

ACCULTURATION, ATTRIBUTION DE CAUSALITÉ ET ÉCHEC SCOLAIRE EN AFRIQUE

ARI GOUNONGBÉ

Ce qui manque au pédagogue, c'est l'ancrage dans une empirie, seule garantie contre l'envol incontrôlé dans les nuées de la spéculation. Daniel Hameline, 1997, p. 11 (cf. Note 28).

1. INTRODUCTION : C'EST UN ACCIDENT...

Deux jours avant de passer un examen réputé difficile, (entendre que l'étudiant est confronté aux exigences et rigueurs qu'imposent matière et professeur), nous avons été victime d'un stupide accident qui aurait pu être grave. La vive douleur qu'il causa scotomisa un moment l'épreuve en perspective mais, assez rapidement, l'étudiant africain (en Europe) que nous étions, accablé par de nombreuses autres épreuves, sans vraiment l'énoncer, reconnut les bénéfices qu'il pouvait retirer de la situation : il détient désormais une cause pour justifier l'échec éventuel à cet examen. Il pouvait arguer auprès de son entourage que son accident ne lui permit pas d'étudier suffisamment (attribution externe) tout en reconnaissant dans son intime conviction qu'il ne maîtrisait pas suffisamment la matière pour répondre aux exigences attendues (attribution interne). Peut-être lui fallait-il cette justification issue de l'inconscient. C'est ce que ne manqua pas de faire sa psychologue d'alors. Être victime d'un accident aussi stupide,

l'avant-veille d'un examen réputé important, était pour elle une manifestation de la névrose d'échec dont il cherchait à se sortir en la consultant. Cette pathologie a la caractéristique de plonger l'élève et son entourage dans la perplexité. En effet, personne ne comprend véritablement et encore moins n'accepte les échecs répétés d'un élève qui, par ailleurs, renvoie sans cesse à son entourage les indicateurs apparents de la motivation au travail : l'engagement, la persistance, la persévérance. Il est perçu par exemple sans cesse travaillant, et les quelques moments de répit qu'il s'offre sont occupés par la préoccupation publique du travail qu'il lui reste à abattre. Il affiche l'impression qu'il ne maîtrise pas lui-même les causes de ses échecs. Le bénéfice évident qu'il en tire, c'est d'apparaître à l'entourage comme la victime d'une conspiration obscure qui se pose sur le chemin de son émancipation. Mais dans la civilisation à responsabilité individuelle où il menait ses études¹, personne ne s'est véritablement apitoyé sur son sort ; comme cela aurait été, s'il s'était trouvé en Afrique, dans une civilisation à responsabilité de groupe. La conception culturaliste de l'éducation qu'il avait reçue l'avait conditionné à

attendre, dans de pareilles circonstances, que le groupe vienne vers lui pour le soutenir, contrairement à l'approche computationnelle de l'éducation qui procède de l'intérieur vers l'extérieur², de l'individu vers le groupe. L'étudiant africain se souvient avoir été très en colère à l'époque contre sa thérapeute. Là où par ailleurs il aurait été plaint, pleuré et soutenu à coup de gris-gris, prières et autres mots de consolation, il rencontrait chez sa psychothérapeute une attitude lui apparaissant, dans sa logique africaine, profondément injuste, impitoyable, non seulement parce que son intervention lui permet de percevoir la dimension inconsciente du stupide geste qui occasionna une urgence hospitalière, mais également parce qu'elle le renvoya à la terrible solitude de la responsabilité individuelle. Il comprit également que son interprétation lui signifiait la répétition du mécanisme d'échec dans lequel il se mettait, autant que la mise en échec de son travail. Il n'était donc pas exclu, que la menace d'échec qu'il faisait planer sur le travail psychothérapique en cours, ait stimulé une intervention guidée par un contretransfert d'irritations. De toute cette psychothérapie, il retient surtout le déplacement de sens auquel procède ce travail sur soi ouvrant la construction de nouveaux cadres de compréhension aux déboires scolaires. Fini la fatalité de l'échec, les résignations stériles, les accusations malsaines et les attributions projectives. Place désormais à la prise en main saine et responsable de la scolarité. Et dans une société à pensée culturaliste, il appartient à l'enseignant d'installer les élèves dans une relation d'objectivité par rapport à l'apprentissage, ou tout au moins de bien situer la place des soutiens coutumiers³ dans la relation de formation. C'est vrai, tout un chacun possède des rituels pour juguler l'angoisse et faire face au stress intense que génère une importante épreuve. Se lever du pied gauche ou du droit, faire l'aumône, tel habit a souvent porté chance, c'est donc une raison pour l'enfiler en cette occasion ...

Notre position de clinicien disposant d'une consultation pour élèves (du secondaire) et étudiants (des facultés) en difficulté scolaire dans un hôpital universitaire, nous met en position d'écoute d'un certain nombre de récits d'attribution relatifs aux échecs scolaires. Cette position nous a souvent

interpellé dans notre fonction d'enseignement de la psychopédagogie. Longtemps, nous nous sommes demandé s'il ne serait pas utile et pertinent de mettre à la portée de nos étudiants, certains enseignements relatifs aux difficultés scolaires tirés des récits de la clinique psychologique. Nous aimerions ici, à l'aide d'une partie de résultats obtenus il y a quelques années sur la relation projective à l'école et d'un cas clinique, montrer comment progressivement se met en place un processus de sensibilisation des élèves-professeurs que nous encadrons, à certains facteurs ac/culturels intervenant dans les échecs scolaires. Cette approche conduira nécessairement à la prise en compte de l'affectivité dans l'apprentissage scolaire et de son rôle dans la construction de moyens compensatoires pour atteindre le but (souvent hélas) représenté de l'école : la réussite.

Le système scolaire de manière générale, plus sûrement celui qui est inspiré de l'idéologie coloniale, laissait très peu de place à la fantaisie, au jeu et à l'émotion dans la classe. Ayant évolué dans cette école, très tôt nous avons eu (confusément alors) la conviction qu'elle ne se produisait pas sur un terrain vierge de toutes connaissances, d'histoire et de culture comme ont voulu le prétendre nos maîtres d'Afrique ou d'ailleurs. Grandissant et disposant d'outils d'abstraction de plus en plus élaborés, nous nous sommes interrogé sur la place du culturel dans les apprentissages scolaires. Interrogations confuses et manquant de conviction parce que la question était absente de l'air du temps pendant nos études secondaires et universitaires. Elle fut discrètement posée lors d'une thèse portant sur l'espace psychique acculturé.

D'un point de vue cognitif, son développement actuel trouve force et soutien dans la psychologie cognitive des apprentissages scolaires par la voix autorisée de Jérôme Bruner. Ce cognitiviste convaincu conforte de plus en plus dans l'idée qu'il convient désormais de tenir compte des réalités culturelles dans l'apprentissage scolaire. Ses deux livres, récemment traduits en français, rassurent dans l'idée que *la culture donne forme à l'esprit* et que *l'éducation constitue une entrée dans la culture*⁴. Pour avoir vécu de l'intérieur les effets des perturbations culturelles liées aux phénomènes d'acculturation, l'approche constructiviste inspirée de la

psychologie cognitive ne peut plus faire l'économie du fait que "c'est la culture qui procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir"⁵. C'est ce souci de contextualisation ou de recadrage culturel, initié dans notre enseignement, qui guide la présente lecture que nous faisons de certains échecs dans l'éducation scolaire en Afrique.

D'un point de vue affectif, nous avons été interpellé par le rôle de la culture dans la mise en place de résistances ou d'un complexe de défenses que tout être humain place devant un corps étranger inconnu à sa culture comme l'école et ses enseignements. Georges Devereux et ses élèves nous ont aidé, il y a une quinzaine d'années à travers des essais d'ethnopsychiatrie, à mieux situer la fonction psychique de la culture. Comprise comme un système standardisé de mécanismes de défense, elle rejoint le psychisme en ce que "rien ne peut survenir à l'intérieur de leur espace qui soit insignifiant. Qu'une situation imprévue se présente et elle est immédiatement codée et, par conséquent, interprétée en termes déjà structurés"⁶. À ce niveau de compréhension de l'une des fonctions psychologiques de la culture, une question nous habite sans cesse dans nos rapports pédagogiques avec les élèves-professeurs. Comment accueillent-ils les théories de la psychologie et de la pédagogie que la science moderne leur propose ? Comment situent-ils leurs propres récits culturels dans une logique scientifique, frappée dans leur entendement (leurs réactions en témoignent sans cesse), du sceau de l'extranéité. Au début de notre pratique, nous nous sentions limité par la reproduction de "l'orthodoxie pédagogique", celle que nous avons vu faire, celle que nous avons entendue par les enseignements reçus, et celle que nous avons lue dans les livres où peu de place est laissée au relativisme culturel. Les questions de nos élèves qui se développent sans relâche sous nos yeux avec répétition et insistance obligent progressivement à sortir des sentiers battus et à découvrir quelques auteurs si peu abordés dans les traités généraux de psychologie, de pédagogie : Dasen, Bruner, Patricia Greenfield, Berry, Witkin, Jacqueline Rabin, Tapé Gozé, Vygotsky, Camilleri, Deregowski, Jahoda, Whiting, etc.

2. DEUX OBSERVATIONS D'ATTRIBUTION

Nous avons été récemment interpellé par les attributions développées par des étudiants pour justifier une bonne ou une mauvaise prestation à l'oral de psychopédagogie. Ceux qui avaient le sentiment d'avoir réussi, d'abord se présentaient avec assurance, ne se trompaient pas sur leur bonne performance mais surtout l'attribuaient à des composantes internes, l'effort et l'intérêt qu'ils ont porté aux cours. Ceux qui ont connu l'échec s'inscrivent dans des dynamiques attributionnelles plus externes qu'internes, la famille et l'environnement de travail peu propices à la concentration, l'organisation des épreuves qui laissent peu de temps aux révisions, quand ils ne trouvent pas le professeur exigeant. Certains reconnaissent volontiers n'avoir pas pris la peine d'étudier ce cours alors que d'autres plus nombreux disent n'avoir pas eu beaucoup de chance dans le tirage au sort : "j'ai tout appris, monsieur, sauf ce chapitre que j'ai tiré". Le hasard et la chance sont ainsi mis en cause. Heider⁷ l'avait mentionné, tout individu possède une psychologie naïve qui lui permet de comprendre ce qui lui arrive. La notion d'attribution serait d'ailleurs née avec Heider de l'analyse de cette psychologie naïve. Ce qui lui permet d'en donner une définition toute simple : "L'attribution est la recherche par un individu des causes d'un événement... Sa fonction principale procède pour cet auteur du besoin d'éviter le déséquilibre cognitif"⁸. Dans un travail portant sur l'attribution causale de la réussite et de l'échec, James, E. R. & al (1974) avaient apporté quelques réponses issues de l'expérimentation aux attributions internes et externes. Ils avaient montré que les sujets en conditions de réussite ont tendance à attribuer leur succès à des causes internes et instables (l'effort par exemple) alors que les sujets en échec l'attribuent plutôt à des causes stables, externes sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle (la capacité, la difficulté de la tâche). Autrement dit, comme le mentionnent ces auteurs, les individus, de manière générale, s'attribuent le mérite de leur succès et évitent de prendre la responsabilité de leur échec. Le langage scolaire traduit bien ce comportement : il est courant d'entendre l'étudiant dire,

quand son travail mérite une bonne note, “j’ai eu 17” et quand son travail mérite une note médiocre “il m’a mis 5”.

3. POURQUOI SANCTIONNER ALORS QU’ON EST PAREIL ? L’IDENTITÉ ANNULERAIT-ELLE L’ÉVALUATION ?

Ce qui nous frappe souvent, c’est la consternation d’élèves-professeurs (certains ont déjà une longue expérience d’enseignement) devant une mauvaise note suite à leur médiocre prestation. Ils donnent l’impression de s’attendre à ce que les attributions externes avancées pour justifier leur mauvais rendement touchent suffisamment l’enseignant pour compenser, au niveau de la note, leur défaillance au niveau de la performance. En fait, lors de l’évaluation, ils s’attendent à nous rencontrer dans une communion complice de solidarité qui devrait se répercuter sur la note. Leurs expressions se résumant souvent en “c’est difficile, monsieur, cette histoire-là n’est pas de chez nous”, pour des notions, tout compte fait, accessibles à d’autres de leurs camarades. Autrement dit, ils s’attendent à ce que l’enseignant soit sensible aux attributions issues du culturel, la famille... pour comprendre et accepter (tolérer) leur faiblesse dans une compétence imposée, dans leur représentation, de l’extérieur. D’une certaine façon nous croyons entendre, au niveau de l’intersubjectif⁹ “nous sommes pareils, nous sommes issus du même milieu, ou, nous avons connu les mêmes difficultés et déboires d’acculturation, alors monsieur, s’il vous plaît n’évaluez pas, ne sanctionnez pas”. C’est à ce niveau que nous estimons devoir imprimer une fonction pédagogique (éducative) à l’évaluation dans un pays en voie de développement. Une phrase de Mager, vécue comme terrible par certains étudiants, vient parfois à bon escient à notre secours : “Peu important les efforts de l’étudiant, peu importe qu’il soit arrivé près du but... tant qu’il n’est pas capable de faire ce qu’il est tenu de faire (nous ajoutons : tant qu’il n’est pas capable de faire ce que la société attend de lui), il ne faut pas certifier qu’il est capable de le faire”¹⁰.

Dans le registre sommatif et même certificatif, nous abandonnons progressivement l’idée de l’évaluation sanction des lacunes pour leur faire découvrir sa fonction véritable selon nous, dans une société en développement : la sélection de compétences. Une question que nos étudiants comprennent bien nous y aide : “dans l’état actuel des connaissances que vous venez d’exposer, accepteriez-vous de mettre votre propre enfant dans votre classe?”. Ceux qui sont en échec y répondent par le silence ou par une timide négation. Mais au lieu de considérer ce constat d’échec définitif, nous avons commencé depuis peu à offrir une seconde chance aux recalés : reprendre l’examen quelques jours plus tard. Ce n’est pas une seconde session, ni un rattrapage, mais juste le besoin de faire prendre conscience que l’évaluation porte sur une compétence et, quand elle n’est pas maîtrisée, on ne peut prétendre qu’elle est performante. Reconnaissons-le, les pédagogues enseignent l’évaluation, mais ont si peu l’occasion d’offrir aux élèves-professeurs l’opportunité d’en faire émotionnellement et dans la réalité l’évaluation formative. L’expérience est intéressante et mériterait une approche expérimentale : de manière empirique, 70% des recalés tirent profit, à des degrés divers¹¹, de cette prise de conscience. Ce constat aiguise de plus en plus notre intérêt pour cette observation que René Bureau faisait déjà en 1988 dans un texte portant sur *apprentissage et culture*. À propos de l’absence de curiosité dans le contexte scolaire, il montrait combien tous les éléments importés en Afrique restent marqués par l’extranéité de leur origine, de leurs références morales et cognitives, et surtout peut-être parce qu’ils sont ressentis comme les instruments d’une domination, diffuse mais systématique¹². En cela, Bureau ne fait d’ailleurs qu’une timide référence à l’autre composante non négligeable constitutive du phénomène d’acculturation en Afrique : l’empreinte laissée dans les mémoires de l’Africain par la domination coloniale et par le regard que le colonisateur a porté sur le Noir et sa culture véhiculée pendant un temps dans la littérature scolaire¹³. Dans quelle mesure certains échecs scolaires ne sont-ils pas l’expression passive d’un rejet de cette domination, dans quelle mesure certains rapports au savoir en Afrique, ne souffrent-ils pas de telles rationalisa-

tions ? C'est une piste à ne pas négliger. Un professeur d'allemand, d'origine malgache, lors de la soutenance de son mémoire de DEA en sciences de l'éducation portant sur la motivation en contexte scolaire, nous apprenait qu'elle avait choisi d'apprendre l'allemand avant le français pour protester contre le rôle colonial de la France dans son pays.

L'école en Afrique, pour le jeune apprenant, est un lieu de rencontre de représentations multiples : celles issues des traditions et celles que propose l'école elle-même qui, dans son essence, reste étrangère aux modèles culturels africains. C'est un lieu devenu indispensable pour toute promotion sociale. Notre propos ici est de mettre en lumière les attributions issues de la ac/culture pour expliquer l'échec scolaire généré par la rencontre des deux cultures dans cet espace qu'est l'école africaine inspirée du modèle français. Nous profiterons de l'occasion pour montrer ensuite comment la psychologie clinique s'immisce dans les sciences de l'éducation pour apporter une lecture nouvelle aux attributions souvent inscrites dans un registre peu accessible à la conscience de l'élève. Nous exposerons également la manière dont elle intervient dans l'enseignement de la psychopédagogie pour aider les élèves, dans le secret de leur esprit¹¹, à débloquer et éventuellement résoudre certains conflits d'origine ac/culturelle générateurs d'attributions.

4. APPRENDRE, C'EST CHANGER DE REPRÉSENTATIONS

Le phénomène humain souvent issu de la rencontre entre deux cultures a été nommé par les anthropologues anglo-saxons *acculturation*. Ils le définissent comme l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures et aboutissant à des transformations affectant les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes¹⁵. Si, comme le suggère Bruner, la culture se définit comme une sorte de boîte à outils (*tool-kit*) où l'homme trouve les prothèses dont il a besoin pour dépasser et parfois redéfinir les limites naturelles de son fonctionnement, (1991, p. 36) ou plus simplement comme

un réseau de représentations communes (1996, p. 204), d'un point de vue strictement cognitif l'acculturation apparaîtrait alors comme un processus de substitution progressive de représentations¹⁶ attenantes aux objets et la manière de lire le monde. Pour emprunter une expression à Dan Sperber¹⁷, il s'agirait d'une contagion d'idées, de pensées et en conséquence de productions, de réalisations, une contamination de représentations. Apprendre engage un processus de changement, une modification de perception des choses, des objets, des concepts, des mécanismes... Toute civilisation présente à ses membres un dispositif endogène d'apprentissage, connu et accepté de tous puisqu'il intègre un système de connaissances empiriques déjà constituées. De nombreuses recherches dans le champ de la psychologie cognitive culturelle ou interculturelle font état des inclinaisons cognitives différenciées selon les régions, selon les cultures, invitant ainsi à beaucoup de prudence dans l'approche universaliste du fonctionnement mental. Le processus d'acculturation tel qu'il a pris effet sur le continent africain se résume en la mise en présence de natures différentes de l'esprit. L'approche comparée de l'apprentissage est de ce point de vue instructive. En effet, l'école traditionnelle, qualifiée d'informelle, est intégrée à la vie quotidienne. Point de rupture inaugurant l'entrée dans ce processus d'apprentissage ; l'enfant grandissant, accumulait progressivement, au gré des circonstances, les connaissances techniques, morales, spirituelles et les codes culturels assignés à chacune de ces connaissances. C'est une accumulation de notions savamment dosées selon les âges, dont l'acquisition graduelle permet de faire de lui un être humain aux savoirs intégrés dans ses dimensions cognitives, pratiques, expérientielles, affectives et spirituelles ; savoirs indispensables à l'insertion dans la vie communautaire¹⁸. Les investissements socio-relacionnels d'entraide et de solidarité communautaires constituent le fondement et le fil conducteur de cette formation. Une évaluation n'est pas l'affaire d'un moment ; elle se construit progressivement dans le chef du formateur. L'ensemble des perceptions qu'il se fait des performances de son apprenti permettra d'attester ses aptitudes. Avec l'avènement de l'école dite formelle, le jeune enfant est confronté à la ges-

tion de nouvelles images. La première est qu'il doit quitter désormais son espace habituel de vie pour un autre, souvent un lieu clos ; il y est contraint d'y pratiquer une nouvelle langue et de nouveaux comportements. Il est confronté à une nouvelle gestion du temps et des savoirs dont les interconnexions ne sont pas nécessairement portées à sa connaissance ; désormais, de nouveaux concepts se présentent à lui ; les représentations antérieures qu'il pourrait en avoir ne serviront pas de support à leur ancrage en mémoire. À tous ces aspects, ajoutons que le transfert et l'intégration des connaissances ici ne sont ni automatiques, ni spontanés... L'apprentissage qui avait un caractère naturellement coopératif prend de singulières allures. Ce sont deux modèles différents de civilisation générant deux modèles différents d'éducation. Les constructions cognitives et psychiques qui en découlent sont, dans bien des aspects, aussi différentes.

La rencontre et la contamination entre ces deux formes de représentations de la culture ne se font pas sans résistance. Sans pour autant aller rechercher les raisons les justifiant dans les traces laissées dans la mémoire de chaque Africain par la période coloniale, un premier niveau de résistance s'exprime dès lors que l'enfant découvre qu'il n'est pas, à l'école, en terrain connu ; surtout quand il découvrira que cette école-là ne tiendra pas compte de ses connaissances préalables, qu'elle niera la petite boîte à outils de ses premiers pas culturels, ne les sollicitera pas pour installer de nouvelles connaissances quand elle ne les rejette pas sans autre forme de considération.

Le second niveau de résistance, que nous nous proposons de développer, se trouve dans les issues que l'école même offre aux Africains.

5. DE QUELQUES ATTRIBUTIONS ISSUES DU CONFLIT D'ACCULTURATION

Présentons par exemple la planche ci-dessous à un groupe d'adultes africains. Donnons-leur la consigne simple de Murray (concepteur du TAT) qui consiste à s'inspirer de l'image et raconter une

histoire ayant un début, un déroulement et une fin. En les invitant également à ne pas omettre de dire la situation qui se joue sur cette planche, les sentiments en présence et les idées censurées qui courent entre les personnages¹⁹.



Planche qui présente :

Une femme habillée en tenue traditionnelle africaine, les mains croisées au niveau du bas ventre
Un petit enfant, cartable en main, habillé en chemise culotte
Un homme en chemise sans col avec pantalon, bras le long du corps

D'un point de vue projectif, les thèmes les plus fréquemment apparus sont en rapport avec l'opposition à l'école et les conflits de cultures générés par la scolarisation. Cette opposition se traduit de différentes manières : "refus de fréquenter l'école"²⁰, - l'école buissonnière - le renvoi de l'enfant de l'école pour cause : de mauvais résultats scolaires - de fautes graves, de comportements déplaisants à l'école ; refus de faire des kilomètres de marche pour se rendre à l'école". Cette opposition prend également la forme d'un défaut de moyens financiers pour scolariser l'enfant. Mentionnons au passage l'évolution des formes d'opposition en fonction des générations : la tendance est que cette opposition s'exprime de manière franche et directe (*l'enfant ne veut pas aller à l'école - école buissonnière*) en première généra-

tion, c'est-à-dire des sujets qui, dans leur milieu social, sont les premiers à avoir connu cette acculturation par l'école, son expression est moins directe ("mauvais résultats", "comportement déplaisant à l'école"...) en deuxième et troisième générations, c'est-à-dire des sujets qui ont déjà connu, dans leur environnement social, des parents (ou tuteurs) ou grands-parents ayant connu le contact de cultures par l'école.

L'analyse des conflits de cultures engendrés par la scolarisation permet de mettre en évidence les attributions ac/culturelles justifiant l'opposition à l'école. Nous pouvons les résumer de la manière suivante : "Difficile acceptation de la nouvelle culture proposée par l'école (par un enfant habitué à courir nu)".

■ L'école vécue comme "imposée" et ressentie comme une "mauvaise" chose.

■ La peur de l'émergence d'une distance culturelle entre enfant et parents : conséquences : "un fossé peut se créer entre la mère et son fils si celui-ci va à l'école". Entendons le fossé entre la tradition et une modernité qui ne découle pas d'elle, qui ne la porte pas. La peur de la naissance de conflits dus à ce fossé culturel peut se traduire par l'incompréhension de langage qui s'établit entre parents et enfant scolarisé. Celui-ci, devenant l'émanation symbolique de la culture occidentale, craint de ne plus avoir le même langage culturel que les siens restés dans la tradition africaine.

■ La crainte de la jalousie entre l'enfant qui a réussi et ses frères ou cousins qui n'ont pas réussi ; ceux-ci chercheraient à lui nuire en jetant des sorts. Nous avons ici l'exemple d'une culpabilité (exprimée sous une forme paranoïde) consécutif à la réussite sociale en Afrique²¹. Le processus d'individuation induit par la réussite scolaire ou sociale contrarie l'esprit de solidarité de groupe.

■ La crainte de devoir prendre en charge, à cause de la réussite scolaire et sociale, toute la grande famille africaine restée dans la tradition villageoise ; il s'agit du refus inconscient de la dépendance familiale envers soi.

■ Le choc de cultures, la perte éventuelle de la culture d'origine et l'inadaptation sociale et culturelle qui en découle ; il est question là de "l'équilibre de l'identité culturelle de l'acculturé".

■ La peur de devoir être, comme l'exemple montré par certains aînés qui, pour asseoir une certaine

aisance sociale ou pour paraître "occidentalisé", ont dû "jongler, ramper, s'adonner à des fumisteries politiques, à des détournements de fonds publics".

Mais la conscience des inconvénients culturels de l'école n'empêche pas la scolarisation de l'enfant. Ce paradoxe sera traduit par le fait que, si d'un côté les parents envoient l'enfant à l'école pour leur bonheur et celui du village : ("on pense à l'avenir de l'enfant. L'aider le plus possible pour qu'il réussisse. Tout l'espoir de la famille repose sur lui" ; - "Le papa est plus convaincu que la maman que l'enfant, en allant à l'école, fera le bonheur de la famille et du village"), d'un autre côté la réussite scolaire, non seulement éloigne l'enfant des parents mais également le met en rivalité avec eux : ("l'enfant se demande là où il va ; il se demande ce qui l'attend. Les parents ne veulent pas qu'il réussisse mieux qu'eux"). Cet aspect touche une dimension qui peut aussi expliquer la résistance à l'école. La crainte de réussir mieux que les parents cache aussi la crainte de ne pas être comme eux, d'entrer en rivalité avec eux, d'où les expressions suivantes d'ambivalence :

"Chez la mère un refus que l'enfant aille à l'école qu'elle n'ose pas défendre ouvertement"...

"La mère peut rejeter la civilisation occidentale, mais ne le dira pas ouvertement" ...

"Le mari hausse les épaules et ne comprend pas que la femme ne comprenne pas la nécessité de mettre le fils sur le bon chemin".

6. UNE ATTRIBUTION-MÈRE

Il se dégage que la mère occupe une place prépondérante dans la scolarisation de l'enfant et dans les moyens mis en œuvre pour lever ses résistances au changement culturel : c'est elle qui va supplier le maître pour reprendre l'enfant à l'école, c'est à elle que s'en prend le père pour justifier les résistances de l'enfant... Le mécanisme symbolique qui se joue là, c'est la désignation de l'objet qui cause la résistance au changement : la culture d'origine représentée ici par la mère. Lui attribuer la responsabilité de l'acculturation de l'Africain, c'est refuser de sen-

tir la culpabilité qui naît de l'abandon de la culture-mère pour une autre culture qui s'impose et qui lui porte préjudice. L'ambivalente attitude projetée sur le personnage de sexe féminin de la planche, à savoir – envoyer l'enfant à l'école et participer en même temps à sa résistance – c'est aussi l'ambivalence de l'acculturé qui est partagé entre le caractère inéluctable du phénomène d'acculturation et le désir de ne pas abandonner (ou de ne pas se sentir abandonné par) sa culture. C'est le désir de rester dans le giron culturel, de continuer à être nourri en son sein. Ce qui explique l'émergence de représentations relatives à l'arrachement, au dépaysement, à l'inconnu, et à l'obscurité associées à l'école dans cette planche. La distance culturelle que peut créer l'école entre élève et parents n'est pas non plus à négliger dans la compréhension de l'origine de ces mécanismes d'opposition et d'échec. Le jeune devra assumer une triple distance : cognitive, socioprofessionnelle et culturelle. B. Charlot, E. Bautier et Y. Rochex avaient également noté l'importance de la crainte de cette distance culturelle dans l'échec scolaire de certains enfants issus de milieu défavorisé. Dans la présentation de leurs travaux, Y. Rochex²² mentionne que « les transformations subjectives indissociablement requises et produites par la réussite scolaire nécessitent de pouvoir conjuguer changement et continuité dans ce que celle-ci doit à l'histoire de la famille. Cette nécessité vaut quelle que soit l'origine sociale ou ethnique. Mais elle paraît plus difficile et plus douloureuse à mettre en œuvre dans les milieux populaires. En effet, l'espoir de promotion et de transformation par l'école s'y conjugue bien souvent avec la crainte que la distance ainsi parcourue rende l'enfant "ainsi sorti de sa condition" étranger à sa famille et à ses proches, à celui qu'il a été parmi eux ». À côté de l'ambivalence et de cette distance culturelle notons également la double contrainte²³ dans laquelle le processus d'acculturation engage l'Africain : rester Africain et aspirer aux items de culture européenne proposée par l'école –, nous en avons l'illustration dans cette phrase d'un de nos sujets : "Je reproche à la mère de ne pas laisser l'enfant aller à l'école afin de devenir intellectuel ; je reproche au père d'envoyer l'enfant à l'école " et de l'empêcher ainsi de devenir un paysan.

7. LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : DÉLIER LES NŒUDS AFFECTIFS POUR CONSTRUIRE LES LIENS COGNITIFS

Nos pratiques de psychologie clinique et de psychopédagogie nous apprennent au fil des années que ces attributions spécifiques liées aux phénomènes d'acculturation ne sont pas à négliger dans l'échec de nombre d'élèves et d'étudiants en Afrique. Ces causes permettent de saisir aussi la trop grande largesse et tolérance constatées souvent dans les jurys de passage ou d'examen. Nous l'avons déjà mentionné, l'identité ou la similitude d'épreuves culturelles, face aux connaissances scolaires vécues souvent par les maîtres-élèves comme étrangères à la culture africaine, menace l'évaluation. L'influence inconsciente des attributions communes à l'élève et à l'enseignant, se situant au carrefour du psychologique et du sociologique, l'explique sans doute. Pour l'instant, nous ne disposons pas d'outils d'investigation de cette problématique autres que l'entretien clinique qui confirme certaines données obtenues par ce test projectif. Ces causes, souvent inconscientes, se révèlent progressivement dans le travail psychothérapique et s'inscrivent dans une constellation de facteurs où l'idiosyncrasie se mêle au culturel. Le récit clinique de Paye le montre bien. 27 ans, étudiant en échec scolaire, il dit souffrir de problèmes gastriques, de nervosité, et d'irritabilité qui diminuent progressivement ses capacités de mémoire et de concentration. Cela s'est aggravé à l'université. Il trouve le climat familial dans lequel il évolue défectueux, s'y sent agressé par un frère aîné. Il a fréquenté la fac de géographie pendant cinq ans ; il n'a pas dépassé la deuxième année qu'il a triplée. Actuellement, il est en première année dans un institut de formation à la comptabilité.

Rêve de la 14^e séance : *J'accueillais des Baye Fall*²⁴ qui sont des gens qui ne prient pas, qui sont libres, marginaux ; à l'heure du dîner, ils ont voulu partir et je leur ai dit de rester.

Associations : On me taxe de quelqu'un qui a une vision européenne des choses ; le fait par exemple d'avoir une famille élargie ne m'intéresse pas. On me traitait à ce sujet d'égoïste ; je ne veux pas être

encombré avec les enfants d'autrui... Certainement qu'en échouant sans cesse, je leur dis que je ne veux pas prendre leurs enfants en charge ; pour cela, je veux épouser une femme blanche afin d'éviter d'être encombré ; mais papa ne veut pas. Quand mon père a réussi dans la vie, il s'est vu envahi par une vingtaine de personnes de la famille...

À la séance d'après, il rapporte le rêve suivant : *j'étais en salle de classe et j'ai dû bouger ma chaise afin de m'asseoir convenablement ; j'entends mes camarades faire chut ! J'ai recommencé deux fois encore exprès avant de m'arrêter.*

Associations : Pour moi, ce rêve est une façon de dire que maintenant j'ose prendre la parole en classe, ce que je n'ai jamais osé faire jusqu'à maintenant et cela est réel ; je prends souvent la parole en classe maintenant. Avant je m'arrangeais pour passer inaperçu, effacé ; je ne voulais pas être corrigé par un camarade de classe ; cela me frustre. Je craignais, mais je ne crains plus d'être ridicule, façon de m'assumer mais ce désir de m'assumer n'est pas encore effectif ; j'ai peur de mes responsabilités, j'ai peur de diriger quand on me met devant ; je suis le sixième enfant de la famille. Avant moi il y a quatre filles et le fils aîné sur qui l'on ne compte plus parce qu'il est drogué. Je me trouve en conséquence propulsé devant les responsabilités d'aîné. Tout le monde me dit : "j'ai confiance en toi" mais moi-même je ne sens pas cette confiance en moi. J'ai peur d'assumer ce rôle d'aîné et, en ne progressant pas dans mes études, je me demande si je ne suis pas en train de leur dire de ne pas compter sur moi... d'ailleurs sur le plan intellectuel il y a encore quelques petits problèmes de mémoire, de concentration, de fatigue....

Les travaux de Weiner²⁵ sur les perceptions attributionnelles, notamment sur le lieu de la cause, permettent d'avancer que les causes internes telles qu'elles sont avancées par Paye (problèmes de mémoire, de concentration, de fatigue ...), quand elles sont vécues de manière chronique comme insurmontables et inscrites dans une dynamique de résignation, au point que le sujet n'imagine pas y avoir un contrôle, constituent des perceptions attributionnelles de causalité qui s'originent dans un complexe idio-culturel difficile à débrouiller. L'intervention psychothérapique consistera à

rendre progressivement consciente(s) la ou les causes de l'échec, de manière à ce qu'elles deviennent perceptions attributionnelles objectivables et capables d'être désormais énoncées. Qu'elles soient ressenties comme d'origine interne ou externe, le travail consistera à amener le patient (l'apprenant) à avoir le contrôle sur ces causes.

Il nous arrive parfois, pendant nos cours de psychopédagogie, au détour d'une digression, question de détendre un peu l'esprit, de raconter de courts extraits de cas cliniques du genre à nos élèves-professeurs. Ces moments suscitent à chaque fois de nombreuses questions et témoignages. Devant leur intérêt, trahi par le silence de l'écoute attentive, nous nous surprenons empruntant la tonalité du conteur, traducteur d'un récit emprunté à un appareil psychique anonyme, se déversant pourtant sur un terrain inconsciemment familier. Cette démarche est inattendue dans une école normale, et pour cela nous n'en abusons pas. Docilité de la reproduction. Mais notre expérience de psychothérapeute et de moniteur de dynamique de groupe (genre groupe de diagnostic) nous enseigne que les récits des uns ouvrent des portes insoupçonnées à d'autres. La "mission" du récit, enseigne Bruner, est de résoudre l'inattendu, d'apaiser le doute de l'auditeur ou d'expliquer le « déséquilibre » qui a porté l'histoire racontée au premier plan (1996, p. 152). "Ces récits ... s'offrent à la lecture de l'autre : il lui permet, tout à la fois, de se saisir de ce qui est dit, de le confronter à sa propre expérience et d'interroger le point de vue de celui qui raconte"²⁶. Parfois, nous nous demandons si ce n'est pas cela aussi l'action pédagogique du formateur : grâce aux récits, délier progressivement les nœuds affectifs d'origine socio-culturelle pour une meilleure assise des liens cognitifs et une féconde connexion entre le cognitif et l'émotionnel. Il nous manque assez de recul pour apprécier leurs effets sur le comportement scolaire de nos élèves. Michel Dufour²⁷ apporte des témoignages sur les effets de l'allégorie sur la psychologie de l'élève : elle "crée un processus par lequel une personne fait une découverte à partir de l'intérieur". L'allégorie permet ainsi à la personne d'accéder "à une nouvelle connaissance qui émerge de l'inconscient individuel vers le conscient..." cela, en déjouant les mécanismes de défense, afin de per-

mettre l'entrée en contact avec les forces de l'inconscient riches de possibilités et de solutions. Michel Dufour a souvent observé un changement de motivation au travail chez les élèves qui écoutent ses allégories. Ils s'intéressent davantage aux apprentissages scolaires, apprennent à se dominer en classe et à bien se préparer aux examens. L'allégorie leur permet de se libérer de peurs, d'angoisses, de rivalités et d'interrogation de toutes sortes, à avoir confiance en eux. En faisant "l'éloge de l'allégorie", Daniel Hameline²⁸ pose que "raconter une histoire, à propos d'un événement là, peut instruire et, en conséquence, trouver sa place dans toute pensée de la pensée, donc dans toute pensée de la pédagogie, si cette dernière est pensée de l'éducation". Ainsi, en nous faisant parfois "conteur, récitant, palabreur" (Hameline) nous espérons insidieusement nous faire dénouer de nœuds affectifs pour lutter contre ce que Camilleri²⁹ dénomme le savoir bricolé. S'inspirant des synthèses de travaux effectués aux États-Unis sur les styles d'apprentissages des Afro-américains, il a mis en évidence l'importance des connexions cognito-affectives auprès de ces élèves qui tirent de "leur fonds de cultures africaines une vision du monde d'un seul tenant..."³⁰ d'où, pour eux, le caractère artificiel des séparations entre affect et cognition". L'école et l'idéologie qui la sous-tend confrontent l'Africain à son processus d'individuation face au groupe dont il est issu. Les nombreux enseignements et concepts qui y sont développés le confrontent également aux valeurs de son groupe. Souvent pour éviter un conflit trop brutal à l'origine de rupture grave dans la personnalité et avec l'entourage, l'apprenant en rupture culturelle mettra en place des stratégies de gestions psychiques du produit dissonant que propose l'école. Dans le registre cognitif, ces stratégies utilitaires constituent des moyens compensatoires d'acquisition du savoir. Citons par exemple :

■ La *récupération* (selon Camilleri, Herskovits dirait la réinterprétation) de la formation étrangère dans une formation typique de la structure traditionnelle³¹ ;

■ La *dissociation* : l'apprenant se contente de mémoriser l'information utile en l'abstrayant des significations qui lui sont liées et qui pourraient déclencher le conflit avec le système traditionnel ;

■ La *segmentation* qui compartimente chaque type d'explication dans son univers, ce qui aboutit à l'alternance des codes selon les situations ;

■ Dissociation et segmentation conduisent à une sorte d'*écléctisme de représentations* où plusieurs modes de production des phénomènes cognitifs et ceux des esprits cohabitent sans s'exclure les unes les autres. Ajoutons à ces quatre stratégies décrites par Camilleri :

■ La *répétition-restitution* où l'information, étant frappée pour maître et élève du sceau de l'extranéité culturelle, ne fait pas l'objet d'une véritable intégration et sa restitution sans véritable traitement, sécurise aussi bien l'enseignant que l'apprenant dans leur projet respectif d'apprentissage ;

■ La présentation d'*attributions externes* auxquelles l'enseignant est supposé être sensible.

Ce sont des mécanismes utilisés par l'apprenant en rupture de savoirs pour parer aux stimulations scolaires contradictoires à sa culture d'origine. C'est dans l'espoir de lutter efficacement et de manière endogène contre ces moyens compensatoires à l'origine d'un savoir bricolé, que nous nous inscrivons progressivement dans une pédagogie qui ose ouvrir les portes d'une lecture globale et systémique de l'échec scolaire en Afrique. Dans un contexte de rupture culturelle où le clivage est effectif entre ce qui est d'ici et ce qui vient d'ailleurs, l'affectif et le culturel détiennent des clés du fonctionnement efficace du cognitif au service d'une véritable intégration et appropriation du savoir par l'élève.

Ari GOUNONGBÉ

Formateur APEFE³² - psychologie et pédagogie -
ENS / Université Cheikh Anta Diop Dakar (Sénégal)
ari@telecomplus.sn

NOTES

1 - C'était à Bruxelles.

2 - Dans son livre *L'éducation, entrée dans la culture*, Jérôme Bruner distingue l'approche computationnelle de l'éducation qui procède de "l'intérieur vers l'extérieur" de l'approche culturaliste qui procède davantage, selon lui, de « l'extérieur vers l'intérieur » (Bruner, 1996, p. 24).

3 - Entendons par soutiens coutumiers les indispensables moyens de contrôle que propose la culture pour juguler l'anxiété, le stress ou l'angoisse générés par la perspective d'une épreuve.

4 - Bruner, J. (1991). ...*Car la culture donne forme à l'esprit.*

- Paris : Eshel. Et, Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- 5 - Bruner, 1996, p. 6.
- 6 - Nathan, T. (1986). *La folie des autres*. Paris : Dunod.
- 7 - *The psychology of interpersonal relations*, publié en 1958 par les éditions Wiley à New York.
- 8 - Deschamps, J.C. & Clémence, A. (1990). La notion d'attribution en psychologie sociale. In Deschamps, J.C. & Clémence, A. (sous la direction de). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien* (p. 17-43). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- 9 - Pour Bruner, l'intersubjectivité est un mode d'élaboration du sens qui, bien que peu élaboré, permet de lire dans l'esprit des autres... Bruner, J. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? *Revue française de pédagogie*, 111, 73-84.
- 10 - Citation de Guilbert, J.-J. (1990). *Guide pédagogique pour les personnels de santé*. Genève : OMS.
- 11 - Une recherche pourrait informer sur la valeur éducative de cette attitude.
- 12 - Bureau, R. (1988). Apprentissage et culture. In Bureau, R. & Saivre, D. (de). (1988). *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre*. Paris : Karthala, p. 17-34.
- 13 - Lire à ce sujet : Gounongbé, A. (1995). *La toile de soi - Culture colonisée et expressions d'identité*. Paris : L'Harmattan ; Semedi, M. (1972). De l'empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français. *Revue Française des Sciences Politiques*, 7, 56-80.
- 14 - Terme que Jérôme Bruner (1991), emprunte à William James. Celui-ci disait de la psychologie qu'elle est la science de l'esprit.
- 15 - C'est la définition proposée par Redfield, Linton et Herskovits et reprise par nombre d'anthropologues dont Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion, p. 201.
- 16 - Définissons la représentation comme une entité de nature affectivo-cognitive, prenant parfois la forme d'une image mentale, résultat d'élaborations internes, à partir d'expériences passées concernant un objet donné.
- 17 - (1996). *La contagion des idées*. Paris : Odile Jacob.
- 18 - Le lecteur intéressé par des aspects de l'éducation traditionnelle peut lire les travaux de : Moumouni, A. (1964). *L'éducation en Afrique*. Paris : Maspéro ; Greenfield, P. & Lave J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche Pédagogie et Culture*, 44, 16-35 ; Sylla, A. (1978). *La philosophie morale des Wolof*. Dakar : Ed. Sankoré.
- 19 - Le lecteur qui aimerait en savoir plus sur ce travail peut se référer utilement à Gounongbé, A. (1987). *Contribution à l'étude du phénomène d'acculturation. Étude de l'espace psychique acculturé issu du contact de culture entre Blancs et Noirs*. Université Libre de Bruxelles.
- 20 - Nous mettons en italique et entre griffes les propos tels qu'ils ont été énoncés par les sujets mêmes. Ils nous paraissent plus éloquentes que toutes autres formules.
- 21 - Lire à ce sujet Ortigues, M.-C. & E. (1973). *Cédipe africain*. Paris : Plon. Mais nous invitons surtout le lecteur à se référer à une étude de Laplantine, F. (1978). *Étude de cas à Bouaké (Côte-d'Ivoire). Les deux principaux groupes de représentations de la maladie mentale en pays Baoulé*. Voir également *Ethnopsychiatrie*, 1,2, 173-200. Dans cet article, un passage intéressant est consacré aux délires à thèmes persécutés et à la psychose du succès en Afrique. Voir aussi, Gounongbé, A, Piraux, J.-P. & Pelc, I. (1985). Représentation et place de l'événement en psychopathologie en Afrique et en Europe. In *Événement et Psychopathologie*, Ed. Simep.
- 22 - Rochex, Y. (1994). Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? *Sciences Humaines*, 44, 10-13.
- 23 - Laplantine, F. (1973). *L'ethnopsychiatrie*. Paris : Éd. Universitaires. Il y fait allusion à une thèse identique. Cette double contrainte ou "double bind", Roger Bastide (cité par Laplantine), en s'appuyant sur ses observations du phénomène d'acculturation en Amérique latine, l'associe à une névrose expérimentale conduisant à des conduites de panique et d'inaction, p. 109.
- 24 - Chez les Mourides (secte musulmane du Sénégal), les Baye Fall sont des disciples fervents qui placent le travail et la soumission au premier plan de leurs principes religieux... Ils négligent volontiers le carême ou les prières pour mieux se consacrer au travail... Ils sont là aussi pour rappeler à la discipline les trouble-fête avec force coups de cravache, {extrait de Équipe IFA (1983). *Inventaire des particularités lexicales du Français en Afrique noire*. Paris : Aupelf-Acct}.
- 25 - Rapportés par : Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université. Voir aussi, Bardeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 1, 20-27.
- 26 - Meirieu, Ph. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 25-37.
- 27 - Dufour, M. (1996). L'allégorie : un moyen puissant au service des pédagogues et des parents. *Vie pédagogique*, 98, 8-9.
- 28 - Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 7-15.
- 29 - Travaux recensés par L. J. Myers en 1981 ; extrait rapporté par Camilleri, C. Dans un texte intitulé : La socialisation et les exigences de l'école. In Bureau, R. & Saivre (de), D. (1988). *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre*. Paris : Karthala.
- 30 - Telle est, évidemment aussi, la vision du monde que l'éducation traditionnelle africaine imprime aux jeunes Africains.
- 31 - L'anthropologue M. J. Herskovits nomme ce phénomène la réinterprétation qu'il situe dans l'intégration des traits culturels nouveaux par "ajustement à la culture" preneuse. In Bastide, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris : Payot.
- 32 - Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger - Communauté Française de Belgique.

