuité. Au cœur même de la modernité, le passé est toujours présent. Il se tient, parfois invisible, derrière les réalités qu'elle génère.

Dans le cas de ma recherche, je peux me demander comment se passe la confrontation entre la mémoire familiale et la mémoire scolaire. En entrant à l'école, l'enfant ne peut oublier ce qu'il a appris au sein de la famille. Pourtant un oubli partiel et momentané des savoirs acquis est parfois nécessaire pour en assimiler de nouveaux.

L'enfant est amené, au sein de ses instances institutionnelles de socialisation, à acquérir des savoirs ou des connaissances.

Le savoir à transmettre est généralement établi, codifié et par conséquent n'est pas remis en question, ni par l'enseignant, ni par l'enseigné. La connaissance, elle, a besoin, pour émerger, d'être expérimentée. Elle est un questionnement permanent. Elle nécessite, de plus, la mise en place d'un processus de compréhension ; elle est « l'action, fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose »¹⁸.

L'acte d'apprendre ne peut être réduit au seul fait de s'informer et d'accumuler un certain nombre de savoirs. Il participe avant tout de l'acte de comprendre. Il nécessite au départ une volonté de s'enrichir intellectuellement et humainement, une disponibilité. Il relève donc du choix d'ouverture de la part de l'individu. Si l'acquisition du savoir repose

sur un enseignement formel, celle de la connaissance passerait plutôt par une démarche informelle.

Paradoxalement, apprendre est un acte qui implique un processus permanent de désapprentissage. Comme je l'ai signalé plus haut, l'enfant a parfois besoin d'oublier momentanément ce qu'il a appris pour intégrer un nouvel apprentissage. Il se met en quelque sorte en disponibilité. C'est ainsi que l'acte d'apprendre passe par celui de désapprendre « c'est-à-dire perdre de l'information acquise pour devenir réceptif à une information potentielle »¹⁹.

B : Education familiale et éducation scolaire

Je cherche à savoir comment allier un apprentissage hors contexte, formel, à un apprentissage en situation (informel).

L'apprentissage à l'école est en grande partie hors contexte et accorde de ce fait une grande place à la verbalisation et à l'abstraction. L'enfant doit « apprendre pour apprendre » au risque d'acquérir des connaissances fragmentées. L'apprentissage consiste en outre à « une activité organisée et systématique »²⁰, caractère propre à un enseignement formel. L'objectif professionnel même est remis en question dans le contexte de chômage généralisé.

Dans la famille, rien d'organisé ni de systématique. L'apprentissage se base sur l'oralité et le vécu. « L'éducation informelle est le processus par lequel une personne acquiert des savoirs, des compétences et des aptitudes par l'expérience quotidienne et la vie elle-même »²¹. L'enfant apprend à savoir bien se comporter en société. Cependant les deux types d'apprentissages se retrouvent aussi bien à l'école que dans les familles. Nous avons intérêt de parler alors de primat éducationnel.

Le langage, parlé ou écrit, est important à l'école pour reconstruire le réel sur le plan du discours. Dans la famille, l'écrit est absent. Tout passe par l'oral. Pourtant, les adultes donnent très peu d'explications. Et l'enfant, de son côté, pose très peu de questions. Il raisonne par rapport à ce qu'il observe.

Il est impossible d'aborder la question de l'habitus sans rappeler le sens que Bourdieu et Passeron lui ont donné²². Il est au cœur de la théorie de la reproduction sociale et se construit une fois pour toute au sein, d'abord, de la famille.

L'habitus est défini comme étant « un comportement acquis et caractéristique d'un groupe social donné »²³. En ce sens, il passe par un (des) apprentissage(s) et est communautaire. Il se construit en effet en référence à des appartenances. Or l'enfant dakarois est amené à se construire deux habitus communautaires parce que les caractéristiques de l'école ne prolongent pas celles de la famille.

Cependant les déterminants affectifs semblent bénéficier d'un poids plus important. De plus, l'individu parvient à se construire transversalement un habitus individuel, « manière propre, personnelle, d'intégrer et d'interpréter les habitus d'appartenance »²⁴.

L'enfant qui entre à l'école vient avec un rapport au monde déjà institué. Ce dernier peut le gêner dans son adhésion au modèle du bon élève avec tout ce que cela exige de sa part de réajustement culturel. Par ailleurs, construisant au fur et à mesure un habitus scolaire, comment l'enfant gère-t-il l'action simultanée de ses deux habitus ?

L'école et la famille constituant deux habitus, deux rapports à la réalité, elles offrent toutes deux une voie particulière de socialisation.

Elles se constituent en effet toutes les deux en agences institutionnelles de socialisation et sont reconnues comme telles. L'école (l'entrée à l'école se fait le plus généralement entre six et sept ans) peut être perçue alors comme facteur d'acculturation. Par ailleurs, l'enfant est amené à faire « un choix douloureux entre deux mondes sans communication »²⁵.

Les différents savoirs proposés d'un côté et de l'autre entrent en conflit au niveau de la vision du monde. En ce sens, l'enfant ne peut pas se projeter totalement dans l'un ou l'autre lieu. Plusieurs auteurs parlent notamment du caractère individualiste que développe l'école et qui irait à l'encontre des valeurs familiales. Les manières de faire diffèrent parce que les buts poursuivis ne se confondent pas. L'éducation traditionnelle vise l'intégration totale de l'enfant au groupe.

Cette situation de conflit isole les deux agences de socialisation l'une par rapport à l'autre et surtout risque d'isoler l'enfant par rapport à ses milieux. L'école ne reflète pas le mode éducatif de la maison et la famille ne relaye pas le travail de l'école. De même l'enfant scolarisé échappe-t-il peu à peu à la famille. Cependant le point positif c'est que l'école offre ainsi une ouverture formidable à l'enfant, une expérience tangible de la différence.

C : « Je fais les bancs »

L'école, telle qu'elle se présente dans son fonctionnement, est issue de l'école de la colonisation. Pendant longtemps (jusqu'aux agitations de 1968-69), sa structure n'a pas été remise en cause.

Après les agitations d'étudiants en 1968, le gouvernement met en place une première réforme importante censée revenir sur les objectifs de l'enseignement scolaire au Sénégal. La volonté est de l'ouvrir à un plus grand nombre d'individus et de donner une plus large place à la culture africaine et sénégalaise dans les programmes. Dix ans plus tard, avec l'arrivée au pouvoir d'Abdou Diouf, une nouvelle réforme voit le jour à la suite de la tenue des Etats Généraux de l'éducation de 1981. Elle reprend dans sa ligne générale les mêmes termes avec cependant, en plus, le désir d'intégrer de nouveaux éléments (religion, langues nationales, langue arabe). Toutefois toutes les deux sont restées au niveau de la tentative.

En bas du système éducatif au Sénégal l'on retrouve l'enseignement préscolaire. Longtemps inexistant, il tend à se développer notamment dans les centres urbains (sur 196 établissements, 96 se trouvent à Dakar et 30 à Thiès). Vient ensuite l'enseignement élémentaire, le plus important (il couvre tout le territoire). Il s'étale sur six classes (CI, C.P., CE1, CE2, CM1, CM2) dont la première est exclusivement consacrée à l'exploration du français. En 1993-94 on dénombrait 773 386 élèves inscrits à ce niveau. Puis l'on trouve l'enseignement moyen (sixième, cinquième, quatrième, troisième) qui regroupe trois filières : enseignement moyen général, enseignement moyen technique et enseignement moyen pratique (aujourd'hui abandonné). Il est beaucoup moins développé que l'enseignement élémentaire. Il existe ensuite un enseignement secondaire et un enseignement supérieur avec deux universités (l'une à Dakar et l'autre à Saint-Louis).

Pour répondre aux problèmes spécifiques de son pays, le gouvernement sénégalais a tenté de mettre en place un système de classe particulier. Tout d'abord il instaure en 1982-83 les Classes à Double Flux (CDF) qui consistent à diviser une classes en deux cohortes venant une demi-journée chacune avec un seul maître. Ce système est institué dans les grandes villes où se pose le problème des classes bondées. Dans les régions rurales, on préfère le système des Classes Multigrades où plusieurs niveaux d'enseignement sont réunis dans une même classe avec un seul maître là aussi. Puis, pour agir cette fois sur les programmes, le gouvernement tentera d'expérimenter des Classes Pilotes dans lesquelles il met en place une pédagogie par objectifs (PPO).

Cependant jusqu'à ce jour aucune réforme n'a vraiment abouti tout simplement parce que les moyens matériels ne sont pas au rendez-vous. Et surtout parce qu'il n'y a pas de suivi sérieux des quelques applications réalisées. La plupart des décisions sont restées à l'état d'expérimentation.

Le système d'enseignement scolaire au Sénégal présente des caractéristiques spécifiques liées aux conditions socio-économiques environnantes.

Elles se traduisent d'abord par des conditions matérielles particulièrement difficiles. Premièrement les possibilités d'accueil sont limitées au regard de la croissance annuelle de la population scolarisable. Par ailleurs, l'équipement scolaire fait largement défaut quel que soit le niveau considéré et ce, malgré une gratuité théorique des fournitures scolaires. Fait aggravant, les familles sont rarement en position de supporter le coût financier de la scolarisation de leurs enfants.

Ces conditions expliquent en partie un taux de scolarisation faible et stagnant. Il est de 55,6% en 1987-88 dans l'élémentaire et de 15,8% dans le moyen. Il n'évolue pas puisque le taux net de scolarisation est de 45,2% pour l'élémentaire et 21% pour le moyen en 1993-94. Le taux est bien sûr plus élevé à Dakar (73,8%). Les filles sont dans l'ensemble moins scolarisées (38,4% et 15,1% pour cette année 1993-94). Pourtant, paradoxalement, les classes, surtout dans les centres urbains, sont surpeuplées. La moyenne nationale est de 60 élèves par classe dans le primaire et 65 dans les collèges. A Dakar, la moyenne monte pour l'élémentaire mais baisse pour le moyen (nombre de collèges plus important). De plus, il ne faut pas perdre de vue qu'au début de la scolarité il n'est pas rare de voir des classes de plus de 100 élèves. La déperdition des effectifs au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité est réelle. Si je considère par exemple le nombre d'élèves se trouvant en CM2 et celui se trouvant en sixième (pour 1993-94) on constate que seuls 20% parviennent au collège (un peu plus pour Dakar). Par ailleurs, le taux de redoublement national est de 35% sans compter sur les phénomènes des années blanches.

La première des causes (ou conséquence) est un niveau de difficulté très élevé pour les différents examens qui jalonnent le parcours scolaire de l'enfant dakarois. Au terme du cycle primaire, l'enfant passe deux examens : le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE) et le concours d'entrée en sixième. Or pour la session de 1994, les résultats étaient respectivement de 21,99% et 21,45% de réussite. A la fin de la troisième, le collégien passe le Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (BFEM). Là les résultats sont meilleurs (55%)

grâce à des changements dans la passation de l'examen. La deuxième cause / conséquence est l'essor du privé notamment pour le cycle moyen où la demande est de plus en plus forte.

L'école reflète par ailleurs très bien le caractère pluriel de la société dans laquelle elle s'inscrit. Elle est à la fois confrontée au pluralisme inévitable de sa population et par ailleurs productrice, à terme, de ce même pluralisme.

Il existe au sein de l'école un pluralisme interne dû à l'hétérogénéité de la population scolarisée. C'est vrai aussi bien pour les enfants (religion et ethnie différentes) que pour les enseignants (parcours très divers). Mais c'est aussi le cas pour les contenus d'enseignement qui se sont ouverts à des éléments extérieurs (notamment à la langue arabe) et où le français côtoie le wolof.

Par ailleurs, en entrant à l'école, l'enfant se construit une « sous-culture ». L'école crée donc une diversité au sein de la famille (introduction d'un élément étranger) et au niveau socio-économique (diversité professionnelle, diversité citoyenne...).

Cependant je me demande si elle répond vraiment au principe du pluralisme éducationnel, « système qui assure l'égalité d'accès à l'enseignement et aux bienfaits qui en découlent »²⁶. En effet, en passant en revue les conditions d'enseignement au Sénégal, nous avons bien vu que s'est mis en place un système élitiste (essor du privé, difficulté des examens) qui est loin de répondre au désir de démocratisation évoquée dans les réformes successives.

II : LE PLURALISME CULTUREL

Il s'agit de comprendre comment vivre l'homogénéité intérieure au sein de la diversité extérieure dans la mesure où Dakar est vue comme un contexte interculturel.

1 : Diversité et homogénéité

La question est de savoir comment l'individu parvient à se construire confronté à une diversité de personnalités.

A : Altérité et altération

La rencontre est inévitable. Mais c'est l'individu qui choisit qu'elle prenne telle ou telle configuration.

La rencontre tient en effet du hasard. Mais elle peut signifier juste « se trouver en présence de » ou « entrer en relation ». Le premier schéma correspond au contact qui peut se révéler positif ou négatif (synonyme de menace) ou encore neutre (refus de contact). Elle peut, sinon, aller jusqu'à la mise en relation. De plus, on ne peut faire l'impasse sur le caractère multiple de la rencontre qui devient ainsi juxtaposition de rencontres.

La rencontre de l'autre est avant tout rencontre d'un regard. Il faut dorénavant vivre « dans deux visions du monde »²⁷. Elle permet par ailleurs de dépasser son univers culturel et de porter son regard sur d'autres réalités.

La rencontre cache bien souvent un processus de domination. Deux individus qui entrent en contact ce sont deux univers culturels qui se croisent. La rencontre met donc en jeu des rapports de force existant entre ces deux univers culturels.

Entrer en contact avec l'autre, c'est entrer dans un travail de comparaison. C'est chercher les différences ou parfois, au contraire, les ressemblances.

Cependant le premier réflexe lors d'une rencontre c'est de chercher les différences qui existent entre moi et l'autre. L'individu entre ainsi dans un processus de différenciation. Il permet de mettre en exergue une altérité interne qui préexistait à la rencontre.

Cet aller - retour de soi à l'autre permet de mesurer l'écart entre l'individu et l'autre. Cet écart est celui qui existe aussi entre le regard que l'individu porte sur lui-même et le regard que l'autre porte sur l'individu.

L'inévitable différence entraîne l'individu dans un travail de comparaison où cet écart sera pris en considération. Mais ce travail peut permettre aussi de cerner, paradoxalement, les ressemblances et de renforcer l'idée d'une unité humaine.

Le sens de la rencontre est fonction du sens que l'individu accorde à l'autre. En retour, l'autre intervient dans la fabrication de sens de l'individu.

L'autre se présente d'abord pour l'individu comme un interlocuteur. Entre lui et l'autre, c'est avant tout une histoire de Parole. Mais c'est aussi une histoire de négociations.

L'autre peut me servir de modèle par le jeu de l'identification. Il me sert de référence en répondant, la plupart du temps, aux normes collectives. Tantôt modèle, tantôt miroir, une relation dialectique naît entre l'identité de l'individu et celle de l'autre.

L'autre - miroir pose le problème de l'image. Il me reflète et par là je me découvre à travers lui. Mais d'autre part il risque de me réduire à cet image.

B : Intériorité - extériorité

La rencontre ne prend toute sa signification que si elle est basée sur l'ouverture. En effet, elle se conjuguera alors sur le mode de l'échange et du partage.

L'ouverture est un positionnement de l'individu, une manière d'être - dans - le monde. Soit il est en position d'attente, soit il provoque l'échange. L'individu est ouvert à ceux / ce qui l'entoure(nt).

Etre ouvert implique que l'individu accepte certaines contraintes par rapport aux attentes de l'autre. Il développe un devoir - être social qui va à l'encontre de l'être (ou au contraire, qui le renforce).

Le principal devoir d'ouverture est la participation. Cette dernière serait à l'origine d'une identité exogène selon P. Malrieu²⁸. Cependant elle est intégrée par une identité propre. L'enfant africain est appelé de façon constante à participer à la vie de son groupe. Il finira aussi par participer de sa culture et par devenir un lieu de participation.

Cependant cette ouverture risque d'aboutir à l'intériorisation des exigences et attentes de l'autre.

L'intériorisation n'est pas de l'ordre de la réflexion mais du réflexe : elle ne participe donc pas d'un travail conscient et constructif. L'individu intériorise avant tout des règles sociales, « l'obligation commune »²⁹.

Toutefois ces règles ne sont pas forcément celles issues de son propre milieu mais peuvent être des règles « étrangères ». C'est notamment le cas lorsque les cultures s'affrontent sur le plan du prestige et de la valorisation. Sous une forme extrême, cette intériorisation peut entraîner un processus de déculturation.

Quand je parle d'intériorisation (qu'elle soit interne ou externe à sa culture), je parle avant tout de regard. Les exigences de l'autre se lisent dans le regard qu'il porte sur moi. Ce regard oriente la construction de l'identité. L'individu en vient à n'exister que dans le regard d'autrui.

L'aspect positif c'est que l'intériorisation participe d'un processus d'extériorisation de l'individu tenu de sortir de lui pour prendre en compte des regards autres.

L'individu qui refuse l'ouverture prend l'option de la clôture (synonyme pour moi de suicide identitaire) et se coupe la possibilité de devenir soi.

Clôturer c'est filtrer les sens environnants pour ne retenir que les siens propres. Or la construction identitaire nécessite de perpétuels changements (et l'acceptation de ces changements) donc elle ne peut aller avec une clôture de soi.

Le choix de la fermeture est un choix d'autodestruction puisque l'individu ne peut plus avancer, ne peut pas développer et exprimer les possibilités qui l'habitent. Mais la fermeture n'est pas seulement fermeture au(x) sens de l'autre mais peut être fermeture (repliement identitaire) au monde environnant auquel l'individu ne parvient plus à donner du sens et duquel il se sent donc exclu.

L'individu, assailli par les jugements, les regards, les normes, les sens... qui viennent de l'extérieur, est en recherche constante d'intériorité.

C : Le singulier pluriel

Je passe de la notion d'universalisme à celle de naturalisme qui exprime le passage « naturel » de l'un à l'autre dans la mesure où les deux peuvent se confondre.

Plutôt que de parler de l'existence d'un genre humain, je préfère utiliser l'expression de « commune humanité ». Cette dernière renvoie à une nature humaine biologique commune. Ce qui ne veut nullement dire que les développements ne soient pas propres à chacun, au contraire.

Cette nature humaine fait référence donc à un fonds (biologique) commun aux Hommes. Elle renvoie par ailleurs au lien organique qui existe entre l'individu et son environnement. Je ne parle par conséquent pas d'une universalité des cultures mais des êtres humains sur le plan organique.

Cependant, chacun utilise ses capacités humaines de manière propre et développe alors un particularisme. L'individu a conscience qu'il est différent et cherche à défendre (voire à revendiquer) cette différence. Cette revendication par ailleurs est englobée dans une revendication collective (un groupe cherche à préserver sa spécificité par rapport à un autre groupe).

Le particularisme me permet d'envisager l'émergence d'un individualisme, « tendance à s'affirmer indépendamment des autres »³⁰, c'est-à-dire la possibilité de se penser sans se référer aux autres.

L'individualisme est la résultante du processus d'individuation. L'individu, conscient de sa liberté, pourra inventer un projet d'identité particulier. Il cherchera alors à se distinguer de l'autre.

La perspective individualiste a été abordée de différentes manières : structure organique, organisation d'attitudes... l'identité est ramenée de toutes façons à l'individu dans sa singularité en lui cherchant une cause - origine qui n'existe pas.

L'individu parvient, au terme de l'individuation, à acquérir un sentiment d'unicité à travers lequel il s'affirme et conscientise sa relation à l'autre. L'individu sait qu'il est unique et le marque, ce qui n'est pas lié au sentiment d'unité et de cohérence. De plus, ce caractère d'unicité ne l'empêche nullement de se noyer dans le(s) sens commun(s) ou l'essence commune.

La diversité conséquente entraîne des contradictions au sein même de l'unité et de la cohésion.

Pour se retrouver, l'individu se lance dans une recherche d'unité. Elle enrichit l'individu, le rend plein et en cela diffère de l'uniformité, synonyme de clôture. L'unité, en

effet, n'est pas un obstacle à l'altérité. Elle est au contraire la capacité à lier, de façon cohérente, des éléments de différente nature.

Cette recherche d'unité est compromise par la présence de divisions au sein d'un individu. Au cours de son développement, il est amené à revoir sans cesse ses positionnements par rapport à autrui et au monde qui l'entoure. Cela crée chez lui des divisions (par rapport aux positionnements antérieurs) et des juxtapositions.

Cependant ces divisions ne remettent pas en cause la perspective unifiante abordée ci-dessus. Elle est toujours possible par l'établissement d'une cohésion d'ensemble. Cette cohésion peut se forger sur la base de repères extérieurs auxquels l'individu peut se raccrocher à n'importe quel moment de son existence. L'unité se caractérise par un équilibre provisoire mais sans cesse renouvelé.

2 : Le choix d'être

Face aux divers exemples et modèles qui lui sont offerts, je me demande comment l'individu parvient à se construire une identité cohérente et singulière.

A : Les identités

L'individu se construit d'abord une identité sociale sur la base de ses statuts sociaux et des rôles qu'il est appelé à jouer au sein de la communauté.

Il s'agit donc d'une identité que je peux qualifier de produite par des attachements institutionnels. Cependant, elle est selon moi surtout une identité collective (plusieurs individus sont liés à la même institution) et idéologique (création d'un sentiment d'unité nationale).

Elle est définie par des critères extérieurs. L'individu modèle son comportement par rapport à ces critères. Elle s'inscrit en outre dans une dynamique relationnelle dans la mesure où l'autre intervient dans l'établissement des critères.

La considération de l'identité sociale passe par la théorie du rôle qui met en évidence les mécanismes d'intégration à des modèles collectifs. Ces modèles sont ceux du groupe auquel l'individu appartient (ou souhaite appartenir). C'est pourquoi F. Bariaud

définit l'identité sociale comme « la connaissance ou la conscience d'appartenir à certains groupes sociaux »³¹.

Cependant ces considérations mettent de côté la place des caractères intrinsèques de l'individu. L'identité sociale est alors plutôt orientée que produite.

L'identité culturelle ne renvoie pas, quant à elle, à des statuts ou rôles mais à des « traditions » perpétuées à travers les gestes de l'individu.

Or, dans la mesure où elle se réfère à une culture dynamique et vivante, l'identité culturelle est elle-même vivante. Elle connaît des aménagements en fonction des relations interpersonnelles que l'individu développe. Elle prend place et s'affirme dans une manière d'être et d'agir particulière. Pourtant, là encore, on se réfère à une identité collective.

L'identité culturelle se donne à voir à travers des faits culturels réalisés par l'individu. Elle est liée à une conscience d'appartenir à un groupe mais aussi à une conscience individuelle par des expériences singulières. Cette conscientisation amène l'individu à préserver son identité culturelle en étant hermétique aux influences culturelles autres.

Elle se définit donc comme une dynamique dialectique dans la mesure où elle fait appel à deux processus contradictoires : l'assimilation et la différenciation. A l'ère de l'hétérogénéité culturelle, l'existence d'une identité culturelle est rendue problématique à moins de parler de dominante. De plus, elle est bousculée par les changements internes survenant chez l'individu.

La place de l'individu dans la construction identitaire lui a été rendue en envisageant l'existence d'une identité personnelle.

Cette identité se construit à partir de la conscience que l'individu a de lui-même et se présente comme « l'ensemble des représentations, sentiments, connaissances, souvenirs et projets rapportés à soi »³².

Elle est, en fin de compte, l'intériorisation, à partir des caractéristiques de l'individu, des exigences sociales ; une interprétation personnelle de ce qui existe chez tout un chacun en tant que membre d'un groupe.

Elle peut être définie à un moment donné par la situation relationnelle dans laquelle se trouve l'individu et à laquelle il répond en fonction de son identité. Elle est un regard positif de l'individu sur lui-même qui fait qu'il a l'impression d'être en harmonie avec ce qui le fonde.

B : La construction identitaire

Par les changements successifs qui interviennent aussi bien chez l'individu que dans son environnement, immédiat ou non, l'équilibre de l'identité n'est jamais établi une fois pour toute.

L'individu se construit une identité à partir essentiellement des informations qui lui viennent de l'extérieur. Il intègre à sa personnalité les éléments issus de son adaptation à son environnement. Sa première source d'informations est bien évidemment l'autre à partir duquel il va réajuster son attitude comportementale.

Cependant l'individu construit son identité à partir d'abord de ce qu'il est et de ce qu'il veut. Sa construction s'inscrit ainsi dans une dimension temporelle puisqu'elle se réfère au passé, au présent mais aussi au futur à travers des projets existentiels ou sociaux.

Il me semble important d'insister sur le fait que cette construction est permanente.. Elle est en fait construction - déconstruction - reconstruction. Elle passe par des états successifs de rééquilibrage. Pourtant cette vision ne remet pas en cause la permanence de l'identité.

Pour construire son identité, l'individu va prendre des repères identificatoires. L'identification est en effet au cœur du processus de construction identitaire.

Le premier repère, nous l'avons vu, est cet autre et plus particulièrement celui auquel je vais tenter de m'identifier. Il est choisi en fonction de la place qu'il occupe dans la vie de l'individu et de l'importance que ce dernier lui accorde à différents niveaux (affectifs, de prestige...).

Mais c'est aussi le groupe auquel il appartient d'emblée ou auquel il a choisi d'appartenir. Il est contraint de répondre alors à un certain nombre d'exigences aussi bien comportementales que morales correspondant aux normes groupales.

Il s'agit d'un repérage social enfin par rapport à ses statuts et rôles. Il cherche à se situer dans le groupe, à savoir quelle est sa place et partant quels sont ses droits et ses devoirs.

La construction identitaire passe par la négociation avec autrui. Bien souvent c'est l'image que je renvoie qui est à la base de mon identité.

Dans sa confrontation à l'autre, l'individu entre dans une expérience transférentielle. Il prend le risque alors d'aliéner son identité à ce que l'autre est ou désire. Sa volonté bien souvent est de lui ressembler. Il est sa référence.

Par ailleurs, nous l'avons vu dans la partie sur la reconnaissance, il est difficile d'exprimer et donc de garder une identité qui n'est pas acceptée par autrui. L'individu agit alors pour une auto-reconnaissance.

C : Les stratégies identitaires

Le constat peut amener l'individu à adopter des positions de défense de son identité culturelle.

Il va par exemple se retrancher derrière sa différence en l'affichant. Il se situe alors dans un processus de singularisation. Il s'isole dans sa particularité en se différenciant de l'autre par tous les moyens et de façon visible.

L'individu peut par ailleurs passer par le déni. Soit il refuse l'identité assignée (et entrera alors dans le processus de singularisation), soit il nie la réalité de l'angoisse créée par la peur de se perdre ; soit enfin il nie la réalité de l'altérité dérangeante.

Il peut faire le choix encore de rendre positif ce qui pouvait apparaître comme négatif. Ce qui est perçu comme négatif dans sa culture devient positif ou inversement ce qui est perçu comme négatif dans la culture de l'autre devient positif. Dans un même souci de positivisme, il peut maximiser les avantages que l'adhésion à une partie de la culture autre peut lui procurer.

Pour éviter le conflit et les perturbations qui en découleraient, une autre attitude peut être celle de se plier aux attentes de l'autre. Elle risque d'amener l'individu à un oubli de soi.

La conformation passe par l'intériorisation du regard d'une part, et des gestes culturels de l'autre d'autre part. Ces gestes deviennent peu à peu ceux de l'individu (ou du moins s'en persuade-t-il). Le regard qu'il porte alors sur sa propre culture devient celui d'un étranger et est bien souvent péjoratif. L'individu tentera alors, dans les faits, de s'écarter de son groupe d'origine.

L'intériorisation risque de devenir assimilation et l'individu risque de faire le choix de la stratégie du « passing »³³. C'est-à-dire d'aller à l'autre en sortant de sa culture d'origine, en se coupant de son passé.

L'individu prend alors le risque de perdre la place et le statut qu'il occupait dans la culture d'origine mais qui n'est pas forcément légitime dans une autre culture. L'individu est alors contraint de s'aliéner les modèles de l'autre sans pour autant pouvoir les signifier.

Certaines stratégies (de modération) éviteront les cas extrêmes vus ci-dessus. Il s'agit d'éviter toute forme de conflit avec l'autre, mais aussi avec soi.

Le contournement est l'une des formes possibles de stratégie de modération. L'individu entre alors dans des stratégies d'évitement du conflit en mettant l'accent sur un seul aspect de la rencontre culturelle.

Il peut éviter le conflit ontologique en survalorisant la préoccupation pragmatique ou en enlevant toute valeur aux faits culturels empruntés à la culture autre.

L'individu devra déployer une palette d'identités de rechange en fonction des situations et des interlocuteurs. Il s'agit d'une « alternance conjoncturelle des codes ». Pour se repérer l'individu passerait alors par une sursaturation en représentations traditionnelles.

L'accent est mis dans ces différentes stratégies, sur l'aspect conscient alors que la plus grande partie de la scène se déroule dans un décor inconscient. De plus, l'individu peut allier plusieurs stratégies qui ne font pas partie de la même catégorie. Sa priorité est de s'adapter.

3 : La situation interculturelle

La recherche s'inscrit dans un contexte interculturel d'abord par le cadre lui-même (Dakar) et ensuite par les rencontres analysées.

A : Les rencontres culturelles

La première rencontre que je dois prendre en considération est celle du chercheur avec son terrain. Elle a commencé bien avant que je pose le pied sur le sol sénégalais. Mais c'est là-bas, véritablement et concrètement, que j'ai pu prendre la mesure de la difficulté à vivre sa différence au quotidien et à la dépasser.

La première rencontre est celle de regards. Ils m'ont poussé à des ajustements comportementaux. Dans un premier temps, ils ont constitué une entrave pour moi. Une fois

que j'ai réussi à les dépasser, j'ai pu commencer la rencontre de l'autre et le considérer avec un regard neuf. Du même coup, l'étrange m'est devenu familier, le regard de l'autre se confondant avec le mien.

Mon regard a changé aussi et surtout parce que ma position dans la communauté changeait. Mon intégration progressive a été facilitée en grande partie grâce à ma participation à différentes manifestations festives (fêtes religieuses notamment) et familiales. J'ai pu ainsi inscrire ma place dans le réseau familial (soumission au principe d'aînesse) et expérimenter le partage. Le pas décisif a été franchi avec l'utilisation (aussi minimale était-elle) du wolof dans mes échanges.

Ma place en tant que chercheur est très difficile à délimiter. Je n'oubliais pas pourquoi j'étais là mais j'avais du mal à exploiter les liens qui se créaient. J'avais l'impression que pour voir derrière les masques, je devais faire oublier que j'étais chercheur. De plus, administrativement, les étapes se sont franchies très lentement.

La deuxième rencontre, prétexte clef de ma recherche, c'est la diversité culturelle dans laquelle se trouve immergé l'enfant dakarais.

La rencontre avec la famille est immanente. Les attentes au niveau de l'enfant sont grandes. Si, petit, on rit des ses « bêtises », plus tard, on ne lui pardonnera pas un écart de conduite surtout s'il met en cause le respect à un adulte. Inscrit dans une hiérarchie familiale stricte, il est contraint très tôt de remplir les exigences qui y sont liées.

La rencontre avec l'école est plus tardive. Certains ont fait le jardin mais beaucoup ne sont scolarisés qu'au niveau du CI, à l'âge de six ou sept ans. La rencontre, ils l'ont souvent faite en imagination grâce aux récits que font les aînés de leur journée d'écolier. A l'école, l'enfant conserve sa place d'enfant se pliant aux exigences de l'adulte. Cependant, c'est pour lui l'occasion de prendre du recul par rapport à son milieu familial.

C'est aussi l'occasion de voir rapidement quelle est la place de l'ouverture sur l'extérieur au niveau cette fois-ci nationale. En effet, que ce soit pour les enfants ou les parents, la télé notamment est une fenêtre ouverte sur l'Occident principalement.

B : L'interculturalité interne

J'ai choisi de travailler sur l'enfant dakarois plus particulièrement car il me semblait intéressant de considérer les paramètres urbains dans mon analyse. La ville est le lieu par excellence de la diversité.

Dakar offre la caractéristique (comme beaucoup de capitale africaine) d'abriter une population dont le moins que l'on puisse dire c'est qu'elle soit hétérogène. Il suffit de considérer, s'il est besoin, deux critères : celui de la religion et de l'origine ethnique. S'il est vrai que les Sénégalais sont majoritairement musulmans, il existe cependant une petite fraction catholique. C'est ainsi que dans certains quartiers mosquée et église se font face (c'est le cas notamment dans le quartier où j'ai conduit ma recherche). Les enfants de la capitale, de plus en plus préscolarisés, se retrouvent dans une drôle de situation. Ils suivent la plupart du temps les cours de l'école coranique et vont au « jardin » en grande majorité tenu par des catholiques.

De même n'est-il pas rare de voir des musulmans participer à des fêtes catholiques ou inversement. Sans oublier la cohabitation des pratiques de l'Islam proprement dites avec des pratiques qui sont plus de l'ordre de la superstition, de croyances païennes (mais ceci n'est pas propre à la capitale).

Quant aux ethnies, Dakar est sans aucun doute l'endroit par définition du brassage. La principale raison est que tout est centralisé à la capitale (enseignement, administration et travail). L'élève diola de Casamance, par exemple, qui veut poursuivre des études supérieures est obligé de se rendre à Dakar ou Saint-Louis où se dressent les deux universités que compte le pays.

Dakar, en tant que capitale, est par ailleurs le lieu de l'internationalisation.

La présence des touristes y est prépondérante, même s'ils font quelques excursions à l'intérieur du pays. Dakar est au bord de la mer et offre toutes les structures d'accueil adéquates. De même les coopérants sont-ils généralement localisés dans la capitale. Les Dakarois ont donc plus l'occasion d'entrer en contact avec des « étrangers » même si ce contact est biaisé bien souvent par des rapports de commerce.

Au niveau économique, Dakar est le lieu d'implantation de nombreuses sociétés ou organismes internationaux qui embauchent parfois du personnel local. Au niveau politique, les visites des dirigeants étrangers s'arrêtent bien souvent à la capitale. Enfin des actions

spécifiques sont menées par le gouvernement français en vue de faire connaître la culture française aux Sénégalais (cf. l'existence du centre culturel français).

C'est dans la capitale aussi (et par voie de conséquence) que se reproduit le plus le modèle occidental. Les enfants surtout sont prompts à reproduire ce que les chaînes internationales leur donnent à voir (notamment Canal Plus Horizon). Les moeurs s'alignent sur celles de n'importe quelle grande ville occidentale notamment en ce qui concerne le transport et la maîtrise de l'espace.

Un autre phénomène d'interculturalité s'est développé à partir de l'extension de la banlieue dakaroise.

Avant on pouvait mettre d'un côté les ruraux et de l'autre les urbanisés. Maintenant, il y a Dakar et il y a la banlieue de Dakar. Dans cette dernière, les manières de faire et de vivre sont différentes. Le centre de Dakar est « affairiste » et commerçant. La banlieue abrite des HLM où les maisons s'alignent et où la densité de la population est forte.

De même, les écoles de Dakar centre et celles qui sont situées en banlieue ne sont pas confrontées aux mêmes réalités.

C : Langue, individu et société

La langue et son emploi implique d'abord des individus.

Elle participe de et à l'interaction interindividuelle. Tout acte langagier comporte (...) un acte de mise en place des rapports à autrui dans l'interaction »³⁴. Dans cette mise en place intervient la façon dont on s'adresse à l'autre (le métalinguistique) et le choix de la langue que l'on va utiliser.

En entrant à l'école, l'enfant fait l'apprentissage du français. Or parler une langue étrangère c'est se donner la possibilité d'ouverture à l'autre. La langue apparaît en outre comme tactique dans les rapports que l'individu entretient avec le groupe ou autrui.

A l'école l'enfant fait aussi l'apprentissage de l'écrit. Cet acte d'écriture le conduit à l'isolement et lui permet donc de s'affirmer en tant qu'individu. C'est aussi une activité de symbolisation et d'abstraction.

Toutefois, ne perdons pas de vue que la langue se parle et s'écrit dans une société donnée qui en fixe les règles d'usage.

Société et individu renvoie respectivement à langue et parole. La langue apparaît en effet comme un phénomène collectif alors que la parole serait un dire individuel.

Le problème pour Dakar en tant que milieu urbain est l'émergence d'un multilinguisme (cohabitation de langues d'ethnies différentes) et d'un plurilinguisme (possibilité d'apprendre et de parler plusieurs langues).

En dernier ressort, la langue maternelle est le support de l'identification au groupe d'origine.

Je voudrais aborder maintenant le problème de l'oralité. Nous avons tous eu l'occasion de lire que les sociétés africaines étaient des sociétés orales.

Or parler d'oralité c'est parler de communication groupale. La parole n'a sa raison d'être que quand elle s'adresse au groupe.

L'échange de parole correspond bien de plus à l'apprentissage informel que l'on trouve dans les familles. Il s'agit en effet d'un transfert d'expérience par le langage en situation.

Elle est aujourd'hui parole familiale pour ce qui est de l'apprentissage. Mais elle réapparaît sur la scène politique et culturelle (épanouissement du rap sénégalais dont les textes sont revendicatifs d'une identité perdue ou bradée).

III : L'IDENTITE PARADOXALE

Inséré dans les différents univers culturels vus précédemment, l'enfant dakarais parvient malgré tout à se construire une identité cohérente, apparaissant parfois comme un être paradoxal.

1 : Les univers culturels

Les deux principaux univers de référence de l'enfant sont l'école et la famille. Ces deux univers ne fonctionnent pas en vase clos. Ils échangent, ils s'informent. L'enfant est alors sous le coup de « tirs croisés ».

A : Paramètres modernes

Le premier univers dans lequel baigne l'enfant est celui de la famille. Or cette famille subit le contrecoup des évolutions de la société dans laquelle elle s'insère.

Tout d'abord, au niveau de la composition, la famille actuelle des enfants interrogés semble se conformer aux évolutions démographiques d'ensemble de la société sénégalaise. En effet, même si pour la plupart ils font partie d'une famille dite nombreuse, les familles que l'on appelle communément élargies sont pratiquement absentes. Le schéma de la famille nucléaire semble donc s'établir.

Au niveau économique, il s'agit de familles épargnées apparemment par le chômage dans la mesure où tous les pères travaillent ou sont à la retraite. Par contre il est intéressant de considérer ce qu'il en est pour les mères. Elles semblent s'être adapter aux nouvelles situations du marché du travail. Seulement trois d'entre elles sont des femmes au foyer (1/3). Trois sont dans le secteur formel et trois ont un travail salarié.

Ce sont des familles qui se sont adaptées par ailleurs à l'expansion du phénomène scolaire. En effet, sur 50 frères et soeurs déclarés, 37 sont scolarisés. Ceux qui restent sont soit trop petit pour être à l'école soit sortis du système scolaire bien souvent à la suite d'un échec à un examen. De même les parents ont tous été scolarisés (sauf deux mères).

L'école aussi, au-delà des réformes purement bureaucratiques, a été influencée par les changements sociaux intervenus ces dernières années.

Pour répondre à l'hétérogénéité de la population, plusieurs types d'établissements sont ouverts aux parents et enfants. C'est le cas notamment pour le préscolaire. Ainsi parmi les enfants interrogés, huit ont fréquenté un autre type d'établissement avant d'entrer au CI. Il s'agit pour la plupart, vue leur appartenance religieuse, de l'école coranique. Certains ont allié école coranique et « jardin ».

Le profil de l'enfant interrogé correspond à un profil national.

L'enfant dakarais continue d'être inséré semble-t-il dans un groupe d'âge. Le phénomène de la classe d'âge perdurerait apparemment même si les contraintes qui lui étaient liées n'existent plus. En effet, tous les enfants interrogés ont le même âge (14 ans). Or il semblerait qu'il s'agisse d'un groupe constitué. Ils ont été choisis par nos informateurs parmi leurs propres camarades.

Leur rattachement ethnique correspond assez à la répartition ethnique d'ensemble de Dakar. A travers eux, en effet, ce sont cinq ethnies qui sont représentées (alors que notre échantillon était restreint). Il est à noter d'ailleurs que tous savent à quelle ethnie ils appartiennent même si certains ne parlent pas la langue qui s'y rattache.

Enfin il s'agit d'un groupe qui peut représenter le phénomène de redoublement et du système scolaire élitiste (vu dans la partie décrivant l'institution scolaire au Sénégal). En effet, il s'agit d'une même promotion, scolarisée probablement la même année. Or certains sont encore en classe de CM2, d'autres en sixième et deux en cinquième. Ce qui veut dire que les 2/3 ont raté au moins une fois leur concours d'entrée en sixième ou ont redoublé au primaire.

B : Les liens famille - école

En fait, à bien y regarder, famille et école ont des points de rencontre. Elles ne sont plus tout à fait des étrangères l'une pour l'autre grâce au vecteur que constitue l'enfant.

Au sein de la famille, celui-ci a appris à adopter une certaine attitude par rapport aux adultes de son entourage. A chaque personne, selon sa place dans le lignage, correspond des interdits et des libertés. Par exemple, en règle générale, l'oncle maternel a une attitude plus permissive avec son neveu que l'oncle paternel (considéré au même titre qu'un père).

A l'école, l'enseignant est placé avant tout sous le signe de l'autorité. Et avec les classes surpeuplées on comprend que la discipline doit être de rigueur.

Pourtant des points de convergence apparaissent dans le rapport que l'enfant entretient avec son enseignant et avec n'importe quel aîné. Tout d'abord il ne remet pas en cause le fait que le maître puisse le « chicoter »³⁵ (tout comme il ne lui viendrait pas à l'idée de remettre le pouvoir de ses pères ou frères aînés sur lui). Ensuite il accepte sans discuter ni trouver cela anormal d'être envoyé, pendant les heures de classe ou la récréation, au dehors de l'enceinte scolaire, pour acheter quelque chose pour son enseignant. En outre, les enseignants portent à l'encontre des enfants un fort sentiment de responsabilité que n'importe quel adulte, dans la société sénégalaise, éprouve pour n'importe quel enfant.

Les différences dans les processus d'apprentissage employés dans l'un et l'autre des univers culturels ne sont pas aussi nettes que l'on voudrait croire.

Nous l'avons vu, la base de l'éducation familiale semble être la participation de l'enfant à la vie et aux tâches du groupe. Or dans la classe, je peux dire que la leçon est basée essentiellement sur la participation orale des enfants. J'ai été frappée au début par tous ces doigts qui claquent, mains levées, en réponse à une question du maître en répétant « moi, madame ». Parfois les erreurs individuelles sont corrigées par le groupe.

J'ai pu noter par ailleurs la forte présence du mime pour certaines leçons. Or l'imitation est bien au cœur du processus d'apprentissage traditionnel. C'est en imitant et en pratiquant soi-même que l'on apprend à faire.

Un autre principe d'apprentissage que l'on peut retrouver dans les deux univers est la répétition. A l'école, il s'agit la plupart du temps de la répétition d'un même exercice (avec différents énoncés) jusqu'à l'assimilation. Ainsi chaque leçon débute-t-elle par le rappel de la leçon précédente. De plus, chose qui m'a amusée, les leçons sont ponctuées, notamment au début et à la fin, par des comptines.

Cependant, en ce qui concerne les rapports parents - enseignants, les choses se présentent de façon assez négatives si l'on se base sur les dires des enseignants rencontrés.

Les enseignants accusent les parents de ne pas s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Au niveau physique principalement puisqu'ils ne mettent pas les pieds dans l'enceinte scolaire, faisant fi des convocations des enseignants. Mais ils font preuve d'autre

part d'un désengagement total vis-à-vis de l'avenir scolaire de leurs enfants et d'une déconsidération par rapport au travail fourni par les enseignants.

L'école n'est pas perçue comme un lieu où l'enfant s'instruit mais comme une garderie. Les enseignants dénoncent un manque d'encadrement de la part des parents qui laissent leurs enfants traîner dans la rue et qui ne suivent pas les devoirs. Ils ont donc l'impression que le travail s'arrête à l'école, qu'il n'y a pas continuité, sur ce plan, entre la famille et l'école.

Cependant les enseignants ne sont pas détachés de la réalité socio-économique du Sénégal. Ils ont conscience des difficultés de tous ordres rencontrées par les parents. Leur école étant insérée dans des quartiers populaires, ils savent que les familles ont des moyens modestes. Ils savent aussi que beaucoup sont illettrés et ne peuvent par conséquent pas aider eux-mêmes leurs enfants efficacement.

C : Références aux réalités socioculturelles

L'école n'échappe pas à la crise économique qui touche l'ensemble du pays. Dans son fonctionnement, elle doit donc faire avec un manque de moyens matériels.

Les enseignants adaptent leur « pédagogie » aux moyens qui sont mis à leur disposition (c'est-à-dire pas grand chose). Les cahiers sont distribués au compte goutte. Aussi la plus grande partie des exercices se fait-elle à l'oral. L'enseignant utilise alors à grand renfort le tableau noir. Ce dernier sert à la fois de « cahier d'exercice », de « cahier de leçon » et de « mémo » (certains laissent toute l'année l'alphabet par exemple inscrit au tableau).

Face au grand nombre d'élèves, l'organisation spatiale s'adapte. Les tables sont disposées en carré. Les classes ne fermant généralement pas à clé, chaque enseignant se voit contraint de ramener chez lui son matériel de travail. De même ne sont-ils pas nombreux à investir dans l'achat de manuels que l'école ne peut leur fournir.

Par ailleurs, en présence d'élèves dont les parents ne sont pas aisés, ils doivent compter sur l'absence de matériel de travail des élèves. Certains enfants peuvent rester plusieurs mois sans cahier. Et bien souvent un livre se partage entre plusieurs élèves.

L'école fait par ailleurs de réels efforts pour s'inspirer de la culture sénégalaise et ainsi devenir de moins en moins étrangère à l'enfant (du moins dans le contenu).

Nous pouvons le voir de manière frontale à travers les exemples utilisés par les enseignants pour les exercices. Les énoncés renvoient généralement à une situation qui constitue le quotidien de l'enfant. Par exemple, pour un problème de calcul, l'énoncé commençait par ces mots : « Pape a acheté deux moutons » ou bien « Maman achète cinq tas de trois poissons ». Les prénoms utilisés sont sénégalais et les unités sont locales. Nous avons par exemple « un marchand qui achète 205 savons à 145FCFA l'un ». Ce trait est d'autant plus important que le choix des exemples est laissé à l'initiative des enseignants.

L'enfant est en outre cerné, si je puis dire, par la réalité extérieure. En effet, la plupart des classes sont décorées. Elles le sont par des posters mais surtout pas des « scènes de vie » peintes à même le mur. Parmi ces scènes on peut voir « *set setal* à l'école, la veillée d'un malade, une femme qui pile, la Tabaski »... D'autres font référence à l'histoire du Sénégal à travers les figures notamment de Lat Dior et de El Hadj Omar Tall. Enfin les murs deviennent de véritables livres où apparaissent des dictons dont le plus récurrent est : « travail + discipline = réussite ».

Enfin, certaines matières offrent des contenus qui font explicitement référence au quotidien de l'enfant. C'est le cas notamment de l'observation (leçon sur l'attitude envers la nourriture, sur la graine d'arachide...), de la morale (leçon sur le respect des parents par exemple), du sanitaire (plusieurs leçons sont réservées à la propreté au sein de l'école). De même les leçons d'histoire sont-elles celles de l'histoire du Sénégal.

L'école n'est plus une école à visée utilitariste où l'on formait les futurs fonctionnaires d'état. Elle tente de s'inscrire dans une visée d'instruction

Un certain nombre d'enseignants déplorent que le rôle de l'école ne consiste plus désormais qu'une alphabétisation. Elle en est réduite à apprendre à lire, à écrire et à compter.

Or les enseignants expriment la volonté de fournir à l'enfant un bagage suffisant pour s'adapter à toute situation ou être à même de servir utilement son pays.

2 : L'enfant pris en tenaille

L'enfant est sous le coup d'influences éducatives, contradictoires ou non, mais qui le mettent en position délicate.

A : La dynamique de dégage

En analysant les entretiens, j'ai fait le constat que l'enfant ne s'inscrivait pas véritablement dans la réalité scolaire.

Dans son discours, l'important à l'école ce n'est pas d'apprendre mais de retrouver ses amis. C'est une façon pour lui de ne pas investir l'école d'une place ni d'une mission trop grande.

J'ai noté par ailleurs qu'aucune allusion explicite n'était faite aux apprentissages. Quelques matières sont citées mais peu nombreuses au regard du vaste programme et en des termes très imprécis.

L'école apparaît comme tout à fait impersonnelle. Les enseignants eux-mêmes sont rendus impersonnels. Ils sont rarement nommés par leur nom. Pour parler d'eux les enfants utilisent le terme de « maître » ou le pronom impersonnel « on ».

Ce n'est pas seulement de l'école que l'enfant se dégage mais aussi de sa famille, qu'il le veuille ou non.

S'il n'intègre pas tout à fait la logique scolaire l'enfant, en étant scolarisé, échappe en partie à la logique familiale. L'individu, au cours de son développement et de ses rencontres, est ainsi amené à de perpétuelles ruptures de logique culturelle.

D'ailleurs j'ai pu noter qu'aucune allusion n'était faite à la famille quand les enfants racontaient l'histoire de leur scolarité ou une journée passée à l'école. Ils évoquent un peu les aînés qui expliquent comment se comporter ou qui les amènent au cours. Pourtant lors des questionnaires, ils indiquaient clairement l'aide que le père, la mère ou un aîné pouvaient leur apporter pour les devoirs.

De même dans le récit de la journée à l'école, ils parlent tous de la « descente »³⁶. Mais ils le font de façon succincte pour dire qu'ils se reposent un peu et qu'ils mangent. Ils ne s'attardent pas et reviennent aussitôt à l'école.

Cette dynamique de dégage peut les mener à un processus de décentration et d'individuation.

Ils ne s'inscrivent pas, au niveau professionnel, dans une logique scolaire. D'abord aucun d'eux n'a déclaré vouloir poursuivre des études dans le but de trouver du travail (même si le lien est implicite). Ensuite, si je compare les ambitions scolaires avec les

ambitions professionnelles, elles ne concordent pas. Un enfant par exemple me dit qu'il veut s'arrêter après le BFEM et devenir avocat.

Les entretiens ressemblent tous à une longue litanie qui n'est marquée par aucun évènement majeur. Par ailleurs ils sont dans l'ensemble très courts parce que les enfants se contentent de décrire en surface les occupations d'une journée brièvement.

Au niveau de la famille les discours ne laissent pas transparaître l'ombre d'un début de décentration. Il est certain que le recul existe mais je ne pense pas que chez les sujets avec lesquels j'ai travaillé il y ait remise en cause des valeurs et repères éducationnels familiaux. Je crois qu'en contournant la différence ils éludent ainsi un conflit possible avec la famille.

B : Une question d'intégrité

La fréquentation de diverses instances éducatives fait que l'enfant peut parfois éprouver des difficultés pour savoir à quels modèles ou à quelles valeurs se vouer.

Au niveau scolaire il est certain que les aînés servent de référence même s'ils n'ont pas forcément trouvé du travail. L'un d'entre eux veut poursuivre les mêmes études que son père. Au niveau professionnel, ils sont un petit nombre seulement à vouloir faire la même chose que leurs parents. La référence devient alors non le prestige mais la réussite financière.

Ils ont apparemment tous intégré un certain schéma de la réussite sociale qui passe par le confort matériel. Ce dernier demeure toutefois modeste puisqu'il consiste à « gagner de l'argent », « construire une maison » et occasionnellement « conduire une voiture ». Si le fait de fonder une famille reste un élément incontournable (voire prioritaire) aucun ne mentionne la possibilité d'être polygame ni de fonder une famille nombreuse.

L'un des modèles clé pour les enfants est l'Islam. Je ne m'attendais nullement à le voir apparaître de façon aussi récurrente. Tous ont le souci de « faire ce que Allah demande ». Il est ainsi question de la prière, du pèlerinage à la Mecque et, ce qui revient comme un leitmotiv, de la charité. Je rappelle que ces trois préoccupations font partie des cinq piliers de l'Islam.

Ce qui semble être primordial pour les enfants, au-delà de la reconnaissance sociale, c'est la reconnaissance des membres de sa famille.

L'un des enseignants déclarait que « le maître est un miroir pour l'élève ». C'est le sentiment qu'il avait et qui le poussait à être consciencieux. Pourtant je n'ai pas retrouvé ça dans les dires des enfants. Quand il revient à la maison avec de bons résultats, l'enfant n'est pas reconnu comme « bon élève », « intelligent »... De fait, l'échec scolaire n'est pas perçu comme un manque d'intelligence mais comme un défaut de travail. Les enfants eux-mêmes ont intégré cette vision puisqu'ils déclarent que les mauvaises notes incombaient au fait qu'ils ne pensaient qu'à jouer ou qu'ils fuyaient le travail.

L'identification reste essentiellement lignagère. Elle se traduit, nous l'avons vu, par le choix d'exercer le même métier que son père. L'identification est aussi ouvertement exprimée quand l'enfant déclare vouloir ressembler à son père « que tout le monde respecte », à ses parents « qui ont de la personnalité » ou « être l'héritier de son grand-père ». Ceux qui veulent ressembler à des personnes « extérieures » les choisissent pour leurs qualités supposées (« je veux ressembler à Youssou N'dour parce qu'il est bon, il donne »).

Mais la reconnaissance c'est aussi éprouver et exprimer de la gratitude envers principalement ceux qui vous ont éduqués. Dès qu'ils auront les moyens, tous déclarent qu'ils feront « vivre leurs mères », qu'ils enverront leurs parents à la Mecque...

Si l'on accepte l'hypothèse d'appartenance multiple on ne peut que conclure à l'existence d'une appartenance partielle. L'enfant ne colle pas totalement à ses différents univers de vie.

Ainsi l'enfant adhère à l'école non en tant que moyen d'accès au savoir (ou à un certain savoir) ou comme instance de formation mais comme passage obligé d'acquisition de diplômes. J'ai noté entre autre la place prépondérante accordée au CM2, année du CEPE et du concours d'entrée en sixième. Dans le premier entretien sur la scolarité, le discours sur le CM2 est significativement plus long que celui sur les niveaux précédents. De même dans le deuxième entretien racontant une journée à l'école, la majorité a choisi de prendre une journée au CM2 même s'ils sont maintenant au collège.

Si les enfants marquent leurs appartenances par des renvois à la famille, ils s'en démarquent pas moins par le choix d'un mode de vie qui s'adapte aux réalités modernes. Ils sont nés et ont grandi à Dakar et ont donc développé une vision urbaine de l'organisation socio-économique.

Pourtant leur appartenance est marquée par l'inscription dans une continuité générationnelle puisqu'ils veulent faire comme leurs parents et souhaiteraient que leurs enfants fassent comme eux.

C : La question linguistique

Les enfants de la ville sont les témoins en tant que locuteurs de l'émergence d'un parler urbain.

La langue de la capitale, dans les échanges quotidiens, est le wolof. Parmi eux, quatre non wolof déclarent utiliser cette langue avec leurs amis. C'est une langue majoritairement parlée au Sénégal et qui est dorénavant entrée dans la vie politique et administrative.

Cependant elle est caractérisée par une forme de code mixte français / wolof. C'est le cas notamment ici pour aborder le champ sémantique scolaire. Je peux noter aussi la création de ce que l'on appelle maintenant le franlof c'est-à-dire un vocabulaire où apparaît le glissement sémantique.

Toutefois, le wolof parlé spécifiquement par cette population jeune est caractéristique. Il est entaché de nombreuses fautes de syntaxe aujourd'hui tolérées et utilise un vocabulaire très imprécis.

L'école, elle, se démarque. Elle véhicule et emploie sa propre langue.

Il s'agit d'abord de la langue d'enseignement officielle qui est le français. C'est sur elle en majeure partie que s'appuie les cours, aussi bien au niveau oral qu'écrit. Cependant au moment où les enfants sont scolarisés, ils ne parlent et ne comprennent pas le français. D'où les difficultés linguistiques rencontrées à l'école en partie résolues par l'utilisation d'un vocabulaire récurrent que l'écolier peu à peu maîtrise et qui lui donne l'impression de comprendre cette langue.

Le deuxième système linguistique dont l'enfant doit faire l'apprentissage est le système écrit. En effet, les langues maternelles sont utilisées exclusivement sur le mode oral. Seuls quelques adultes alphabétisés savent lire et écrire leur langue maternelle. De plus, les livres et autres supports écrits sont loin de constituer une réalité familiale : ils sont peu à posséder des livres à la maison. Ceci explique en partie la grande difficultés que les enfants disent éprouver en ce qui concerne l'orthographe.

Pendant longtemps il était interdit de parler sa langue au sein de l'école où seul le français était à l'honneur. Aujourd'hui, dans un double souci de valorisation culturelle et d'amélioration pédagogique, de plus en plus d'enseignants font appel au wolof au sein même des classes, notamment dans les petites classes. Par ailleurs, les enfants précisent qu'en récréation c'est le wolof qui domine.

Inséré dans un contexte multilingue, les enfants ont clairement conscience de quelle langue ils doivent employer, en quel endroit et avec qui.

Nous l'avons vu, l'utilisation du français est exclusivement réservée à l'école et ce de façon de plus en plus restreinte puisque les enfants précisent « dans les classes ». Il faut dire que les occasions de l'utiliser à l'extérieur sont rares dans la mesure où les contacts avec des natifs francophones sont quasi inexistantes. Trois enfants seulement disent l'utiliser au sein de la famille mais avec des membres spécifiques.

Le wolof devient une langue véhiculaire entre des individus qui n'appartiennent pas à la même ethnie. Ainsi les enfants interrogés sont tous scolarisés et pourraient passer par le français dans leurs échanges. Or ils déclarent tous utiliser le wolof avec les amis.

Par contre à la maison, la langue maternelle est de rigueur. Chez les familles non wolof, le wolof même est proscrit, considéré comme langue étrangère au même titre que le français.

3 : Identité conquise

Le paradoxe de l'éducation c'est que sa mission intégrative et sociolisatrice ne peut se faire sans apprendre à l'individu à se libérer.

A : Une identité dialectique

J'ai placé l'enfant dans un contexte interculturel qui me permet de mettre l'accent sur la difficulté à se construire.

C'est ainsi que naît une identité dialectique, « un même transformé par affrontement effectif de l'autre »³⁷. Elle est qualifiée de dialectique dans la mesure où la

rencontre de la différence l'entraîne à la fois dans un processus de conservation et de conversion.

La rencontre interculturelle donne ainsi la possibilité à l'individu d'échapper à une identité mécanique qui se construit sur la base d'automatismes. Nous avons vu par exemple que l'enfant dans ses projets ne reproduit pas le schéma familial traditionnel.

Il est intéressant de voir comment l'individu peut passer de la reproduction sociale, culturelle ou identitaire pour s'autoriser à produire en actualisant, dans la modernité, les éducations reçues.

B : La transformation

Au cours de sa vie, l'identité se construit d'abord à partir d'une série de transformations. Trois aspects peuvent être abordés pour ce terme.

Les ruptures qu'entraînent parfois la rencontre mettent l'individu en danger d'autodestruction si l'équilibre n'est pas rétabli. Mais par ailleurs, en cas de reconstruction, elle peut aboutir sur une « auto-socialisation créatrice »³⁸.

Se transformant, l'individu en retour transforme la société. Par le choix et la démonstration de nouvelles mœurs, il compose de nouvelles familles, de nouveaux rapports interrelationnels.

C : Le métissage

Quand on a choisi de parler de l'interculturel, de la rencontre de culture, on ne peut pas faire l'impasse sur l'apparition d'un individu métis.

Le métissage est généralement défini comme l'addition et la cohabitation de deux différences. Le premier métissage dont on a parlé est d'ailleurs un métissage mixte visible (mélange des races). Mais il existe aussi un métissage culturel (que du nombreux auteurs ont fait souvent découler du premier).

La notion de métissage est mise en opposition à celle d'authenticité. Pour être authentique, il faut être « pur ». Pourtant l'être authentique est le plus apte à générer le métissage.

Enfin le métissage peut prendre en compte du multiple et non plus du double. Il n'est pas un entre-deux, une troisième voie mais un passage, un non lieu.

-
- ¹BALANDIER George, *Le détour. Pouvoir et modernité*, Paris, Fayard, 1985, p.202.
- ²SARKANY Mihaly, « Modernisation, pluralisme culturel et identité : l'approche de l'anthropologie culturelle » in *Perspectives*, 1992, Vol. XXII, n°1(81), pp.25-32, p.31.
- ³ELIOU Marie, « Erosion et permanence de l'identité culturelle » in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1979, Vol. LXVI, pp.79-90.
- ⁴Petit Larousse Illustré, 1991.
- ⁵BUREAU René, « Apprentissage et cultures » in *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre*, Actes du colloque de Cerisy-La-Salle, Paris, L'Harmattan, 1988, pp.17-34.
- ⁶RABAIN Jacqueline, *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*, Paris, Bibliothèque Scientifique Payot, Payot et Rivages, 1992, p.25.
- ⁷ABOU Sélim, *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Ed. Anthropos, 1986.
- ⁸VINSONNEAU Geneviève, *Culture et comportement*, Paris, A. Colin/Masson, Coll. Cursus, 1997, p.32.
- ⁹VINSONNEAU Geneviève, *Ibid.*, p.63.
- ¹⁰AJERAR Hassane, « De l'intégration. Assimilation, acculturation, éducation » in *Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle*, 23 juin 1990, pp.47-59, p.51.
- ¹¹Petit Larousse Illustré, 1997.
- ¹²LIPIANSKY E. M., « Identité subjective et interaction » in Collectif, *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F., Psychologie d'aujourd'hui, 1990, pp.173-211.
- ¹³CODOL Jean-Paul, « La quête de la similitude et de la différenciation sociale. Une approche cognitive du sentiment de l'identité » in TAP Pierre (sous la dir.), *Identité individuelle et personnalisation. Production et affirmation de l'identité*, Actes du colloque de Toulouse de septembre 1979, Toulouse, Privat, CORPS, 1980, pp.153-163, p.
- ¹⁴ERNY Pierre, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972.
- ¹⁵Petit Larousse Illustré, 1997.
- ¹⁶ABOU Sélim, *Op. Cit.*.
- ¹⁷BARBIER René, « Le Sens de l'éducation », intervention au cours d'une conférence, 26 octobre 1995, p.10.
- ¹⁸Grand Larousse Universel (Tome 13), Librairie Larousse, 1989, p.2521.
- ¹⁹BARBIER René, *Op. Cit.*, p.4.
- ²⁰LÊ THÂN KHÔI, *L'éducation : cultures et sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991, p.61.
- ²¹LÊ THÂN KHÔI, *Ibid.*, p.66.
- ²²BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de minuit, 1970.
- ²³Petit Larousse Illustré, 1997.
- ²⁴ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, P.U.F., L'Éducateur, 1996, p.39.

-
- ²⁵RENARD R., « Vers un bilinguisme fonctionnel en Afrique noire : l'articulation L1/L2 » in LANDERCY A. et RENARD R. (ed.), *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*, Paris, Didier Erudition, CIPA, 1996, pp.53-72, p57.
- ²⁶MULUSA Thomas, « L'éducation pluraliste en Afrique subsaharienne : un état de la question » in *Perspectives*, 1992, Vol. XXII, n°2(82), pp.181-195, p.182.
- ²⁷JEANNIERE Abel « Désarrois culturel » in *Etudes*, janvier 1986, 364-1, pp.73-86, p.80.
- ²⁸MALRIEU Philippe, « Genèse des conduites d'identité » in TAP Pierre (sous la dir.), *Op. Cit.*, pp.39-51.
- ²⁹ORIOU Michel, « Identité produite, identité instituée, identité exprimée » in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1979, Vol. LXVI, pp.19-28, p.22.
- ³⁰Petit Larousse Illustré, 1997.
- ³¹BARIAUD Françoise, « La structure de l'identité à l'adolescence » in TAP Pierre (sous la dir.), *Op. Cit.*, pp.61-63, p.62.
- ³²BARIAUD Françoise, *Ibid.*, p.61.
- ³³TABOADA-LEONETTI I., « Stratégies identitaires et minorité : le point de vue du sociologue » in Collectif, *Stratégies identitaires*, *Op. Cit.*, pp.43-83.
- ³⁴WALD Paul, p.5.
- ³⁵Terme désignant le fait de taper sur les doigts de l'élève avec un morceau de bois.
- ³⁶Le terme désigne, comme dans le monde du travail, le moment où l'on l'on rentre à la maison.
- ³⁷CAMILLERI Carmel, « Crise socioculturelle et crise d'identité dans les pays du Tiers-monde » in *Psychologie française*, 1979, n°34, pp.259-268, p.266.
- ³⁸CHOMBART DE LAUWE Paul Henry, « Transformations sociales. Culture et socialisation » in Collectif, *La recherche interculturelle (tome II)*, p.38.