



HAL
open science

L'écriture du pulaar (peul) entre l'arabe et le français dans la vallée du fleuve Sénégal

Marie-Ève Humery

► **To cite this version:**

Marie-Ève Humery. L'écriture du pulaar (peul) entre l'arabe et le français dans la vallée du fleuve Sénégal. Anthropologie sociale et ethnologie. École des hautes études en sciences sociales - Paris; École Normale Supérieure Paris, 2013. Français. NNT: . tel-03196080

HAL Id: tel-03196080

<https://hal.science/tel-03196080>

Submitted on 12 Apr 2021

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

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

ÉCOLE DOCTORALE DE L'EHESS

Centre Anthropologie de l'Écriture
ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
&
Équipe Enquête, Terrains, Théories
(Centre Maurice Halbwachs)
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

THÈSE

Pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de la Société

présentée et soutenue publiquement par

Marie-Ève HUMERY

Titre de la thèse

**L'écriture du pulaar (peul) entre l'arabe et le français
dans la vallée du fleuve Sénégal**

Thèse sous la direction de Béatrice Fraenkel et de Jean Schmitz

Volume 1

Jury :

Cécile Canut, Professeur de Sciences du langage (Université Paris Descartes, Paris 5)

Béatrice Fraenkel, Anthropologue, Directrice d'études (EHESS)

Étienne Gérard, Sociologue, Directeur de recherche (IRD-CEPED)

Jean Schmitz, Anthropologue, Directeur de recherche (IRD-EHESS)

Mahamet Timera, Professeur de Sociologie (Université Paris Diderot, Paris 7)

Daniel A. Wagner, Professeur en Sciences de l'éducation (Université de Pennsylvanie)

le 31 octobre 2013

À mon fils, Aurélien Amadou Malick

On' jaarama ina feewi !¹

Mes premiers remerciements vont à celles et ceux de ma famille, dont mes parents, qui m'ont soutenue, chacun(e) à leur manière et de leur mieux. Cette thèse les aura tant et tant mis à l'épreuve !... Ma reconnaissance sans limite va à mon fils Aurélien, à qui je demande pardon, lui qui depuis sa naissance, n'a connu de maman que doctorante et n'a pourtant jamais douté de l'aboutissement de ce travail, et à ma sœur Marie qui a eu la gentillesse de m'aider à rassembler les résultats de mes questionnaires. Au merveilleux couple de ma famille qui m'a accompagnée de façon inespérée ; leur confiance et leur générosité absolues ont été un enseignement fécond qui restera gravé en moi, et ma gratitude leur est acquise *ad vitam*. Quant à ma grand-mère paternelle, je lui dois de m'avoir permis de ne pas abandonner, ni plus ni moins. Plusieurs de mes amis ont aussi été précieux de par leur accompagnement fidèle et confiant et leur affection bienfaisante.

Toute ma gratitude, amicale et toute sincère, va par ailleurs à mes directeurs de thèse², Béatrice Fraenkel (Centre Anthropologie de l'Écriture, EHESS) et Jean Schmitz (Centre d'Études africaines, EHESS-CNRS-IRD). Leur niveau d'érudition et d'exigence, leur rigueur scientifique, mais aussi leur haute complémentarité m'ont donné bien du fil à retordre, et ma reconnaissance à leur endroit est à la mesure de ce tripalium qui m'a permis de repousser mes limites, bien que ce travail reste à mes yeux fort insatisfaisant et en deçà sans doute de leurs attentes. Leur amitié et leur soutien moral dans les moments d'épreuves ont aussi participé à mon entêtement à achever cette folle entreprise. Un très grand merci également à Christian Baudelot, Éric Fassin et Stéphane Beaud pour leur accueil précieux et bienveillant au sein de l'équipe Enquête, Théories, Terrain (Centre Maurice Halbwachs) de l'École Normale Supérieure (Jourdan), ainsi qu'aux autres collègues de ce laboratoire dont la pluridisciplinarité et la qualité scientifique m'ont beaucoup apporté. Je n'omets pas Olivier Kyburz dont l'aide fut très appréciée, notamment en matière de polices de caractères en pulaar et pour la mission photographique financée. Et parmi d'autres, Gilles Ladkany, Ibrahima Sall, Mahamet Timera, Jean-Philippe Dedieu, Mélanie Bourlet, Aïssatou Mbodj-Pouye ou Hamidou Dia ont aussi répondu présent à mes sollicitations, et je leur en sais gré confraternellement.

Je remercie sincèrement mes collègues et amis sur le sol africain avec lesquels échanges et collaboration ont été un véritable plaisir et un soutien très précieux : pour nos échanges scientifiques sans fin et son passage de relais en toute amitié sur notre terrain commun, Sonja Fagerberg-Diallo (linguiste et fondatrice d'ARED) — qu'elle repose en paix. Son accueil chaleureux toujours renouvelé chez elle et son appui indéfectible ont été un point d'ancrage essentiel pour la réalisation de ce travail, et son départ laisse un vide inconvenant à l'heure — que j'avais imaginé partager avec elle —, où s'achève ce long périple doctoral. Mamadou N'diaye (CLAD-UCAD, SAFEFOD), autre *jatigi* et ami toujours présent et disponible, Mamadou Ly, feu Amadou Diol et Kebe (ARED) pour leurs conseils, informations et formation, ainsi que toute l'équipe d'ARED si attachante ; ils ont tous apporté leur pierre à cet édifice.

Mes pensées particulièrement reconnaissantes vont aussi aux enquêteurs avec qui j'ai collaboré au cours des quatre missions menées dans la Vallée, El Hadji Saïdou Nourou Sall, Alassane Touré, Salimata Lam qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour obtenir des résultats fructueux, et tout particulièrement à Abdoul Sow (IRD-Dakar), à son frère Amadou Sow, entre autre pour son terrain photographique, et à Seyni (Ousmane) Sall dont la parfaite connaissance du milieu futanke, l'ardeur

¹ Traduction littérale du pulaar : [Soyez remerciés beaucoup !].

² Je n'oublie pas Jean-Loup Amselle (EHESS), le directeur de thèse de mes débuts, qui malgré un emploi du temps bien rempli, a toujours répondu présent pour me soutenir, y compris dans les situations d'urgence.

au travail et les bonnes dispositions en toute situation ont été des enseignements tant scientifiques qu'humains.

Bien sûr, je n'oublie pas l'accueil qui m'a été réservé dans « mes » deux villages et remercie à nouveau Teen Saada Moussa Gaye et tous les membres de sa famille de m'avoir ouvert leur *galle* comme à l'une des leurs (« Mariam-Hawa Gaye ! »). À Juude, je remercie Khadijata pour toutes ses attentions fraternelles, Hajja et la famille de l'ancien Jaagaraaf Duru N'diaye, ainsi que celle, si avenante, de son successeur Jaagaraaf Amadou Diaw, qui a soutenu la poursuite de mes recherches. Merci aussi à tous les *Dungelnaabe* et *Juudenaabe* de bonne volonté qui se sont prêtés à nos questions et entretiens, ayant généreusement offert temps et attention pour cette recherche. Et tout particulièrement à celles et ceux avec qui une rencontre personnelle a pu se vivre, dans la confiance et l'amitié. Par discrétion, je garde leur nom en ma mémoire, en attendant de les retrouver au village, *so Allah jabi* (i.e. « si Dieu veut »), et il me tarde...

Le développement ou l'exploitation d'outils issus de différentes approches disciplinaires ont été rendus possible grâce à l'aimable concours du service cartographique de l'IRD (Bondy) et notamment de Stéphanie Guislain, du géographe Sébastien Velut (ENS-IRD), de l'INED avec l'accueil et le guidage de France Guérin-Pace et Bénédicte Garnier qui m'ont ainsi permis de produire tris à plat et analyses des correspondances multiples, et de Pascal Cristofoli (LDH-EHESS) pour ses conseils méthodologiques sur le recueil et le traitement de mes données quantitatives.

Au Sénégal et en Mauritanie, je remercie Jean-René Durand, représentant de l'IRD-Dakar, pour son appui logistique bien utile lors de certaines de mes missions, Ousmane Baldé pour l'autorisation de recherche sur le territoire sénégalais et Yedih Tolba, Secrétaire Général de l'Université de Nouakchott qui soutint pleinement ma mission sur la rive droite¹.

En tant que bénéficiaire d'aides financières ou lauréate de bourses, je remercie vivement toutes les personnes et institutions qui ont été confiants en l'aboutissement de mes travaux et ont non seulement permis leur réalisation, mais m'ont aussi encouragée moralement à travers l'intérêt qu'elles ont alors manifesté pour cette recherche. Il s'agit du Centre d'Études africaines de l'EHESS, de l'Agence Universitaire de la Francophonie, du Ministère des Affaires Étrangères (bourse du programme Lavoisier), de l'IRD (UR "Constructions identitaires et mondialisation", sous la direction de Marie-José Jolivet), et de la Chancellerie des Universités de Paris (Bourse Louis Forest).

Enfin, à l'issue de ce parcours, les membres de mon jury de thèse m'ont honorée en acceptant d'examiner et de discuter mon travail, de l'enrichir de leurs conseils et avis. Leur lecture attentive et bienveillante et nos futurs échanges m'aideront à améliorer ce qui pourra l'être et je les en remercie très sincèrement.

À tous, on' jaarama ina feewi !

¹ Le soutien officiel de l'Université de Nouakchott n'a malheureusement pas fait grande impression auprès des autorités préfectorales locales qui nous ont expulsés *manu militari*, mes collaborateurs et moi-même, après nous avoir incité à choisir d'autres villages qu'elles nous désignaient pour cadre d'étude. Je n'avais pas choisi les "bons" villages. Qui connaît l'histoire mauritanienne, et celle du Fuuta Tooro en particulier, comprendra...

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	9
A. UN VILLAGE SANS ECRIT ?	10
B. LITTERATIE, LITERACY ET LITERACIES	18
1^{ERE} PARTIE. INTRODUCTION A UNE SOCIO-ANTHROPOLOGIE DE L'ECRITURE DU PULAAR	26
CHAPITRE 1. LE MOUVEMENT PULAAR, D'UNE ENQUETE A L'AUTRE	28
1.A. LE MOUVEMENT PULAAR, ENTRE IDENTITE ET JEUX D'INTERETS	28
A. a. Les fondements idéologiques du mouvement pulaar	28
A. b. Les grandes étapes du mouvement pulaar	40
B. UNE HISTOIRE ET UNE SOCIETE COMPLEXE	52
B. a. La société haalpulaar et le Fuuta Tooro	52
B. b. Les villages de Dungel et Juude Jaabe	59
B. c. Esquisse sociologique des villages étudiés	66
C. LES QUESTIONS POSEES PAR LE MOUVEMENT PULAAR	71
CHAPITRE 2. LANGUES PARLEES, LANGUES ECRITES : QUESTIONS SENSIBLES	74
A. PAYSAGES SOCIOLINGUISTIQUES AU SENEGAL ET EN MAURITANIE	76
A. a. Au Sénégal	76
A. b. En Mauritanie	81
B. LOCUTEURS ET LECTEURS/SCRIPTEURS AU FUUTA	84
B. a. Un plurilinguisme limité au pulaar et wolof et une attirance pour les langues de l'écrit installées (français et arabe)	85
B. b. Le pulaar, langue obligée, langue exclusive ?	87
B. c. Le wolof, figure inversée du pulaar	90
B. d. Trois langues écrites et leurs scripteurs	97
C. QUELLE ECRITURE POUR LA LANGUE PREMIERE : ABAJADA OU 'AJAMI ?	102
C. a. Les écritures du pulaar	102
C. b. Compétences et usages en 'ajami et en abajada	104
CHAPITRE 3. LES FILIERES EDUCATIVES AU SENEGAL	115
A. L'EDUCATION AU SENEGAL : REPERES	116
A. a. Concepts et filières éducatives	116
A. b. L'intégration de l'islam dans le système éducatif formel	118
A. c. Éducation et langues nationales : situation et politiques sénégalaises	120
A. d. Portrait et bilan de l'éducation formelle	125
B. ANALPHABETISME ET ALPHABETISATION	127
B. a. Définitions	127
B. b. Politiques et vagues d'alphabétisation depuis les années 1950	128
C. UNE MICRO-HISTOIRE DES FILIERES EDUCATIVES DANS L'ILE	131
C. a. La fréquentation des filières éducatives autour de l'an 2000	132
C. b. La filière coranique, littérature élitiste ou savoir religieux pour tous ?	136
C. b. 1. L'arabe, littérature de l'élite cléricale <i>toorodo</i>	136
C. b. 2. Écoles publiques contre écoles coraniques	137
C. b. 3. Aujourd'hui, une filière (s)élective ou par défaut ?	142
C. c. L'école publique : tiraillements en série	143
C. c. 1. Les années 1950 : le temps du retournement	143
C. c. 2. Marasme de l'école publique et avènement de l'alphabétisation en pulaar	147
C. c. 3. Le décollage de l'école au village	150
C. c. 4. Autour de l'école, une mécanique associative complexe	153
C. c. 5. L'apparition du soutien scolaire informel et des « cours de vacances »	158
C. c. 6. Les limites structurelles du système éducatif formel à Juude et Dungel	161
C. c. 7. La question de la « mentalité école »	162

D. LES QUESTIONS POSEES PAR LA SITUATION SOCIO-EDUCATIVE LOCALE	163
<u>2EME PARTIE. LIRE ET ECRIRE EN ARABE, EN FRANCAIS ET EN PULAAR AU FUUTA :</u>	
<u>REPertoire, usages et competences scripturales</u>	166
CHAPITRE 4. LE REPERTOIRE ECRIT FUUTANKE : GENRES ET FONCTIONS SOCIALES	167
A. AU CŒUR DU REPERTOIRE LOCAL	169
B. LA SPHERE RELIGIEUSE ET SES USAGES LINGUISTIQUES A L'ECRIT	175
B. a. Le pulaar au service des croyants	175
B. b. Le maintien de la prééminence de l'arabe	177
C. DE LA POESIE A LA « CONFERENCE CULTURELLE » : L'EMERGENCE DU MILITANTISME PULAAR	179
C. a. Une poésie orale qui s'écrit	180
C. b. Poésie militante et <i>conférence culturelle</i>	183
D. AUTOUR DU RECIT DE VIE : ENTRE ROMAN, AUTOBIOGRAPHIE ET ESSAI HISTORIQUE	187
D. a. Une littérature plébiscitée favorisée par une tradition d'écrits biographiques en langues allochtones	188
D. b. Parler de soi et s'autocritiquer : des écrits entre roman, autobiographie et essai historique	195
D. c. La réactivation d'une micro-historiographie indigène	206
E. PEKAAN ET CHANSON MODERNE : ENTRE PATRIMONIALISATION ET HYBRIDITE CULTURELLE	214
E. a. Le cas du pekaan : scripturalisation et professionnalisation des interprètes	214
E. b. Baaba Maal : une figure haalpulaar de la chanson « glocale »	217
CHAPITRE 5. LIRE, ECRIRE ET AVOIR DES ECRITS A DUNGEL ET JUUDE	221
A. LES MOYENS D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION DANS L'ILE A MORPHIL : INCIDENCES SUR LES PRATIQUES LOCALES DE L'ECRIT	221
A. a. Comment écrire une lettre ?	221
A. b. Téléphoner dans l'Ile à Morphil	225
A. c. Le « boom » de la télévision	228
A. d. Radio et presse : des médias de masse pour un public restreint	232
B. L'ACCES AUX ECRITS	236
B. a. Accessibilité et circulation des écrits	237
B. b. Peut-on en finir avec l'argument « pauvreté » ?	241
B. c. La maîtrise du prêt	243
C. LECTURE ET ECRITURE : DES PRATIQUES DIFFERENCIEES	244
C. a. Histoire d'une dichotomie	244
C. b. Savoir lire sans savoir écrire : la littératie arabe	250
C. c. L'écriture d'« analphabètes » et le degré d'utilité dans les pratiques de lecture/écriture	259
C. d. Lire en pulaar pour un proche	265
C. e. Lire ou « se faire lire » pour entretenir son français	266
D. AVOIR DES ECRITS : ENTRE AFFECT, EFFICACE ET PATRIMOINE	268
D. a. Qui possède quels écrits, dans quelles proportions et dans quelles langues ?	269
D. b. Les lieux des livres sont signifiants	272
D. c. <i>Kunnaas</i> et Coran : manuscrits et écrits religieux patrimonialisés	275
CHAPITRE 6. ACQUERIR DES COMPETENCES SCRIPTURALES : MOTIVATIONS ET VARIABLES A L'ŒUVRE	280
A. CHOIX ET MOTIVATIONS SPECIFIQUES DE L'ALPHABETISATION EN PULAAR	283
A. a. La décision et ses acteurs	283
A. b. Diverses motivations	288
A. b. 1. Se débrouiller seul	291
A. b. 2. Compter et gérer versus trouver un emploi	292
A. b. 3. Littératie et hédonisme	293
A. b. 4. Stimuli sociaux	294
B. LES TROIS LITTERATIES : TENDANCES ET CORRELATIONS SOCIOLOGIQUES	297
B. a. La littératie en pulaar	298

B. b. La littératie en français	308
B. c. La littératie en arabe	310

C. VARIABLES DES COMPETENCES SCRIPTURALES ET STRATEGIES EDUCATIVES A L'ECHELLE FAMILIALE	312
C. a. Les chronogénéalogies de la littératie : quatre cas	314
C. a. 1. Cas n°1 : « la préférence arabe »	315
C. a. 2. Cas n° 2 : « le handicap du nyeenyo » (artisan « casté »)	319
C. a. 3. Cas n°3 : « une stratégie offensive à dominante “français” ou la figure du fonctionnaire retraité »	321
C. a. 4. Cas n°4 : « absence de stratégie ou répartition malheureuse ? »	324
C. b. Principaux indicateurs et résultats des chronogénéalogies	328
C. b. 1. Le fils aîné, la fille aînée : schémas inversés d'un rang exposé	329
C. b. 2. échec de l'aîné et report sur le/les suivants	331
C. b. 3. L'inégalité selon le genre	332
C. b. 4. L'effet « rivalité entre frères »	332
C. b. 5. Un « effet épouse » évident	334
C. b. 6. Divorce, décès et analphabétisme	335
C. b. 7. Groupes statutaires, clans, activités paternelles et réseaux mobilisables	335
C. b. 8. La corrélation secondaire de la littératie sur la migration	337
C. b. 9. Dakar : étape vers la migration et apprentissage de l'écrit	337
C. b. 10. Le pulaar sans les pères ?	338

3^{EME} PARTIE. LE MOUVEMENT PULAAR : REVOLUTION PAR L'ECRIT OU VAINTE TENTATIVE ? **340**

CHAPITRE 7. L'ALPHABETISATION EN PULAAR : CONDITIONS DE FELICITE, ATOUTS ET TRANSFORMATIONS D'UN NATIONALISME CULTUREL **341**

A. LES MYTHES DE LA LANGUE PEULE ET DE SON ECRITURE	343
A. a. Les mythes sur l'origine des Peuls, de leur langue et de leur écriture	343
A. b. Une langue peule « pure », ciment de la société haalpulaar	349
B. PETITE HISTOIRE DE L'ALPHABETISATION AU VILLAGE	355
B. a. Dungal	355
B. b. Juude Jaabe	357
C. L'ADEQUATION ENTRE FEMMES ET ALPHABETISATION	359
D. UNE DIDACTIQUE NOUVELLE ET ATTRACTIVE	361
D. a. Le sceau des ONG	361
D. b. Une formation courte et efficace	364
D. c. Les contraintes pesant sur l'assiduité	365
E. DES ALPHABETISEURS IMPLIQUES ET PROCHES DES APPRENANTS	367
E. a. L'alphabétiseur-type	369
E. b. L'aura des alphabétiseurs militants	373
E. c. Au plus près des apprenants	375
F. CONTRASTES ET EMULATION ENTRE FILIERES EDUCATIVES	377
F. a. Le rapport à celui qui enseigne	377
F. b. Le rapport au livre par lequel on apprend	385
F. c. Le rapport au savoir	386
F. c. 1. L'école : une pédagogie qui se cherche	387
F. c. 2. Les aménagements de l'école coranique	388

CHAPITRE 8. LES ENJEUX SOCIAUX DE L'ECRITURE DU PULAAR **395**

A. DES CHANGEMENTS QUI DERANGENT	396
A. a. « Nous voulons notre part ! »	396
A. a. 1. Au risque de l'alphabétisation : le pulaar, une médaille à double face pour les <i>mawbe</i>	397
A. a. 2. La décentralisation, une aubaine pour les foulanisants	398
A. a. 3. La littératie pulaar et les instances du développement local	399

A. b. Diversité et limites de l'instrumentalisation sociale des littératies	401
A. c. Tentation du pulaar chez les arabisants et quête religieuse pour les foulanisants	403
A. d. Entre socialisation par l'écrit et clivages sociaux	408
A. e. Un nouveau rapport au monde, à soi et au savoir	413
A. f. Intimité et confidentialité ou la transfiguration épistolaire	416
B. L'APRES ONG : LE MIRAGE D'UNE ALPHABETISATION AUTONOME	423
B. a. Une demande persistante en alphabétisation pulaar	424
B. b. Un blocage venu d'en haut	426
B. c. Une édition d'ONG pour un marché d'ONG	427
C. CONTROLE SOCIAL ET VERROUILLAGE DE L'ALPHABETISATION	429
C. a. Lectures collectives ségrégatives	430
C. b. Stratagèmes pour saboter le mouvement pulaar	433
C. b. 1. Avec ou sans le soutien de l'école	433
C. b. 2. Des apprenants sélectionnés	434
C. b. 3. Vie et mort d'une bibliothèque villageoise pulaar	435
CONCLUSION. ÉCRIRE EN PULAAR, ET ALORS ? ET APRES ?	439
A. LE MOUVEMENT PULAAR : LIGNES DE FORCE ET DE TENSION	440
B. DES « EFFETS » DE LA LITTÉRATIE PULAAR ? « MODELE AUTONOME » OU « MODELE IDEOLOGIQUE » ?	446
B. a. Autonomie, éveil et confiance en soi	449
B. b. Une littératie d' <i>empowerment</i> féminin	452
B. c. Liens sociaux et égalitarisme engagés par l'écriture du pulaar	455
B. d. Dans le miroir des langues et littératies de demain	456
C. LES LEGS DU MOUVEMENT PULAAR	459
A N N E X E S	466
ACRONYMES	470
LEXIQUE DES TERMES EN PULAAR	471
ENTRETIENS REALISES ENTRE 1996 ET 2003	472
UNE METHODOLOGIE SUR MESURE	488
A. ALLIER METHODES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	488
B. LE CHOIX DE L'ECHELLE VILLAGEOISE	491
C. L'ECHELLE DU <i>GALLE</i> ET LA CHRONOGENEALOGIE DES COMPETENCES SCRIPTURALES	493
D. VARIABLES SOCIOLOGIQUES ET COMPETENCES SCRIPTURALES	500
D. a. Le genre et le village de rattachement	500
D. b. L'âge	505
D. c. L'activité principale	510
D. d. Le groupe statutaire	514
BILAN METHODOLOGIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE	523
GRAPHIQUES ET TABLEAUX COMPLEMENTAIRES SUR LES CS A DUNGEL ET JUUDE	524
QUESTIONNAIRES-ENTRETIENS : ECHANTILLON ET SYNTHESE DES RESULTATS	536
QUESTIONNAIRE ALPHABETES	537
QUESTIONNAIRE ANALPHABETES	557
CHANGEMENTS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS LIES A LA LITTERATIE	571
DOCUMENTS PHOTOGRAPHIQUES	574
QUELQUES PUBLICATIONS EN PULAAR (PHOTOGRAPHIES)	575
BIBLIOGRAPHIE	583

Introduction

A. Un village sans écrit ?

Des maisons et des cases en banco¹, d'autres en « dur » ceintes de cours plus ou moins délimitées de murets du même banco ou de haies en branches d'épineux. Entre elles, des ruelles terreuses, de cette terre ocre mélangée de sable qui fait les villages du Sahel. Deux villages voisins, Dungel et Juude Jaabe, au beau milieu d'une longue île isolée, en bordure du fleuve Sénégal, aux confins d'un pays auquel cette eau salvatrice a donné son nom et d'un autre lui faisant face, sur cette rive droite devenue terre étrangère — mauritanienne —, depuis l'heure des indépendances africaines. De ces villages, rien n'apparaît, à prime abord, qui puisse indiquer une modernité criante : pas de voitures (ou si exceptionnellement) ni de bitume, pas d'électricité, encore moins de lignes téléphoniques. Pas même d'enseignes ici ou là pour indiquer une épicerie, un tailleur ou un boulanger. Rien de visible, de l'extérieur, qui indique une présence de l'écrit dans ces villages du fin fond du Fuuta Tooro. Rien ou presque, car en lisière du village de Dungel trône une plaque commémorative à la mémoire d'un « illustre fils » du lieu, Amadou Malick Gaye, dont la vie est étroitement liée à l'écrit, à l'écriture du pulaar en particulier, comme ne le suggère pas la langue française choisie pour lui rendre cet hommage public (ce hiatus est analysé plus loin).

photographie 1. Stèle commémorative à Dungel



¹ Mélange de terre, de paille et d'eau, utilisé dans l'architecture traditionnelle en Afrique.

Si l'on s'approche et que l'on gratte un peu sous la surface, on entrevoit que ce monument mémoriel s'avère un précieux sésame pour accéder à l'histoire de l'écriture dans cette société *haalpulaar* ou *toucouleur*¹, l'une des composantes importantes des nations sénégalaise et mauritanienne, à l'histoire dense et à la langue tant aimée de ses locuteurs. Précieux sésame, donc, tel un résumé efficace de la situation socio-scripturale locale, mais aussi pour entrevoir tout un pan de l'histoire et de la sociologie régionales. Passons donc le pas de cette porte, qui, toute de pierre, ouvre pourtant bien des horizons²...

Le modèle d'analyse théorique de l'*acte d'écriture* développé par Béatrice FRAENKEL (2006 et 2007) permet de saisir ce qui fait la portée tridimensionnelle riche de sens de ce monument commémoratif, dans la mesure où il a effectivement consisté à « fabriquer un artefact [ici, une stèle et sa plaque gravée] [...], produire un énoncé et poser un acte qui modifie le cours des choses, petites et grandes ».

Envisageons donc tout d'abord cette stèle sous son aspect matériel, celui d'un artefact évoqué par FRAENKEL (2006) pour souligner qu'écrire, c'est aussi et peut-être avant tout fabriquer un objet, fût-il de papier. Il s'agit donc ici d'une construction simple recto-verso³, presque minimaliste dans sa conception : un parallélépipède minéral qui se dresse à la verticale, incrusté d'une pierre visiblement en marbre sur laquelle est inscrite la mention :

MEMORIAL
EL HADJI AHMADOU
MALICK GAYE
ILLUSTRE FILS DE DOUNGEL
1931-1989

Cette conception et cette apparence sobre qui se fond presque dans le paysage renvoient certainement à des moyens financiers restreints pour faire ériger ce monument, mais la plaque de marbre et les lettres gravées en couleur or indiquent en même temps une volonté manifeste de conférer un statut officiel et honorifique à cet objet de mémoire public. Marbre et or traduisent aussi, d'une certaine façon, un acte de réappropriation d'un code hérité du colonisateur français dans ce village qui

¹ Les *Haalpulaar'en* sont communément désignés « Toucouleurs » par les Occidentaux et par les membres des autres entités sociales qui composent la nation sénégalaise. Les *Peuls* (ou *Fulbe*), traditionnellement pasteurs, mais dont une partie s'est sédentarisée au contact des *Haalpulaar'en* — agro-pasteurs de la vallée du fleuve Sénégal —, sont tantôt assimilés à ces derniers, tantôt considérés comme une entité à part entière. Voir I. A. SALL (2002) sur une ébauche de distinction entre *Haalpulaar'en* et *Fulbe* et MCLAUGHLIN (1995).

² Nous retrouvons justement une autre forme d'hommage, cette fois évènementiel, à Amadou Malick Gaye, à l'orée du chapitre 4 qui nous introduira à la diversité des formes écrites du répertoire futanke.

³ La stèle a d'abord été érigée pour accueillir cette plaque à la mémoire d'A. M. Gaye, mais par la suite, le dos du monument a été utilisé pour rendre un autre hommage, cette fois à l'ancien directeur de l'école du village, décédé peu après ma dernière mission sur le terrain. Cf. en annexes « Documents photographiques », photographies 8, pour une photo de ce « verso ».

compte d'ailleurs nombre d'anciens militaires, tirailleurs, gendarmes et policiers, par conséquent familiers de ce qu'est un monument aux morts. Le choix du marbre et la gravure des lettres dorées rappellent aussi l'expression « graver dans le marbre » ; il s'est bel et bien agi là d'honorer, mais aussi de marquer dans le temps, de faire trace, et trace durable. Ce qui fait bien sûr écho avec le mot « MEMORIAL », marqueur pléonastique confirmant le monument dans sa fonction de stèle commémorative alors que sa forme matérielle ne laisse que peu de doutes sur celle-ci. Le caractère polygraphe de cette énonciation transparait ainsi : ceux qui ont décidé de l'édification de cette stèle veulent insister sur cette fonction pour l'officialiser encore davantage, renforcer son caractère solennel, et ce faisant, dire quelque chose de l'esprit et l'intention qui les ont animés. Ce simple mot porte donc effet sur la pierre, en tant qu'il indique la nature de cet artefact, mais il renvoie aussi clairement aux auteurs, c'est à dire ici au commanditaire collectif de la plaque qui se pose en agent (anonyme) qui dit l'Histoire, qui l'officialise.

Au-delà de cette redondance entre l'inscription du mot *Mémorial* et l'édifice sur lequel il est inscrit, qui a donc en réalité des fonctions précises, le premier mot de cet énoncé est donc un mot qui dit « nous nous souvenons et nous honorons la mémoire d'untel, issu de notre village, et à travers lui, nous valorisons notre histoire et notre village tout entier, d'une part, parce que nous sommes fiers que notre village ait donné le jour et fait grandir cet homme, d'autre part, parce que nous nous montrons dignes de sa mémoire en lui faisant la place mémorielle qu'il mérite ».

Ainsi, aux familles d'actes déjà identifiées par FRAENKEL (2007) que sont le fait de graffiter, étiqueter ou signer, on pourrait suggérer celle de « mémorialiser », c'est à dire de dire et d'ancrer l'Histoire (idéalement), du moins la mémoire, dans un espace public – qui peut d'ailleurs être virtuel comme internet –, du moins non confiné à la sphère privée ou intime. En deçà de cette catégorie d'actes d'écriture, le concept d'*écriture exposée* développé par Armando PETRUCCI (1993 : 10) peut également être convoqué ici pour saisir la nature de cet écrit. Car cette plaque gravée ressort bien d'une « manifestation[s] graphique[s], [...] dans [laquelle] l'écriture assume une fonction consciente d'extériorisation et de solennité » (PETRUCCI 1993).

Comme pour les autres familles d'actes d'écriture, ce message n'a de sens et de portée qu'en fonction de la spatialité de cet artefact écrit et/ou de la façon dont l'énoncé qui y apparaît se situe dans l'espace, comme l'a souligné Fraenkel, ce qu'avait justement oublié de considérer Austin en élaborant sa théorie des actes de langage (FRAENKEL 2006). Ici, dans quelle géographie cette stèle prend-elle place ? Près de la piste (la route principale en terre sableuse sillonnant toute l'Ile à Morphil, de village en village) qui traverse Dungal, mais pas au niveau du centre du village, au contraire. Le fait qu'elle se situe presque à l'extérieur du village permet aux passants de pouvoir s'y arrêter pour la déchiffrer sans être vus de tous les villageois et sans être contraints à entrer dans des rapports de sociabilité avec ceux-ci. Elle est comme une balise qui dit à la fois : « vous entrez dans/vous sortez de Dungal » et « ce village se démarque des autres de par le fait qu'il est celui de telle personnalité reconnue dans l'histoire nationale ».

Ici, l'interprétation de cet acte d'écriture que constitue cette stèle à Dungel invite à préciser deux dimensions sociologiques et relatives à l'histoire locale, avant même d'entrer dans une évocation succincte de l'« illustre fils de Doungel » dont il est question ici. D'une part, cet homme, comme la majorité des habitants de ce village, est d'appartenance statutaire *cuballo*, c'est à dire que dans cette société haalpulaar constituée de nombreux groupes statutaires (dorénavant GS¹), on a affaire ici au groupe des pêcheurs, qui sont certes des hommes libres (ni artisans « castés » ni issus de groupes serviles), mais dotés d'une légitimité aux pouvoirs locaux en principe très limitée et d'un capital symbolique confiné à leurs activités passées de maîtres du domaine fluvial. Or Dungel est un village de pêcheurs qui détiennent toutes les fonctions clés locales et où la diversité des GS est faiblement représentée. Ce village pourrait s'apparenter à une sorte d'hétérotopie sociale où les pêcheurs sont à la fois au sommet et majoritaire dans la configuration statutaire locale. Afficher le nom de Gaye dans l'espace public, à la vue de toute la société haalpulaar de passage dans sa diversité, consiste ainsi à énoncer que Dungel est non seulement un village où la composante statutaire des pêcheurs est présente², mais qui plus est, un village dont le pouvoir est aux mains d'une aristocratie de *subalbe* (pl. de *cuballo*), comme en atteste implicitement le choix assumé collectivement d'afficher ce nom, d'ériger cette stèle. Le titre préposé d'*El Hadji* (i.e. qui a fait le pèlerinage à la Mecque) conforte ce message de légitimation, ici par l'islam, de ces pêcheurs qui ont rang, dans ce village-ci, de détenteurs pléniers de l'ensemble des pouvoirs, y compris religieux. D'une certaine façon, cet hommage public dit ainsi également « nous sommes fiers d'être des *Subalbe* », et « les *Subalbe* peuvent être du plus haut rang, tant dans l'exercice du pouvoir que dans la légitimité religieuse ».

La seconde précision à apporter est qu'en réalité, A. M. Gaye n'était pas natif de Dungel, mais de Dungel Rewo, c'est à dire du hameau faisant face à Dungel sur la rive mauritanienne. Ce personnage était donc mauritanien de nationalité. Cette réappropriation par les habitants de Dungel de l'identité d'A. M. Gaye procède-t-il d'un détournement, d'une récupération de l'aura dudit personnage ? En fait, les deux rives du fleuve Sénégal n'ont été séparées par une frontière que depuis une cinquantaine d'années (les indépendances), et la société haalpulaar, comme d'autres de cette vallée, s'est ancrée sur les deux rives depuis aussi longtemps qu'elle est installée dans la zone. Aussi la configuration en grappe de ce type de villages portant en partie le même nom, mais s'étalant en deux ou trois unités réparties de chaque côté du fleuve est extrêmement courante. Les mêmes lignages

¹ Une description plus systématique et complète des GS est entreprise au chapitre 1 pour dresser le contexte sociologique caractérisant cette étude. On peut cependant préciser ici que la société haalpulaar, très hiérarchisée, est constituée de trois grands ensembles statutaires : hommes libres, artisans et laudateurs et enfin, serviles et descendants de serviles affranchis. Dans le premier ensemble, on compte cinq groupes statutaires : des clercs (*toorobbe*), des pasteurs (*fulbe*), des pêcheurs (*subalbe*), des guerriers (*sebbe*) et des conseillers politiques (*jawambe*).

² Dans de nombreuses sociétés africaines caractérisée par une stratification sociale reposant sur des groupes statutaires, les noms de famille sont liés à un ou plusieurs GS donnés. Pour la société haalpulaar, voir par exemple KYBURZ (1994).

vivent de part et d'autre du *maayo* (fleuve), et d'un point de vue historique et sociologique, si les deux rives sont rattachées à des entités nationales (politiques et administratives) distinctes — le Sénégal et la Mauritanie —, elles n'en forment pas moins une unité humaine ancienne et ce continuum demeure vivace¹, malgré ou plutôt grâce aux mouvements de population en balancier d'une rive à l'autre, au fil des derniers siècles, produits des méandres de l'histoire et des rapports interethniques d'alliance et d'opposition. À Juude Jaabe, le second village considéré dans cette étude (présenté au chapitre 1), ON retrouve la même configuration spatio-humaine, ce qui souligne d'ailleurs la pertinence de l'échelle villageoise pour étudier des phénomènes sociaux au Fuuta Tooro (cf. en annexes sur le choix de cette unité d'observation).

Par conséquent, si cette plaque commémorative a pris place à « Dungal Sénégal » plutôt que dans le hameau situé sur l'autre berge, c'est peut-être que la taille du village de la rive gauche est bien plus importante, constituant ainsi la partie du binôme transfluvial la plus légitime pour porter l'histoire de ce « village éclaté », mais le climat socio-politique mauritanien a certainement déterminé également cette « sénégalisation » d'Amadou Malick Gaye. En effet, depuis l'avènement de l'État mauritanien, des tensions récurrentes, parfois exacerbées et de grande échelle, entre populations maures et « négro-mauritaniennes » caractérisent l'histoire de ce pays — nous y reviendrons dans les premiers chapitres. Dans un tel contexte, on imagine mal qu'un hommage public et permanent incarné par cette stèle ait pu être toléré par les autorités maures locales. Cela d'autant plus quand on connaît la biographie de ce fils de Dungal, porteuse de tant de motifs de censure pour l'administration beydan (*i.e.* maure).

Justement, qui était Amadou Malick Gaye ? En quelques mots — j'y reviens largement ultérieurement (chapitres 1 et 4) —, cet administrateur symbolise tout à la fois une trajectoire académique poussée, qui le mena en France, la lutte pour les indépendances africaines, une grande intégrité dans sa lutte politique contre l'État mauritanien et dans sa défense des populations noires de Mauritanie, et finalement, une mort présentée comme héroïque, car fulgurante, alors qu'il secourait ses pairs expulsés ou réfugiés chassés de la rive droite par les Maures et Haratin lors des « évènements de 1989 ».

Cette vie retracée à la serpe résume le combat des populations originaires de la vallée du Sénégal (des deux rives) pour leurs droits politiques, économiques et culturels. Or justement, dans cette lutte nationaliste prise largement en charge par les Haalpulaar'en parmi l'ensemble des populations noires de la Vallée, la question de la langue peule, de son enseignement au sein de l'Éducation nationale et plus largement de la possibilité de l'écrire et de la diffuser à l'oral comme à l'écrit s'est trouvée au cœur des confrontations. A. M. Gaye lui-même mena ce combat de l'écriture du pulaar et fut l'un des premiers à développer un système graphique adapté (basé sur l'alphabet latin) pour transcrire sa langue maternelle (cf. chapitre 1 et 2.C).

¹ Voir en annexes : Une méthodologie sur mesure, A. Allier méthodes quantitatives et qualitatives, où j'explique mes choix méthodologiques et autres aléas du travail sur le terrain, lequel aurait dû se situer sur les deux rives.

Ainsi, ce monument mémoriel est riche de sens et même d'univers sémantiques et culturels variés : il renvoie aux trois principales sphères de l'écrit – arabe, française et pulaar – usitées dans les villages enquêtés de Dungel et Juude Jaabe, dans l'île à Morphil, en plein cœur du Fuuta Tooro (Moyenne Vallée du fleuve Sénégal).

Tout d'abord, la langue de l'énoncé choisie est le français, ce qui abonde dans le sens d'une démarche s'inscrivant dans le champ de l'officiel, la langue officielle du Sénégal étant le français, et sur une échelle nationale visée par ce message très localisé.

Secundo, comme on l'a vu, le titre d'*El Hadji* souligne l'importance de marqueurs de légitimité et d'authenticité islamique pour des populations qui oscillent entre une histoire forte à l'Islam – le Fuuta Tooro ayant été l'une des premières zones à s'islamiser et à porter des mouvements djihadistes dans la sous-région – et une quête permanente de reconnaissance de son statut islamique dénié dans certains contextes¹. Cette soif de reconnaissance et d'accession à un prestige religieux estampillé comme du meilleur islam possible dépasse le cadre des relations entre société haalpulaar et autres sociétés environnantes ou plus lointaines. Elle se joue aussi en interne, puisqu'au sein de la stratification sociale haalpulaar, le groupe statutaire (désormais GS) des *Toorobbe*, constitué de clercs musulmans, est considéré comme occupant le sommet de la pyramide sociale depuis la révolution théocratique qu'a connu la vallée en 1776 instituant un régime d'Imamat (de *al imaam*, celui qui dirige la prière) qui fédérait les diverses provinces du Fuuta (ROBINSON 1975a et b). Aussi, après une période où des personnes de différentes catégories sociales ou GS pouvaient rejoindre ce nouveau groupe social défini par sa religiosité et son savoir islamique (parfois rudimentaire), un processus de fermeture s'est enclenché, ne laissant que les liens de filiation comme mode d'accès à l'élite de la société fuutanke (cf. chapitre 1.B.a.). Pour les autres groupes statutaires, deux solutions : rester cantonné à des statuts et rôles sociaux, voire à des servitudes installées, soit tenter malgré tout une mobilité sociale, en forçant les verrous de la « toorodisation » ou en légitimant davantage leur GS sur le plan religieux par l'acquisition des savoirs islamiques, de la pratique religieuse et de leurs symboles. Le cas de cette mention de *El Hadji* préposée au nom du personnage commémoré sur la stèle de Dungel illustre cette quête de légitimité religieuse par un groupe statutaire assigné à une religiosité de seconde zone comparativement à celle des *Toorobbe*.

Un certain hiatus doit être pointé. Dans plusieurs aires de la sous-région au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, l'islamisation est passée par le canal de pouvoirs et de sociétés peuls assimilés à l'islam aux yeux des populations alentour, et la langue peule a acquis un statut de langue quasi-religieuse, juste derrière l'arabe lui-même, ayant servi à diffuser et vulgariser des savoirs islamiques au plus grand nombre possible de croyants. Ce prestige de la langue peule comme langue associée à l'islam a connu une autre tournure sociale en contexte haalpulaar. En effet, pour les *Toorobbe* du Fuuta Tooro,

¹ Voir la question du déni ou de la disqualification de l'islam des Sub-sahariens de la part de milieux arabes divers : SCHMITZ (2006a), (BAVA et PLIEZ 2009) et TIMERA (2011).

le contrôle de leur hégémonie sociale, foncière, économique et symbolique se devait d'être assuré de façon active au vu des pressions internes propres à la société haalpulaar, dans un cadre de stratification sociale particulièrement dense et hiérarchisé. La solution est passée par une emprise quasi monopolistique de ce groupe statutaire sur les sciences islamiques et sur l'exercice de son sacerdoce communautaire afin qu'il préserve son pouvoir et son statut social, ce qui s'est traduit par un contrôle de l'accès à l'éducation religieuse (Y. WANE 1969 : 76-77), c'est à dire à l'*école coranique*¹. Dans un tel contexte socio-historique, on saisit tout le sens que peut avoir la mention « El Hadji » accolée à un nom de famille de pêcheur, dans un village lui-même de pêcheurs. On comprend aussi à quel point la question de la maîtrise de l'écriture en arabe, liée à la sphère religieuse, revêt un enjeu particulier pour les membres de la société haalpulaar, qu'ils se situent du côté des lignages de clercs ou dans les autres groupes statutaires, parmi lesquels l'appartenance aux trois grands ensembles statutaires – nobles, artisans ou groupes serviles – introduit des variations qui seront à circonscrire.

Enfin, la biographie d'Amadou Malick Gaye renvoie à toute l'histoire de ce que j'ai nommé le *mouvement pulaar* (HUMERY 1997 et 2012), véritable mouvement culturel, nationaliste et social qui a pris pour cheval de bataille l'écriture de la langue peule pour asseoir un combat identitaire qui cachait difficilement d'autres enjeux multiples et changeants : l'accès au politique, aux médias, au développement, etc. Dans un village qui semble donc de prime abord si peu empreint d'écriture, hormis ce monument situé à la sortie du village, pourquoi avoir voulu prendre pour objet de recherche l'écriture ? Eh bien justement parce que ce *mouvement pulaar* avait pris ancrage et en partie sa source (en tant que lieu d'origine de plusieurs des militants phares du mouvement) dans cette vallée du Fleuve. Il s'agissait donc de comprendre ce mouvement pulaar vu d'en bas et à une échelle micro, mais aussi de le questionner en tant qu'idéologie, notamment en confrontant le discours et l'image qui s'en étaient dégagés en enquêtant précédemment auprès de ses chantres et leaders avec une réalité à découvrir sur le terrain.

Un propos comme celui qui suit illustre à quel point ce mouvement pulaar a pu faire l'objet d'un savoir faire en termes de promotion, de valorisation de ce qu'il était supposé avoir représenté pour les populations Haalpulaar'en — ici, ni plus ni moins qu'une « révolution » :

¹ Contrairement à FORTIER (2003) qui a travaillé dans le contexte maure et donc nomade, je ne récuse pas le terme d'*école coranique*, car dans l'environnement socio-culturel du Sénégal, l'enseignement ne se fait pas sous tente ou dans les dunes, mais dans les maisons ou les cours des marabouts : ces écoles sont donc bien situées dans un lieu certes privé, mais fixe, même si certains marabouts peuvent connaître des périodes d'itinérance au cours desquelles ils n'emmènent d'ailleurs pas nécessairement avec eux tous leurs disciples. Par ailleurs, si la dimension pédagogique de cet enseignement ne se réduit pas à une transmission de contenus articulés autour d'un programme aussi formel que dans le système de l'Éducation Nationale, il y a bel et bien des méthodes pédagogiques et des corpus établis dans cette filière socio-éducative, qui certes dépassent l'enseignement du seul Coran, mais ce dernier le fonde et en constitue l'épicentre. Des chercheurs comme Charlier ou Ware, lequel a particulièrement étudié cette filière, ont aussi maintenu ce vocable, ce dernier utilisant en anglais le terme *qur'anic school*.

« Nous assistons aujourd’hui, au sein de la communauté des gens qui parlent la langue pulaar au Sénégal, à un très puissant mouvement d’alphabétisation et d’éducation en faveur de celle-ci. Il s’agit d’un véritable mouvement de masse qui est en train de créer une révolution dans les villages. La langue pulaar, écrite, devient l’outil de travail préféré dans les rencontres, pour la gestion des projets, dans la vie associative, de même que dans la vie culturelle et éducative ». (FAGERBERG-DIALLO 1996)

Révolutionnaire, donc dans ses effets dans la vie des villageois, le mouvement pulaar a également été présenté comme unique sur le continent africain, car porté par un engouement populaire important en faveur du passage à l’écrit de la langue maternelle peule (ou pulaar). Cet engouement restait donc à mesurer, du moins à comprendre au contact des principaux intéressés, en investiguant au cœur du Fuuta.

Engouement ou pas, ce qui certain pour l’heure, face à la plaque de marbre de Dungal, est une volonté d’afficher une relative liberté, ou du moins une distanciation, dans la transcription retenue. Le choix d’orthographe *Ahmadou* avec un *h* sur cette plaque commémorative illustre en effet une forme d’hésitation ou de compromis entre une norme de transcription à la française (sans *h*) et une orthographe en pulaar où le [A] initial aurait dû être doublé par un second [a] pour en faire la consonne longue qui convient. Après un processus de standardisation relativement réussi dans le cas du pulaar transcrit en graphie latine adapté, ce type de transcription illustre ainsi un moment de l’histoire de l’écriture du pulaar, où malgré cette standardisation, un nom propre reste orthographié selon la norme de la langue officielle (le français) qui finalement ne correspond à aucun usage courant. Cet entre-deux dit la position délicate entretenue vis à vis du français : ni contre, puisque c’est la langue retenue ici pour l’écriture de cette inscription commémorative, et donc reconnue, ni pour, dans ses normes anciennes de transcription inadaptée aux langues africaines. C’est du moins ce que l’on perçoit à la lecture de cette plaque, décidément bavarde.

Pour aller plus loin, cette stèle à la mémoire d’A. M. Gaye peut être vue comme une invitation à entrer dans un questionnement plus vaste sur l’écrit et les écritures en milieu haalpulaar. La première des questions, suivies de bien d’autres (chapitre 1.C), pourrait être : « comment cohabitent ces trois littératies ? », dans la mesure où l’on vient d’entrevoir que trois cultures de l’écrit bien différentes dans leurs fonctions et leurs valeurs aux yeux des Fuutanke coexistent et renvoient à des sphères symboliques et des fonctions sociales, économiques et politiques plutôt distinctes. En 2001, je les avais présentées en recourant à l’artifice de l’idéal-type dans un article intitulé « Le paradis, le mariage et la terre » (HUMERY-DIENG 2001). Au paradis correspondait la littératie arabe, par laquelle passe le salut de l’âme, au mariage, celle du français et des « bancs » (l’école) sensée assurée un emploi formel et des revenus en numéraire devenus indispensables dans le modèle économique actuel du Fuuta, et enfin, la terre renvoyait au terroir, au village qui résonne a priori avec la langue maternelle.

Cette question centrale sur les usages, les idéologies et les stratégies associées à chaque littératie dans ce contexte pluriscriptural oblige à deux préalables importants : tout d’abord, se pencher sur ce terme de *littératie* émergent en France depuis quelques années, ensuite, sur la question sous-jacente à ce questionnement, à savoir le postulat qu’une littératie puisse être caractérisée avant tout par la langue

de l'écrit dans laquelle elle prend forme : on aurait donc affaire dans ce contexte socio-culturel haalpulaar à une littératie (en) arabe, une littératie (en) français/e et une littératie (en) pulaar.

B. Littératie, Literacy et literacies

D'où vient le terme de *littératie*, et que signifie-t-il ? Quelques repères permettent de retracer l'histoire de ce terme probablement amené à s'installer durablement en français¹, malgré une polysémie qui en rend l'usage délicat. Venu du monde anglo-saxon (*literacy*) par un transit via le Canada où il est usité depuis les années 1990 (FRAENKEL 2002a : 348, BURNETT 2006b : 156), il renvoie à trois significations distinctes, mais souvent entremêlées dans les usages qui en sont faits :

1/ la notion de compétences en lecture, écriture et calcul, dont *alphabétisme* constitue un synonyme²,

2/ celle de pratiques de l'écrit qui s'inscrivent dans un contexte social et culturel donné ou « usages sociaux de l'écrit » (FRAENKEL 2002a : 349),

3/ celle d'une « culture de l'écrit » (ou « culture écrite » selon Roger Chartier) en tant qu'opposée à celle de l'*orality*.

Cette dernière acception de la notion de la littératie a motivé de très nombreux travaux dans de multiples sciences humaines et sociales, travaux qui ont soutenu ou contré une autre notion centrale liée à la *literacy*, celle de *great divide* (« grand partage »). Les apôtres de ce « grand partage » entre oral et écrit peuvent être vus comme les héritiers d'une histoire des sciences reposant sur cette opposition qui a longtemps structuré et déterminé les frontières entre disciplines³ — histoire *vs* préhistoire, sociologie *vs* ethnologie — et entre grandes aires culturelles ainsi réduites à des représentations réductrices et clivantes fondées sur la présence ou l'absence d'écriture, en réalité souvent relative. Face à ce courant de pensée diffus, de nombreux chercheurs ont au contraire souligné le continuum entre mode oral et mode écrit ou culture(s) orale(s) et écrite(s). Sur cette rive du continuum ou de la complémentarité entre les deux modes, s'est développée l'idée de la nécessité d'étudier toute littératie de façon contextualisée et ethnographique — nous allons y revenir.

Ce clivage théorique de fond se retrouve dans l'évolution qu'a connue la notion de *literacy*⁴. Si l'on s'en tient au premier sens évoqué de littératie (alphabétisme), on constate en effet que différentes strates s'y sont ajoutées telles que le fait pour un adulte d'être capable d'intégrer par lui-même de

¹ Notons la tentative infructueuse de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France d'instaurer une autre traduction française de *literacy* avec le terme *littérisme* (J.O. du 30/08/2005).

² FERNANDEZ (2005), à juste titre, évoque la distinction entre *alphabétisme* qui renvoie à un niveau de compétences et *alphabétisation*, qui désigne le processus d'apprentissage.

³ Ce « grand partage » renvoie en réalité à des artifices heuristiques élaborés par des historiens et anthropologues (TRIEBEL 1997). Ces délimitations et leur construction trouvent un éclairage fécond en les replaçant dans le contexte des enjeux des colonisations européennes et de la période post-coloniale et de leurs différentes étapes politiques, militaires, économiques et idéologiques.

⁴ Pour une histoire plus développée du terme *literacy* et de ses significations, cf. notamment VENEZKY, WAGNER et CILIBERTI (1990) et BARTON (1994).

nouvelles connaissances tout au long de sa vie ou de s'approprier les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mais cela va plus loin, croisant notamment le sens de « pratiques ou usages sociaux de l'écrit » :

« À mesure que les définitions de l'alphabétisme ont évolué, d'un ensemble distinct de compétences techniques à l'idée de compétences des ressources humaines au service de la croissance économique et à celle de capacités de changement socioculturel et politique, les organisations internationales ont épousé des interprétations plus larges de l'alphabétisme, qui englobent la « conscientisation », les pratiques de l'alphabétisme, l'apprentissage tout au long de la vie, l'oralité et l'initiation aux technologies de l'information et de la communication.

La sensibilisation croissante de la communauté internationale aux contextes sociaux dans lesquels l'alphabétisme est encouragé, acquis, développé et maintenu, est particulièrement significative. De fait, l'alphabétisme est non plus exclusivement compris comme une transformation individuelle mais conçu comme une transformation du contexte et de la société. » (BURNETT 2006 : 168)

Ainsi, si la notion de littératie est complexe à manier, l'examen de ses significations multiples et de leur histoire permet de souligner le glissement qui s'est opéré tant dans le monde académique que dans celui des institutions concernées (éducatives notamment), la première signification (celle de l'alphabétisme) s'étant intégrée et élargie dans la seconde signification (celle des usages sociaux de l'écrit). Cette évolution conceptuelle est donc partie de l'individu (ou du groupe) doté ou non de compétences scripturales (désormais CS) pour aller vers une conception sociale et contextualisée de ces compétences mais aussi et peut-être surtout de leurs usages. On est ainsi passé d'une aire marquée par les travaux de Jack Goody, entre autres¹, à une approche moins systématiquement cognitiviste de l'écriture et de ses « conséquences » (ou du moins incidences) sur la pensée ou le rapport au monde². Ce tournant qui a caractérisé les années 1980-1990 a donné lieu à un ensemble de travaux³ plus empiriques, plus ethnographiques dans la mesure où ces derniers ont visé la description de pratiques

¹ En plus des ouvrages de Goody, quelques textes clés dans cette veine : HAVELOCK (1963), OLSON (1977, 1998) ou ONG (1967, 1977, 1979 et 1982).

² L'approche psycho-sociale de Daniel Wagner est à ce titre exemplaire dans la mesure où elle intègre de grandes questions de fond liées à la *literacy*, celles qu'assument notamment les institutions internationales (le lien entre éducation/*literacy* et développement, ou entre *literacy* en langue première ou genre, ou encore durabilité des acquis, par exemple), tout en utilisant aussi une approche ethnographique fine et des instruments de mesure très divers, non seulement psychologiques mais aussi croisés à des caractéristiques sociologiques de la population étudiée. D'une certaine façon, elle pourrait être vue comme une passerelle entre les *Literacy Studies* (Goody inclus) et les *NLS* dans la mesure où la question d'apports bénéfiques de l'alphabétisme sous-tend ce travail tout en optant pour une posture de refus de généralisations *a priori* sur les effets de l'écriture et l'observation *fine*. Le fil est donc ténu, mais riche puisqu'il ne se dérobe pas à des questions sociales de fond liées aux politiques éducatives et linguistiques sans pour autant tomber dans l'expertise technocratique et la rhétorique institutionnelle préconçue. On retrouve ici un souci pragmatique qui a marqué les sciences sociales américaines et anglo-saxonnes depuis leurs débuts, par exemple au travers de l'École de Chicago, pour ne citer qu'elle, et que l'on retrouve dans une partie des travaux des *NLS*.

³ Faire un inventaire exhaustif et commenté de tous ces travaux serait impossible ici, mais on peut retenir notamment FINNEGAN (1973, 1976, 1988), SCRIBNER et COLE (1981a, 1981b), HEATH (1982, 1992), STREET (1984, 1993), GEE (1991), COLE et NICOLOPOULOU (1992) ou COLLINS (1995). Voir aussi les autres chercheurs cités *infra* dans ce paragraphe.

de l'écrit (*literacy practices*¹) ou d' « évènements » d'écritures (*literacy events*²) donnés, ce qui revient à considérer des séquences d'activité impliquant de l'écrit (mais incluant généralement aussi de l'oralité) ou plus largement des manières culturellement définies d'utiliser l'écrit (BARTON 1994 : 37). Cette approche renouvelée a rassemblé de nombreux chercheurs, notamment anglo-saxons, sous la bannière des *New Literacy Studies (NLS)*. Brian Street, David Barton, James Paul Gee, Mary Hamilton, Uta Papen et bien d'autres, ont promu l'idée qu'on ne pouvait ainsi pas considérer l'écriture comme un fait global aux effets systématiques (et bénéfiques) sur l'individu ou les sociétés, comme a pu le penser Goody, mais qu'il s'agissait d'étudier au cas par cas comment les pratiques de l'écrit et les usages de celui-ci s'inséraient dans de vastes ensembles d'enjeux sociaux, de représentations, d'interprétations, de rapports parfois complexes entre différents usages de l'écrit et leur environnement social, économique, politique, historique, etc. Partant de travaux initiaux sur *la Literacy*, chercheurs et institutions internationales ont ainsi intégré cette approche consistant plutôt à tenter de comprendre des situations spécifiques où s'inscrivent *des literacies*³, et que ces dernières sont prises dans des conceptions socialement situées et déterminées de ce qu'est l'écrit et des pratiques et usages qui peuvent en être faits (cf. le modèle *idéologique* de Street, opposé au modèle *autonome* associé à Goody).

Pour ne se fixer qu'à un simple terme et à ses déclinaisons sémantiques, la définition du terme alphabétisme ou *literacy* (dans son sens d'alphabétisme) et de leurs équivalents dans d'autres langues fournit un exemple efficace de la variabilité des perceptions ou orientations à l'œuvre à travers le monde (cf. en annexes document 3 et document 4). Et encore, ces définitions sont certainement la résultante d'un consensus ou d'une décision plus ou moins collectifs au sein de chaque pays ou de chaque institution concernés, et une plus grande variété encore existe à l'évidence. En quittant la question du sens attribué à un concept pour aborder les réalités multiples et complexes des compétences, pratiques et usages de l'écrit « sur le terrain », on imagine donc aisément que la diversité des situations, des enjeux sociaux (au sens large) et des idéologies liés à l'écrit est la règle, ce qui n'empêche que des points communs d'un contexte à l'autre, voire des montées en généralité plus substantielles puissent s'avérer possibles. WAGNER (1983 : 5), aux côtés d'autres auteurs incarnant les *NLS*, fait allusion à cette diversité socio-culturelle qui se traduit en termes d'*ethnographic challenge*

¹ BARTON et HAMILTON (1998 : 6) définissent les *literacy practices* comme « the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives » [les manières culturelles générales d'utiliser le langage écrit sur lesquelles s'appuient les gens dans leur vie].

² Concernant le *literacy event*, voir le travail fondateur de HEATH (1982 et 1996 [1983]), mais aussi DELBREILH (2012) et FRAENKEL (à paraître), laquelle interroge la possibilité de recourir à la traduction problématique d'*événement d'écriture* en français.

³ Pour une histoire de ces courants académiques anglais, qu'il s'agit bien sûr de mettre en discussion avec les travaux menés notamment en France dans le champ plus hétéroclite de l'*anthropologie de l'écriture* ou celui d'une Histoire culturelle centrée sur l'Europe dans le sillage de Roger Chartier, cf. : BARTON (1991, 1994, 2001), BARTON et HAMILTON (2000), WAGNER (2009), FRAENKEL et MBODJ (2010). Pour une critique sur certaines limites des *NLS*, voir POSTILL (2003), COLLINS et BLOT (2003) ou MADDOX (2009).

(WAGNER 2004) et qui rend difficile toute définition générique de la *literacy* au-delà de son sens premier de compétence scripturale, c'est à dire dans celui de *cultural phenomenon* :

« Lorsqu'elle est considérée en tant que phénomène *culturel*, la littératie [*literacy*] est encore moins facilement définie, puisque ses fonctions, signification, transmission, et même son identité peuvent varier d'un groupe culturel à un autre. »

Ainsi, lorsque j'ai commencé à m'atteler à la présente recherche, le champ des études portant sur le fait de savoir lire, écrire et compter, des pratiques sociales associées à de telles compétences ou des travaux tendant à distinguer mode écrit et mode oral étaient à la fois pléthore mais en même temps peu connus en France pour une très large part de ceux venant d'Outre-Manche ou d'Outre-Atlantique¹. Parmi quelques repères, toutes provenances académiques confondues, je disposais de *La Raison graphique* (GOODY 1979) ou des travaux de J.-L. AMSELLE (1996, 1997) sur le N'ko en Afrique de l'Ouest², et de travaux plus généraux en sociolinguistique, en ethnographie de la communication ou en Histoire culturelle, qui me semblaient alors souvent éloignés de mes préoccupations liées à l'étude de pratiques de l'écrit dans des villages africains où plusieurs langues de l'écrit étaient en usage.

Mais revenons à la question posée : « comment s'articulent les trois littératies en présence, celle de l'arabe, du français et du pulaar ? ». Comment est-elle venue à moi ? Cette question, tout d'abord, s'est imposée d'elle-même de par la connaissance que j'avais acquise du contexte sénégalais et mauritanien et d'une première enquête menée en 1996 pour un DEA³ en Histoire de l'Afrique et en Études africaines. Les trois principales langues écrites en milieu fuutanke à l'époque étaient celles des littératies auxquelles renvoie le décryptage de la plaque commémorative de Dungel. Mais par la suite, en prenant progressivement connaissance de travaux importants conduits dans la veine de *NLS*, j'ai été confortée quant à la validité de mon approche plus empirique que théorique : le découpage majeur à l'œuvre entre littératies en contexte haalpulaar, fondé sur les langues et filières socio-éducatives et non pas sur des pratiques scripturales très identifiées et circonscrites ou une catégorie sociale donnée, par exemple, avait été celui retenu sur d'autres terrains, d'ailleurs africains, qui avaient marqué le champ.

Deux ouvrages vinrent ainsi à moi, et, ce qui n'est pas anodin, grâce à des rencontres de collègues américains à Dakar : l'étude de SCRIBNER et COLE (*The Psychology of Literacy*, 1981), et celle de WAGNER (*Culture, Literacy and Development*, 1993). La recherche menée au Libéria par les deux premiers psychologues m'a été précieuse non seulement de par ce qu'elle a mis en lumière sur des effets cognitifs de l'alphabétisme à rattacher surtout à un environnement éducatif donné (l'école) plus qu'à la maîtrise de l'écrit en tant que tel, mais aussi parce qu'elle prend pied dans un contexte où

¹ Le Centre Anthropologie de l'écriture, dirigé par Béatrice Fraenkel, n'était pas encore né. C'est donc bien plus tard que la dynamique scientifique qui s'y est jouée a rassemblé et diffusé un grand nombre de travaux liés à l'écriture et à l'écrit, anciens ou récents, français ou de toutes origines, concernant toute aire culturelle investiguée et d'approches disciplinaires variées.

² Des linguistes et des sociologues russes ou américains ont également étudié l'écriture N'ko : VYDRINE (1996, 1998, 2001a et b, 2004), DAVYDOV (2008), CONDE (2008), WYROD (2003, 2008), OYLER (1994, 1997, 2005).

³ Diplôme d'Études approfondies, équivalent de l'actuel M2 de recherche.

trois langues sont écrites, et que les auteurs définissent pour chacune une littératie qualifiée en tant que telle par chacune de ces langues dont elles usent et qu'elles manifestent. La littératie anglaise, arabe ou vaï sur ce terrain-là, la littératie française, arabe ou pulaar sur le mien. Quant au travail conduit par Wagner au Maroc, d'obédience également psycho-cognitiviste, son appréhension large du contexte social, des pratiques de l'écrit et des croyances liées à l'écrit repose elle aussi sur une distinction entre littératies selon le critère de la langue et de la filière éducative correspondante (littératie arabe dite moderne, littératie coranique et littératie française, tandis que les trois langues parlées dans le contexte considéré sont l'arabe, moderne ou coranique, le berbère et le français). Penser en termes de littératies liées à des langues écrites constituait donc une approche potentiellement opératoire et sensée.

En fait, à l'époque, la question ne se posait guère à mes yeux : elle ressortait de l'évidence. Mais par la suite, au fil de la lecture d'autres travaux des *NLS* ou en anthropologie de l'écriture, j'ai mesuré que cela n'allait pas de soi et que l'on pouvait se poser cette question. En effet, un certain nombre d'études empiriques se sont penchées sur des activités ou usages de l'écrit liés à des contextes ou des sphères d'activité donnés (littératie au travail, familiale, religieuse, etc.), dans lesquels plusieurs langues peuvent parfois être employées simultanément voire indifféremment dans certains cas. Mais au Fuuta Tooro, on comprend rapidement que chaque langue de l'écrit est plus ou moins assignée à certains usages scripturaux et renvoie à des cultures de l'écrit spécifiques, liées à diverses dimensions sociales. Cela n'empêche une certaine porosité entre littératies ou pratiques dans les différentes langues de l'écrit – ce qui constitue d'ailleurs un enjeu central pour les acteurs, bien souvent –, mais pour autant, appréhender la réalité observable par ce prisme des langues scripturalisées comme délimitant des univers, des cultures de l'écrit différentes s'est bel et bien montré opératoire¹. D'ailleurs, la présente étude n'a-t-elle pas été motivée par l'existence de ce *mouvement pulaar* (HUMERY 1997, 2001 et 2012) qui a fait coïncider cause identitaire et sociale avec écriture dans la langue maternelle peule (cf. aussi chapitre 1) ?

Assumer que sur mon terrain, les grandes unités repérables liées à l'écrit coïncidaient justement avec les principales langues de l'écrit et que celles-ci les délimitaient en grande partie était aussi une façon de faire de la sociologie compréhensive, de travailler sur les représentations et idéologies liées à l'écrit et à leurs lots de stratégies socio-éducatives. C'était aussi faire mienne, comme hypothèse de départ, la démonstration de FERGUSON (1979) quant au fait qu'un groupe ethnique soit capable de renforcer l'identification de ses membres au groupe et leur intégration sociale grâce à l'écrit dans la langue commune (langue première). Et par conséquent, dans un contexte où l'écrit était déjà bien implanté en français et où la culture écrite arabe se montre déterminante dans la structuration sociale et le champ symbolique, la question sur la coexistence entre les trois littératies pouvait se poser en ces termes : la littératie pulaar, depuis qu'elle s'est diffusée au Fuuta Tooro, sert-elle à autre chose que les

¹ Sur les *literacies* en contexte plurilingue, voir aussi MARTIN-JONES et JONES (2000) et DURGUNOGLU et VERHOEVEN (1998).

deux autres existantes ? Ou, dit autrement, emploie-t-elle des pratiques discursives nouvelles, du moins nouvelles à l'écrit, ou même des *praxis* particulières, à l'image par exemple de l'*embodiment* (incorporation, ingestion de matières vectrices du savoir coranique) analysé par Brenner (1993b). Le tiraillement entre univers coranique et peul et celui de l'école et du monde occidental décrit par Cheikh Hamidou Kane dans *L'aventure ambiguë* se rejoue-t-il, d'une autre façon, avec cette nouvelle culture de l'écrit en/du pulaar ? Autant d'indices à rechercher dans cette littérature pulaar qui pourraient dénoter un certain changement social, lequel traduirait peut-être à son tour un changement d'identité ou de « sens de soi »¹...

Partir de cette approche reposant sur des littératies qui épousent les contours des langues de l'écrit² ne m'a pour autant pas empêchée, bien au contraire, de me poser des questions souvent travaillées dans les études ethnographiques des NLS. Par exemple, BESNIER (1995 : 5) formule ainsi son approche :

« Le premier but d'une approche ethnographiquement informée de la *literacy* est descriptif : avant de revendiquer de comprendre la signification générale de l'écrit [*literacy*] pour un groupe social particulier, on doit caractériser la palette et la diversité des expériences liées à l'écrit et contextualiser chacune d'elles dans ses antécédents historiques, ses associations contemporaines, et ses liens aux autres formes de *literacy*. Les problèmes centraux pour une telle analyse incluent la question de qui a accès à quel type de *literacy*, dans quel contexte social chaque activité scripturale est acquise et utilisée, et quelles valeurs sociales sont mises en avant dans le contexte social dans lequel les actes de lecture et d'écriture prennent place ».

Pour ma part, il me semblait important d'adopter une telle approche descriptive en l'associant à une sensibilité sociologique plus holiste, en complément et articulation avec la dimension compréhensive et individualiste déjà soulignée. Car chaque littératie m'apparaissait de prime abord comme prise dans des enjeux sociaux importants et complexes qu'il fallait faire dialoguer avec des variables sociologiques aussi classiques que le genre, le lieu de résidence, l'âge ou l'activité socio-professionnelle. Le groupe statutaire des individus et des familles de Dungel et Juude s'imposait également, on aura bien compris pourquoi au travers de l'analyse de la plaque honorant la mémoire d'Amadou Malick Gaye.

¹ Comme le souligne GEE (1994 : 168-169), « la littératie est vue comme un ensemble de pratiques discursives, c'est à dire comme des façons d'utiliser le langage et de produire du sens à la fois avec de la parole et de l'écrit. Ces pratiques discursives sont liées aux visions particulières du monde (croyances et valeurs) de groupes sociaux et culturels particuliers. De telles pratiques discursives sont intégralement connectées avec l'identité ou sens de soi des gens qui les pratiquent ; un changement de pratiques discursives est un changement d'identité » [traduction de l'anglais : M.-E. Humery, ainsi que pour toutes les autres traductions qui suivront].

² Le fait d'employer la notion de « langues de l'écrit » ne revient surtout pas à essentialiser des langues qui seraient douées ou vouées à/pour l'écriture, mais de partir du constat empirique que certaines langues correspondent à des usages scripturaux établis tandis que d'autres sont très peu, voire pas du tout usitées dans le mode écrit.

Associer et croiser outils quantitatifs et qualitatifs, observations, entretiens, « questionnaires-entretiens »¹, chronogénéalogies de la littératie (échelle familiale), cartographie, recensement et statistiques (échelle villageoise, pour les deux villages de l'enquête) pour permettre autant que possible une vision à la fois précise et globale est ainsi devenu mon dispositif méthodologique sur mesure. J'y reviens très largement en annexes, dans une partie consacrée à expliquer ce dispositif méthodologique conséquent et certains des résultats obtenus, trop fournis pour figurer dans le corps de la présente étude. Rarement retenu sur des terrains africains car ambitieux et chronophage, un tel protocole d'enquête n'a pas été sans incidences sur le déroulement de mes missions à Dungal et Juude et la réception de mon travail par un certain nombre de mes pairs (cf. HUMERY 2009a). Au-delà de ces difficultés sur lesquels point n'est besoin de revenir ici, mes efforts permettent finalement de produire une vision relativement panoramique de ce que l'émergence d'une littératie en langue maternelle peut revêtir comme complexité sociale ou historique, articulant la question prégnante des changements éventuellement induits par cette littératie du pulaar du point de vue des enquêtés (et du mien, autant que faire se peut), et ce, tous azimuts, à celle de ce que cette émergence traduit de cette société². Mais au lecteur de juger plutôt...

Pour ce faire, l'enquête menée est exposée en trois temps. La première partie (les trois premiers chapitres) est destinée à planter le décor et installer des repères tant sur le plan de l'histoire de ce mouvement pulaar ayant misé sur l'écriture de la langue peule que sur celui des contextes linguistique et éducatif dont il faut s'imprégner pour saisir la nature des enjeux liés à l'écrit au Sénégal et en Mauritanie. Elle entend donner d'emblée une épaisseur aux développements ultérieurs en montrant la complexité et la multitude d'enjeux sociaux, économiques, politiques et culturels qui gravitent autour de la question de l'écriture, et plus particulièrement de l'écriture de la langue première, dans cette région du Fleuve et dans les deux pays qui se la partagent.

La deuxième partie de ce travail (chapitres 4 à 6) consiste à présenter la situation socio-scripturale rencontrée au Fuuta, et plus précisément dans les villages étudiés. Sont convoqués là les différents genres « littéraires » (au sens large) et usages du répertoire écrit fuutanke, les formes et modalités du rapport à l'écrit d'un point de vue pratique (accessibilité et circulation des écrits, écart entre compétences en lecture et en écriture), mais aussi les dimensions plus affectives et symboliques du fait de détenir des écrits de différentes natures. Les aspects liés à la distribution des CS au sein des villages de cette étude alimenteront aussi cette partie descriptive en montrant que les motivations

¹ Voir en annexes : « Questionnaires-entretiens : échantillon et synthèse des résultats », « Questionnaire Alphabètes » et « Questionnaire Analphabètes ». Ces questionnaires sont nommés ainsi car ils sont conçus comme des questionnaires, mais ils mêlent questions ouvertes et fermées, et des temps d'entretien semi-directif, voire non-directif ont pu s'y glisser selon les interactions enquêteur(trice)-enquêté et les contenus livrés.

² De la même façon, GERARD (1997b : 614) considère l'essor des médersas comme « indiqu[ant] le sens des transformations sociales en cours : la recomposition du champ scolaire à laquelle il participe résulte d'une modification de l'articulation entre savoirs et pouvoirs, autrement dit du substrat même de l'organisation de ces sociétés ».

individuelles ou familiales interviennent dans la trajectoire éducative des individus, et qu'à l'échelle familiale, on peut mettre au jour des profils distincts liées à des stratégies délibérées — heureuses ou contrariées — d'engagement dans des filières socio-éducatives, motivations et stratégies socio-scripturales étant cependant à croiser avec tout un ensemble de variables sociologiques révélées par l'enquête : rang dans la fratrie, sexe, réussite ou non de l'enfant précédent *ego*, le rang d'épouse de la mère d'*ego*, le jeu de rivalité entre frères devenus pères, l'appartenance aux groupes statutaires constituant la stratification sociale structurante de la société haalpulaar, le capital social ou encore les trajectoires migratoires d'*ego* et de sa famille.

Une troisième et dernière partie (chapitres 7 et 8) tentera de prendre davantage de hauteur en analysant le mouvement pulaar et ses déclinaisons au(x) village(s) de façon plus dynamique, en fonction des éléments qui ont pu contribuer à son avènement puis à sa relative érosion ou mutation, et donc des acteurs et activités locales liées à l'écriture du/en pulaar. Il y sera ainsi question de comparer certains aspects de la littérature pulaar avec leurs pendants dans les littératures française et arabo-islamique et de souligner les phénomènes sociaux qui ont produit ou accompagné cette histoire de l'écriture du pulaar au Fuuta.

Faisons donc quelques pas vers cet horizon de cultures écrites plurielles entrevu au travers du monument mémoriel érigé à l'orée de Dungal et découvrons tout d'abord l'histoire de ce mouvement pulaar, « très puissant mouvement d'alphabétisation et d'éducation [en faveur de la langue pulaar], [...] véritable mouvement de masse qui est en train de créer une révolution dans les villages » (FAGERBERG-DIALLO 1996).

1^{ère} partie

Introduction à une socio-anthropologie de l'écriture du pular

Cette première partie permet de poser les fondations qui nous permettront d'entrer ensuite, dans les deuxième et troisième parties, dans la description et l'analyse de la littérature pulaar articulées à celles des deux autres langues écrites qui ont précédé le pulaar, c'est à dire l'arabe et le français.

Un premier chapitre présente à grands traits le *mouvement pulaar*, étudié antérieurement (HUMERY 1997 et 2012). Ce mouvement socio-culturel, plus ou moins nationaliste, est à l'origine d'un passage à l'écrit du pulaar à une échelle populaire. Il doit donc être décrit, d'autant que l'objet de cette étude prend place dans le cadre historique et sociétal qui a produit ledit *mouvement*. Étudier la scripturalisation du pulaar dans des villages du Fuuta Tooro impose donc de comprendre comment et pourquoi ce *mouvement* a émergé. De même, il nous faudra poser des jalons historiques et sociologiques concernant les deux villages de cette enquête. Ces deux premiers points — le *mouvement pulaar* et le contexte socio-historique de la zone étudiée — permettront de formuler un certain nombre de questions qui délimiteront notre travail.

Ensuite, pour commencer à livrer des éléments permettant de comprendre les littératies du pulaar, de l'arabe et du français dans les deux villages étudiés au Fuuta Tooro, on s'attachera dans un deuxième chapitre à dresser le tableau de la situation socio-linguistique et socio-scripturale dans ces villages. Une description plus générale, à l'échelle des deux pays se partageant le Fuuta Tooro (Sénégal et Mauritanie) nous aura préalablement permis de contextualiser cette situation des langues et des écritures présentes à Juude Jaabe et Dungal.

Dès ce chapitre, on sera amené à s'interroger sur la frontière entre oral et écrit au travers de celle entre compétences linguistiques exercées à l'oral et celles de l'écrit, frontière qui est souvent considérée comme peu perméable alors que les compétences et les pratiques enregistrées ici témoignent au contraire d'une certaine porosité. D'autres questions émergeront également, auxquelles les deuxième et troisième parties de ce travail tenteront d'apporter des éléments de réponse.

Cette partie préliminaire sera complétée par un troisième chapitre introduisant à la situation de l'éducation au Sénégal, et plus particulièrement aux différentes formes et filières socio-éducatives qui recoupent les trois littératies au cœur de ce travail. L'école coranique, l'école publique ou « française »¹ et le secteur de l'alphabétisation (sous-entendu en langues maternelles, car l'alphabétisation en français a été abandonnée depuis des décennies) seront ainsi décrites tant sur le plan de leurs caractéristiques majeures que sur celui de leur poids quantitatif à différentes échelles, nationales et locales, de leur histoire, de leurs limites et problématiques respectives, et des rapports qu'elles entretiennent entre elles.

¹ J'emploie ici des guillemets uniquement pour cette première occurrence. Je désigne bien par là l'école publique sénégalaise, dont l'enseignement est dispensé en français. Cette expression est courante au Sénégal.

Chapitre 1. Le mouvement pulaar, d'une enquête à l'autre

1.A. Le mouvement pulaar, entre identité et jeux d'intérêts

Entre la fin des années 1950 et 1990, les communautés Haalpulaar'en sénégalaise et mauritanienne se sont mobilisées en faveur de leur culture et de leur langue, pour des raisons à la fois proches et différentes, et dans des contextes nationaux bien distincts. Dans une étude qui en présentait les contours et les enjeux (HUMERY 1997), notamment du côté sénégalais, j'ai nommé cette mobilisation *mouvement pulaar*.

Qu'est-ce qui a fondé le mouvement pulaar, dans sa genèse ? Sur quels terrains idéologiques a-t-il pris ? À quels types de nationalisme ce mouvement socioculturel renvoie-t-il ? Quelles ont été ses principales caractéristiques, notamment sociologiques, au cours de son histoire ? À la fin de ce chapitre, les réponses données s'articuleront à une série de questionnements qui se dégagent dès lors que l'on veut éprouver la compréhension d'un tel mouvement au moyen d'un regard socio-anthropologique porté à l'échelle de réalités observables dans des villages donnés, eux-mêmes sociologiquement situés.

A. a. Les fondements idéologiques du mouvement pulaar

Qu'est-ce que le mouvement pulaar ? Au Sénégal et en Mauritanie, le pulaar a fait l'objet, notamment au cours des années 1980-1990, d'un engouement prononcé pour l'alphabétisation, touchant l'ensemble des villages du Fuuta Tooro. Ce mouvement fut appuyé par une production éditoriale conséquente, surtout au Sénégal, d'ouvrages aussi bien didactiques que fonctionnels

(agriculture, pastoralisme, santé...), littéraires ou portant sur toutes sortes de sujets (droit, religion, etc.).

Bien que présenté par certains de ses leaders comme un mouvement populaire et spontané, « issu de la base », les villageois avaient en fait été d'abord sensibilisés par quelques intellectuels et militants, brillants orateurs effectivement issus de cette « base » populaire, qui, à partir de motivations personnelles et de parcours de formations poussées, se retrouvaient sur le souci de préserver leur culture et leur identité à travers leur langue, et plus précisément au moyen de la scripturalisation de celle-ci. En RIM, la politique d'arabisation autoritaire conjuguée à des conflits d'intérêts cruciaux entre population maure (beydan) et populations négro-mauritaniennes, dont font partie les Haalpulaar'en, a largement contribué à cette réaction de militantisme culturel, tout comme au Sénégal la *wolofisation*¹ progressive mais manifeste, appuyée insidieusement ou indirectement par le pouvoir central², a pu stimuler les acteurs de la « cause pulaar » de Dakar à Maatam en passant par Medina Gounas. Comment, dans chaque espace national, les acteurs marquants du mouvement pulaar se sont inscrits dans le paradigme de l'écriture de leur langue ? À partir de quels environnements de pensée, de quels contextes historiques ? Examinons tout d'abord sur quels terreaux idéologiques le mouvement pulaar a pu prendre racines avant de dérouler plus loin le fil chronologique de l'histoire de ce mouvement.

Tout au long de son histoire, mais plus exclusivement encore à ses débuts, le *mouvement pulaar* a pris la forme de groupements associatifs successifs ou complémentaires dont la fameuse « Association pour la Renaissance du Pulaar » (ARP) officiellement reconnue en 1964. L'émergence de cette association comme de l'ensemble des structures ayant marqué l'histoire du mouvement prend sens en les replaçant dans une série de mouvances idéologiques et politiques de l'époque, lesquelles ont imprégné la plupart des militants Haalpulaar'en ou Peuls. Ces mouvances sont au nombre de quatre, souvent étroitement liées entre elles : l'idéologie des indépendances, celle du nationalisme africain flirtant souvent avec celle du panafricanisme, celle de la négritude, et enfin, celle du marxisme.

Bien avant 1960 (année de l'indépendance du Sénégal et de la Mauritanie), des politiciens de l'AOF avaient commencé à investir la question des langues africaines et de la reconnaissance officielle plus que limitée de celles-ci au sein du système colonial.

¹ Phénomène de diffusion de la langue wolof, langue dominante au Sénégal.

² Voir *infra* mais aussi chapitre suivant sur la wolofisation et la politique linguistique de l'État sénégalais. Sur la wolofisation, voir chapitre 1. La wolofisation ne se réduit pas à la dimension linguistique. Elle prend racine dans une histoire de relations fécondes entre des « humanistes coloniaux » et des militants de la première heure d'un nationalisme culturel africain d'origine essentiellement wolof et saint-louisien, naissant entre la fin du XIX^e et la première moitié du XX^e (MANCHUELLE 1995, WILDER 2005). Elle se développe enfin à travers la figure du commerçant mouride qui s'inscrit plus largement au sein du « modèle islamo-wolof » de DIOP et DIOUF (1990 : 47 et suiv.).

Lorsque, dès les années 1930¹, le jeune enseignant de Lettres L. S. Senghor réclamait haut et fort, depuis la France, l'avènement des langues africaines dans l'enseignement public colonial², il n'est pas représentatif d'une volonté populaire encore inexistante de lire et d'écrire en langue maternelle³. Une telle revendication s'inscrit plutôt dans le développement d'une série d'arguments orchestré par quelques intellectuels engagés, politiciens ou syndicalistes pour la plupart, qui commençaient déjà à vouloir mobiliser, par tous les moyens possibles, à la fois la conscience de leurs concitoyens et celle des nations coloniales dont une partie des populations était susceptible d'épouser la cause de l'indépendance des colonies françaises. Conquérir son indépendance ne pouvait être cohérent, idéologiquement crédible, sans un renoncement au moins partiel à la langue — orale et/ou écrite — du colon. Le pendant culturel logique de cette démarche politique émancipatrice ne pouvait ainsi consister qu'à prôner un retour aux langues africaines, déconsidérées pendant toute l'époque coloniale et combattues ardemment par le système éducatif français. Les acteurs sénégalais comme mauritaniens impliqués dans leurs aventures militantes respectives pour la littérature pulaar (et soutenant également, pour certains, les autres langues minoritaires) avaient en commun d'avoir personnellement vécu des traumatismes infligés par l'éducation publique coloniale qui interdisait l'usage, jusque dans les cours de récréation, des langues maternelles. Le recours au *symbole* est bien connu, cet objet (par exemple, un caillou) utilisé pour stigmatiser ceux qui avaient été surpris par leur maître ou par des camarades zélés en train de parler une langue du cru⁴.

La croisade promise par le jeune Senghor pour une scripturalisation novatrice et massive des langues africaines se voulait un axe symbolique d'autant plus puissant que l'écriture fut, dans les esprits, longtemps imposée comme lieu de fracture entre « peuples primitifs » et « nations civilisées »⁵, conférant ainsi à l'enseignement des « indigènes » une dimension argumentative justifiant l'entreprise coloniale et sa fameuse mission civilisatrice. Les langues autochtones et leur caractère scriptural,

¹ À cette époque, le rejet des intellectuels africains fut général. Remettre en question l'hégémonie du français dans les colonies était alors vécu par l'élite indigène comme un sabotage de leur propre position, difficilement acquise. A. GUEYE (2001 : 51) confirme « la fidélité intellectuelle africaine au principe assimilationniste [...]. [...] les velléités identitaires africaines étaient, en réalité, plutôt rares au cours de la période antérieure à la Seconde Guerre mondiale. »

² Devenu président de la République sénégalaise, Senghor n'en a pas moins cantonné sa politique linguistique en faveur des langues nationales à des cadres législatifs réglementant la transcription de ces langues, prenant soin de ne rien faire pour que celles-ci ne deviennent effectivement des langues opérationnelles tant sur le plan politique, administratif qu'éducatif. Le fossé entre discours officiels de la première heure et actes présidentiels est ainsi devenu patent...

³ Dans la communication intitulée « La construction d'une représentation de la scripturalité d'une langue maternelle africaine en milieu pluriethnique : le pulaar (langue peule), l'arabe et le français au Fouta Tounsi (Sénégal et Mauritanie) », j'ai souligné le caractère récent d'une volonté des Foutanques d'adopter leur langue à l'écrit, volonté qui a été modelée par les campagnes de sensibilisation des principaux promoteurs du mouvement pulaar qui sillonnèrent les villages de la Vallée (HUMERY 2003).

⁴ Le symbole en question restait entre les mains du fautif jusqu'à ce qu'un autre enfant ait commis le même délit, ce qui encourageait l'« espionnage » linguistique et la délation, comme l'explique I. A. Sall. Parmi d'autres, l'écrivain Bernard DADIE, narrateur son enfance, évoque le symbole dans *Climbié* (1956), considéré comme le premier roman ivoirien.

⁵ Cf. en Introduction la notion de « grand partage » ou *great divide*.

réalisé ou potentiel, devaient donc, par réaction, faire partie de l'édifice idéologique des indépendances et des perspectives post-indépendances auxquelles se préparaient les acteurs de la scène sociopolitique des années 1950.

Mais il ne s'agissait alors bien que de l'émergence de souhaits — authentiques ou calculés — d'une certaine élite, et non d'un acte de représentation des masses populaires, pour qui écrire et lire n'avait le plus souvent d'intérêt que dans la mesure où ces compétences étaient vues comme consubstantielles aux langues étrangères (français ou arabe) qu'elles transcrivaient et aux carrières sociales et professionnelles qu'elles rendaient possibles. Non représentatives, donc, mais plutôt d'avant-garde, ces revendications en faveur des langues africaines de la part d'une petite partie de l'élite politique et culturelle née en AOF allaient tout de même nourrir l'ébauche d'une possibilité de penser et d'organiser une organisation communautaire qui défendrait une identité autochtone, tel que le fit l'ARP à partir des années 1960.

Une fois acquise l'indépendance nationale, la voie était toute ouverte à ceux qui commençaient à militer pour cette « libération » des identités locales. Mamadou Ndiaye, linguiste du pulaar et acteur du *mouvement* sénégalais, avec d'autres¹, l'exprime ainsi² :

« Avec l'indépendance, il y a eu compréhension que le système éducatif colonial était tourné vers les intérêts des colonisateurs. Ce système devait donc être réformé et les langues nationales devaient prendre place dans les projets de réforme de l'éducation. »

Dépassant le cadre du Sénégal, c'est toute cette période autour des indépendances qui fut marquée dans différents espaces de la sous-région par le paradigme de la langue comme figure centrale du processus d'émancipation des peuples. Daouda NDIAYE (2008 : 48-49)³ rappelle ce contexte général après avoir souligné que dans le cas du Sénégal, le monopartisme des premières années post-indépendance a favorisé l'avènement de *clubs culturels* dont les fondateurs, marxistes-léninistes, ne pouvaient trouver d'autres formes de structuration collective reconnue :

« En Afrique du Nord, la nationalisation du Canal de Suez en 1956, par Gamal Abdel Nasser, l'indépendance de l'Algérie en 1962, en Afrique Noire, l'indépendance de la Guinée en 1958 et l'éclatement de la Fédération du Mali en 1962, ont été considérés comme des actes politiques marqués par des révolutions linguistiques. Dans tous ces exemples, la langue a, en effet, joué un rôle de marqueur identitaire pour se débarrasser de l'héritage colonial. Des organisations politiques ont imposé

¹ Par exemple, Cheikh Fadel Kane (entretien du 25/10/1996) rend la même idée, à une nuance près, en considérant que les « indépendances devaient nécessairement aboutir à la promotion des langues nationales, sans exclure le français ». Le sort du français est évoqué par le linguiste, mais dans une sentence qui relève davantage d'une vision personnelle que d'une description d'historien.

² Lors des entretiens des 15 et 18/10/1996 à Dakar.

³ Dans cette thèse en sciences de l'éducation sur « L'enseignement des langues nationales à l'école primaire, le cas du wolof au Sénégal », Ndiaye montre bien que, même dans le cas de cette langue africaine hégémonique, les conditions de félicité d'implantation d'une langue nationale dans le système éducatif national n'ont délibérément pas été réunies par les instances au pouvoir des premières décennies du Sénégal indépendant.

l'arabisation de l'enseignement au Nord du Sahara et l'enseignement des langues africaines au Sud de celui-ci.

Ainsi, la Fédération du Mali qui regroupe le Sénégal et le Soudan français opte pour une phase transitoire d'autonomie dans le cadre de la Communauté française. Le Président Modibo Keita, appuyé par l'U.R.S.S., décide de se démarquer de la France en sortant de la Fédération, le Soudan prenant le nom de Mali. Il marque sa rupture en introduisant l'enseignement du bambara à l'école primaire.

Très vite, dans des pays comme le Sénégal où la révolution n'est pas au rendez-vous, des associations culturelles se créent donnant une place centrale aux langues nationales. La promotion des arts et lettres en langues nationales donne un nouveau souffle aux activités culturelles des quartiers populaires. »

Dès lors, ces langues indigènes interdites non seulement d'écriture¹ mais aussi de parole (le *symbole*) devenaient des langues qui pouvaient prétendre à un statut et à des modes de communication équivalents à ceux que connaissait le français pendant la période coloniale. Les cadres pulaar qui ont procédé aux travaux de transcription, standardisation, didactique, etc., afin de faire accéder leur langue à l'écrit à une certaine échelle ont tous baigné dans cette pensée accompagnant leur autonomie politique (théorique) consistant en la nécessité d'ériger les langues africaines en média de l'éducation et de la vie publique. Que la politique menée par la suite par l'État sénégalais n'ait pas donné suite à ces inspirations n'a, d'une certaine façon, que renforcé la conviction qui avait dès lors émergé. En Mauritanie, le choix de ne pas intégrer les langues africaines dans la politique linguistique, ou de le faire ponctuellement et par défaut, a décuplé une mobilisation qui se jouait de plus en plus sur un terrain politique.

Le militantisme en faveur de l'écriture en langues maternelles africaines est donc à voir comme une émanation, une figure de la lutte politique et idéologique pour l'indépendance des pays colonisés par la France et par la suite pour la construction d'États-nations en rupture avec l'ordre colonial antérieur, lutte qui s'apparentait grandement aux tendances nationalistes et panafricanistes² de l'époque telles que la Guinée de Sékou Touré a pu l'incarner à ses débuts. Le « Groupe d'Études Pulaar », qui se transforma ensuite en ARP, se constitua dès 1957-58, au moment même où se formait le PAI (Parti Africain pour l'Indépendance) à Thiès. Les discours nationalistes du futur président guinéen, qui, au sein du PAI, fût l'un des chantres de la lutte pour l'indépendance de l'AOF, ont baigné les années de formation des jeunes gens qui allaient s'investir, de part et d'autre du fleuve, pour défendre la culture peule. L'historien Ibrahima Sall évoque ainsi sa jeunesse et les influences intellectuelles qui marquèrent ses engagements personnels, tel celui qui le compta parmi les élèves qui

¹ Mis à part la courte tentative de J. Dard d'enseigner en wolof, à Saint-Louis, dans les débuts de l'enseignement colonial français (1817). Il fut remercié peu après et renvoyé en métropole : sa conception de l'enseignement auprès des jeunes africains n'était guère en concordance avec les orientations de l'administration qui ne voulait que privilégier la diffusion de la langue française auprès des jeunes recrues qu'elles formaient à son futur service.

² Le Rassemblement Démocratique Africain (RDA), parti politique panafricain fédérant une partie des pays colonisés, est fondé en 1946 à Bamako pour obtenir l'indépendance des colonies. Parmi ses membres fondateurs, L. S. Senghor représentait le Sénégal.

s'insurgèrent contre les mesures d'arabisation dans l'éducation nationale mauritanienne, ce qui aboutit aux « événements de 1966 »¹ :

« En 1961, on avait des enseignants qui venaient d'arriver à Boghe [Fuuta mauritanien] qui étaient très imbus du discours de Sékou Touré, du nationalisme africain, et tout. Ça nous a bercé. Donc on commence déjà à être allaité, si on peut dire, par ce nationalisme africain. Mais on ne voyait pas tellement la relation à notre histoire. [...] Subitement en 1966 [avec « les événements »], en Mauritanie, on voit qu'il y a une idéologie qui est là, un problème entre Maures et Noirs. Mais c'est surtout au collège et au lycée qu'on commence à se poser certaines questions : pourquoi nous n'avons pas d'histoire, histoire de la traite négrière, de l'esclavage, etc. »

Une unité de lecture s'imposait donc progressivement à l'esprit de ce jeune militant encore scolarisé, originaire du Fuuta mauritanien. Chez lui comme chez d'autres de ses compatriotes, nationalisme africain, conscience historique critique émergente et actualisation de ces mouvements de pensée dans le contexte sociopolitique mauritanien de l'époque s'imbriquaient pour aboutir à un militantisme actif centré sur une identité socioculturelle peule/haalpulaar.

Les mouvements indépendantistes, nationalistes ou panafricanistes qui ont eu cours en Afrique de l'Ouest entre la fin des années 1940 et les années 1960 ont donc été déterminants pour construire l'esprit critique et militant de ceux qui allaient animer les deux mouvements pulaar, sénégalais et mauritanien. Le mouvement pulaar doit aussi son émergence à un pendant culturel « français » à ces mouvements idéologiques et politiques : la *négritude*, apparue dans les années 1950². En effet, parmi les trois catégories d'acteurs Haalpulaar'en désignés par la trilogie « Dakar, Paris, Le Caire » (HUMERY 1997 : 112-113) qui ont formé l'ARP³, celle des étudiants/militants fondateurs de la « négritude », alors fraîchement rentrés de France, joua un rôle important. Aux côtés des étudiants et fonctionnaires de Dakar, principalement originaires du Fuuta, ils intervinrent dès les débuts du mouvement, avant même l'indépendance de chacun des deux pays évoqués.

¹ Il est fait référence ici au « mouvement des Fuutankooobe ». En 1966, 80 élèves noirs de Mauritanie avaient été renvoyés de leurs établissements après les grèves lycéennes qu'ils provoquèrent et qui dégénérent en « violents conflits raciaux » (QUEFFELEC et ZHEIN, 2001 : 31) faisant morts et blessés, en réaction à des mesures politiques d'arabisation du système éducatif du pays. C'est le moment de la publication par de hauts fonctionnaires noirs du « manifeste des 19 », qui dénonçait également le « racisme » du régime maure. Ce « mouvement des Fuutankooobe » était représenté par l'UGOV (Union Générale des Originaires de la Vallée) qui exista entre 1940 et 1960, regroupant des Fuutanke des deux rives. Il revendiquait une identité fuutanke et un raisonnement politique et social qui faisait fi de la frontière que le fleuve constituait aux yeux de l'administration. La liste de ces 80 élèves fut envoyée par les héritiers de l'UGOV (officiellement dissolue, mais toujours active) à Saydou Nourou Tall, khalife de l'époque de l'une des deux branches de la confrérie tidjane, lequel la fit suivre à Senghor en lui demandant d'accueillir ces élèves dans des lycées sénégalais. C'est ainsi que ces derniers poursuivirent leur scolarité au Sénégal, et en l'occurrence à Saint-Louis, dans le cas d'Ibrahima Sall.

² Les racines de la négritude sont antérieures – première occurrence du mot due à Césaire en 1935 –, mais le déploiement réel de ce concept et mouvement remonte à la fin des années 1940 et s'est véritablement développé au cours des années 1950-60.

³ Les arabisants revenus des pays arabes, notamment d'Égypte, ne sont pas davantage évoqués dans cette partie car ils ont d'abord œuvré dans leurs pays d'accueil avant de rejoindre l'ARP dans les années 1980, une fois rentrés dans leur pays natal.

Deux personnalités se dégagent du mouvement de la *négritude* qui fit de Paris et Grenoble les berceaux d'une entreprise intellectuelle de réhabilitation et de mise en valeur des cultures et de l'Histoire africaines : Cheikh Anta Diop, qui s'inscrivait dans une démarche à la fois panafricaniste et fortement ancrée dans sa culture wolof, et Amadou Malick Gaye — originaire du village de Dungal au cœur de cette étude¹ —, pour le versant haalpulaar. Des grammaires wolof et pulaar furent élaborées depuis la France par ces deux étudiants membres de l'Association des Étudiants d'Afrique Noire. Si la paternité spirituelle du second pour le mouvement pulaar est incontestable et se veut naturelle, puisque d'origine haalpulaar, Cheikh Anta Diop et ses positions très avancées pour promouvoir le wolof n'ont pas toujours été incompatibles avec la réaction anti-wolof du mouvement pulaar, car en promouvant le wolof, c'est aussi l'ensemble des cultures et langues africaines qui étaient mises en avant, et des militants comme Murtofo se sont évertués à valoriser les travaux de ce chercheur sénégalais pour en extraire tout ce qui pouvait ainsi servir la cause du pulaar et des langues négro-africaines.

Suite au retour au pays de ces anciens étudiants de France qui avaient donné jour à cette *négritude* voulant restaurer l'« Homme nègre », une réunion fut organisée à Dakar en 1962. L'on y opta pour la création d'une ARP qui était de fait composée de membres pour qui l'engagement intellectuel et de terrain constituaient déjà une expérience acquise. Ceux issus de la *négritude* avaient en effet déjà fait leurs preuves quant à leur capacité de mobilisation², rejoignant dans leur activisme les partisans actifs des indépendances africaines imprégnés de marxisme. L'influence de la pensée marxiste et de ses sympathisants actifs qui s'impliqueront dans la cause peule sera ainsi elle aussi prégnante dans la construction du mouvement pulaar.

« Avant même l'indépendance du Sénégal et de la Mauritanie, très tôt, j'étais impliqué dans ce mouvement de libération de l'Afrique noire. Il faut avouer même qu'à l'âge de treize ans, quinze ans déjà, je militais dans les sections marxistes du Parti Africain de l'Indépendance, même au Sénégal, avec les Majhemout Diop d'aujourd'hui... J'étais jeune. À l'époque, il faut avouer que la France ne le voulait pas. Ça a même été une cause de mon renvoi du collège. Je faisais partie de ces jeunes de l'époque qui soutenaient même la libération de l'Algérie. Nous étions à l'époque du front de Ben Bella, le front des *fellahin*. Actuellement ce n'est pas dangereux de le dire, mais à l'époque, c'était très dangereux. »³

Le parcours militant de Mamadou Samba Diop (alias Murtofo)⁴, qui se rappelle ici de ses jeunes années, est proche de celui d'Ibrahima Sall : un engagement fort dès leurs années de collège... des militants dans l'âme. L'un et l'autre, comme plusieurs autres des chantres du mouvement pulaar⁵,

¹ Le choix de Dungal pour cette étude n'a pas été influencé par l'origine d'Amadou Malick Gaye, mais cette coïncidence se montrera instructive (cf. début du chapitre 4, la commémoration organisée en son honneur).

² Création dès 1947 de la célèbre revue *Présence africaine* et de la maison d'édition homonyme, organisation du Premier Congrès international des écrivains et artistes noir tenu en 1956 à la Sorbonne, etc.

³ Entretien avec Murtofo à Rufisque, le 17/10/1996.

⁴ Cf. aussi en chapitre 4.C.b. pour une biographie succincte de Murtofo.

⁵ J'évoque ici seulement trois des personnalités du mouvement pulaar formées par la pensée marxiste, mais d'autres s'y sont également identifiées. La plupart entretiennent néanmoins un rapport hétérodoxe au marxisme, puisque qu'y associant une obédience islamique.

ont donc été bercés par les thèses marxistes, auxquelles souscrivaient à l'époque une partie conséquente de l'intelligentsia sénégalaise et mauritanienne, pas seulement peule ou haalpulaar. Murtođo connut même un parcours qui le mena à se former au syndicalisme soviétique, à Moscou. Fonctionnaire dans l'administration mauritanienne des Douanes, il devint Secrétaire général du Syndicat National des Douaniers de son pays.

« En 1966, j'ai fait partie des premiers Mauritaniens qui ont fait leur formation syndicale dans les pays de l'Est, pendant deux ans, à l'École internationale des militants d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine, en tant que fonctionnaire des Douanes et Secrétaire du Syndicat national des douaniers de Mauritanie. Et en 68, j'ai fait le baccalauréat de philosophie, "candidat libre". Je suis autodidacte. Après, la Tass¹ savait que le mot Murtođo veut dire *rebelle*. Au départ, j'étais un marxiste, je suis revenu en Mauritanie "douanier rouge". Je contestais l'arbitraire sous toutes ses formes et j'étais pour l'indépendance authentique de la Mauritanie comme de l'Afrique. Je me battais pour l'unité africaine dans le sens étymologique du terme. »²

Plus tard, lorsque Murtođo entame des études supérieures, après un bac philosophie en candidat libre, il s'inscrit à la fois à Paris 8 en sciences politiques, à la Sorbonne en Histoire et à l'Université de Kiev, en droit international. Dans les longs entretiens que nous avons eu avec ce personnage emblématique de la cause pulaar et panafricaine, des références à la pensée de Marx reviennent à plusieurs reprises, y compris pour remodeler celle-ci afin qu'elle épouse les besoins spécifiques de la communauté et de la cause haalpulaar. Ainsi, Murtođo corrige :

« Mais dans le levier, Marx avait oublié [quelque chose] en disant que la lutte des classes, c'est le moteur de l'histoire. Nous avons inversé pour dire que la lutte des langues est le moteur de l'Histoire. »

Une autre figure emblématique, Abuubakry Dem, doyen des militants de la cause peule et ancien ingénieur agricole, s'est quant à lui illustré, selon ses dires³, par la création « en 1946, du premier syndicat agricole pour toute l'AOF ». Son niveau d'engagement personnel se mesure également à l'aune de ses articles dans la presse dénonçant les « attitudes coloniales de [ses] propres chefs ». En 1958, il est muté à Podor à la suite des grèves pour l'indépendance, lors desquelles il avait milité comme syndicaliste au sein de l'école d'agents agricoles dans laquelle il était formateur. Il collabora enfin étroitement avec des coopérants chinois pour développer la riziculture dans le département de Podor, mais il est difficile de mesurer précisément l'impact de cette collaboration en

¹ Tass : initiales des mots russes Telegrafnoïe Aguentstvo Sovietskogo Soïouza, désignant l'agence de presse soviétique créée en 1925. En 1992, l'agence Tass, dont le siège est à Moscou, a fusionné avec une autre agence russe, la RIA-Novosti, pour devenir l'Agence d'information télégraphique de Russie (ITAR).

² Ibidem.

³ À ma connaissance, le premier syndicat agricole (le SAA) d'AOF fut créé en 1944 par F. Houphouët-Boigny en Côte d'Ivoire. De plus amples investigations sur la question permettraient de comprendre le rôle exact que remplit alors A. Deme...

termes politiques¹. Quel que fut ce dernier, A. Dem a été un militant aguerrri, comme les autres personnalités que nous avons évoquées.

Au-delà de ce qui vient d'être évoqué quant à l'influence de la pensée marxiste chez certaines des figures du mouvement pulaar rencontrées, il faut bien comprendre que c'est toute une génération de cadres, d'intellectuels et de militants qui ont été récipiendaires de cette grille de lecture du monde. La première citation d'entretien avec Murtofo, dans cette partie, démontre encore une fois combien marxisme, lutte pour l'indépendance et panafricanisme nationaliste était étroitement entremêlés et vécus dans un même mouvement de renversement des systèmes de domination installés et de glorification d'un Homme noir² à la fois nouveau et relié à un passé ante-colonial reconstruit pour l'occasion.

La formation intellectuelle marxiste et les luttes syndicales qu'elle a sous-tendues ont donc nourri abondamment les leaders du mouvement pulaar. Mais l'impact des mouvements syndicalistes sénégalais ne se limite pas à l'aspect idéologique de l'activisme pulaar. En effet, dans la période qui a immédiatement succédé aux indépendances, des sections syndicales s'investirent dans l'alphabétisation des ouvriers dans les langues maternelles. Les premières vagues d'alphabétisation qui ont suivi l'indépendance ont été en partie organisées par des syndicats sénégalais³. La littérature dont nous disposons sur l'histoire du syndicalisme au Sénégal n'a pas livré d'informations précises sur cette question, au-delà d'une confirmation générale d'engagement en faveur d'une éducation des masses populaires analphabètes.

Alliances et complémentarités ont donc opéré entre des sensibilités proches au sein des groupes d'acteurs militants de la cause pulaar bien distincts. Les francophones marqués par les grands courants idéologiques d'alors, qui se sentent en première ligne pour résister au wolof en milieu urbain ou à l'arabe sur la rive mauritanienne et pour lesquels la graphie latine va de soi, malgré les traumatismes laissés par l'école coloniale, ont été rejoints dans leur position par des arabisants qui depuis les pays arabes, défendent eux aussi la graphie latine du pulaar (cf. chapitre 2.C.). Mais au delà de ce qui distingue ces différents groupes d'acteurs pro-pulaar, fédérés en une lutte commune, s'impose une caractéristique commune : ils sont tous positionnés dans un engagement que l'on peut qualifier de nationaliste, et ce sur un double plan. Premièrement, leur lutte repose sur l'appartenance à une culture et à communauté nationale spécifique fondée sur la naissance des membres de cette communauté et ayant en commun une langue, et éventuellement une histoire locale ou pan-peule. Deuxièmement,

¹ Par ailleurs, A. Deme connut une autre mutation « politique » : sa famille avait soutenu le coup d'Etat de Mamadou Dia... Il fut ainsi conduit à travailler dès 1963 au lancement de l'exploitation cotonnière dans la région de Tambacounda.

² L'usage d'une terminologie faisant appel à la mélanine ne nous convient pas d'une façon générale. L'expression choisie ici d'*Homme noir* ne l'est que dans la mesure où elle correspond au vocabulaire et au champ paradigmatique de l'époque que nous évoquons (autour des indépendances).

³ Je remercie Mahamet Timera d'avoir attiré mon attention sur le rôle joué par les syndicats dans ce domaine, le sujet appelant une investigation spécifique au Sénégal.

cette lutte prend source et prend conscience de sa mission au contact d'autres milieux sociaux qui, soit tentent de l'inférioriser qualitativement (en milieu arabe ou maure et en milieu colonial ou postcolonial), soit la mettent en danger dans son essence (en milieu wolof et en Mauritanie), voire dans son existence même (discriminations et oppressions maures). Ces deux aspects du nationalisme pulaar sont plutôt classiques : fondement sur le critère de la naissance de l'individu et de sa compétence en langue maternelle et émergence par réaction à des environnements ressentis comme hostiles ou menaçants.

Pour autant, parler de nationalisme pour qualifier le mouvement pulaar ne va pas de soi, car si le terme est bel et bien approprié pour les raisons exposées plus haut, il convient d'en préciser les contours propres au mouvement pulaar, qui donne de ce nationalisme-là un autre visage que celui qui est communément associé à ce concept. En effet, ce nationalisme pulaar a ceci de particulier qu'il n'est pas exclusif : il ne consiste pas en un rejet radical et essentialiste de l'autre, mais en une quête de reconnaissance de soi par l'autre et de réciprocité dans la légitimité accordée à chaque culture. Et de fait, ce nationalisme a encouragé la même posture chez d'autres groupes ethniques minoritaires, allant jusqu'à outiller concrètement des émules sereer ou diola. Par ailleurs, il ne semble s'inscrire dans aucune logique séparatiste ou raciste, tout en étant à la fois conservateur et ouvert à une certaine modernité. Il s'inscrit dans le principe d'état-nation tout en revendiquant le droit de se démarquer, et notamment à réagir face à la wolofisation du pays. À ce titre, il rejoint l'usage des récits de parentés à plaisanterie dont SMITH (2006) souligne qu'ils permettent de maintenir un ciment national dans un contexte multiculturel confronté à une dominante wolof. De fait, les Haalpulaar'en se prêtent volontiers à ces jeux verbaux avec leurs « cousins à plaisanterie ».

Une autre dimension atypique dans le nationalisme de ceux qui fondèrent l'ARP et qui s'engagèrent également dans d'autres structures associatives de production et de promotion d'une culture de l'écrit en pulaar réside dans la multiplicité de ses formes qui, en fonction des acteurs du mouvement pulaar, peuvent tantôt s'emboîter entre elles, tantôt s'exclure.

Le premier de ces nationalismes est justement celui qui porte sur l'aire nationale et culturelle peule, le « monde du pulaar », selon l'expression d'Ibrahima Sall. Il ne se traduit pas en terme de revendications politiques pour une autonomie peule, pour l'émergence d'un nouvel état, mais repose néanmoins sur une appartenance identitaire ethnique d'un peuple que la langue maternelle cimenter au delà des sous-groupes de l'aire peule. Cette aire peule fonctionne d'ailleurs selon des délimitations variables. Elle se limite aux groupes peuls et haalpulaar'en du Sénégal et de Mauritanie, pour certains, qui prônent ainsi une frontière dynamique et ouverte entre les deux états¹, tandis que pour d'autres, comme c'est le cas des migrants du *Pulaar Speaking* de Brooklyn (New-York)², tous les îlots peuls de

¹ C'est la position des FLAM, d'Ibrahima Sall ou encore de Murtofo, lequel résume : « Et moi, je ne suis ni sénégalais ni mauritanien, je suis fuutanke ».

² J'ai rencontré certains membres du *Pulaar Speaking* sur Fultan Street (Harlem, New-York) en juin 2003.

l'Afrique occidentale peuvent — pour ne pas dire doivent — composer une seule identité peule, ce qui n'exclut pas la reconnaissance de sous-composantes et de variations au sein de cette foulanité étendue.

Le deuxième nationalisme, qui peut s'ajouter à celui de la cause peule, opère au niveau de l'État-nation tel qu'il existe depuis les indépendances. Ce nationalisme-ci focalise sa lutte pour le pulaar à l'échelle des frontières nationales, par exemple sénégalaises, et se centre sur la position de la communauté peule/haalpulaar au sein de l'appareil national — politique, médiatique, économique, etc. L'ARP Sénégal porta ainsi certaines de ses luttes sur des fronts aussi divers que le temps d'antenne pour des émissions en pulaar sur les chaînes de la RTS (chaînes nationales de radio et de télévision), sur les langues usitées dans les espaces politiques et administratifs, sur les statistiques de recensement national, etc. Selon Yero Dooroo Diallo, qui fut l'un des présidents de l'ARP, ce type de « nationalisme national »¹ aurait permis d'unifier les différentes composantes peules et haalpulaar'en du Sénégal : « La langue met tout le monde sur le même pied d'égalité ». Ce personnage important du mouvement pulaar précise que ce n'est que lorsqu'il y a eu recherche de pouvoir qu'on a assisté à des confrontations entre les diverses composantes socio-culturelles peules du pays. C'est ainsi que, selon lui, l'alphabétisation en pulaar et le mouvement qui l'a promue ont « permis l'unification dans les consciences de tous les Peuls du Sénégal, alors qu'avant, il n'y avait pas de communication entre eux » et que cela « a renforcé le nationalisme dans leur cœur, entre tous les Sénégalais, procurant un sentiment de force à travers la promotion des langues nationales »².

Ainsi, un double mouvement apparaît à travers l'émergence d'une *cause* du pulaar au Sénégal : un pan-foulanisme intra-national, circonscrit dans les limites d'une nation multi-ethnique dont le sentiment d'appartenance est renforcé pour mieux servir la revendication d'une identité double : peule et sénégalaise. Ce nationalisme pulaar sénégalais se veut incarner la lutte de tout un peuple — au delà des seules communautés peules et haalpulaar'en —, contre un ordre politique qui dénie une place réelle aux langues africaines en leur laissant un rôle de second plan, voire moindre encore, dans les affaires et fonctions publiques. C'est cette ligne militante que Y. D. Diallo a lui-même tenté de défendre et qu'il décrit plus loin — de son point de vue partisan — comme un acquis pour le peuple sénégalais :

« Avec l'alphabétisation, toutes les populations ont eu conscience de l'intérêt de la langue pour l'ethnie et de la lutte pour porter les langues nationales au pouvoir et pour se développer. »

Un dernier nationalisme est celui qui opère à une plus vaste échelle, celle du continent africain. Il hérite justement de l'un des pères de la *négritude*, C. A. Diop, et de son œuvre, à laquelle adhèrent de nombreux Sénégalais. Certains acteurs du mouvement pulaar, comme Murtofo, se réclament de cette vision qui leur permet, par exemple, de présenter une histoire mythique des Peuls comme peuple

¹ L'expression est la mienne et non pas de Y. D. Diallo.

² Entretien du 18/10/1996 à Dakar, centre Amadou Malick Gaye.

originaires d'Égypte et dotés d'une écriture qui se serait dissipée dans la traversée du Sahara d'est en ouest. Le fait que les Peuls/Haalpulaar'en d'Afrique de l'Ouest écrivent leur langue est alors présenté¹ comme une réminiscence, comme le fait de renouer avec une histoire et des pratiques ancestrales très anciennes et méconnues, inconscientes mais inscrites dans l'histoire, voire dans les gènes de ce peuple².

De ces différentes formes de nationalismes parfois imbriquées entre elles, nous avons relevé, au fil des entretiens avec les personnalités fondatrices du mouvement pulaar, quelques références choisies à l'Histoire de France (non-coloniale). Ces tentatives d'analogie sont apparues à plusieurs reprises dans nos échanges, sous forme de références aux Lumières ou à la signature par François I^{er} de l'ordonnance de Villers-Cotterêts (cité par Murtofo) qui, en 1539, imposa que les textes juridiques soient écrits en « langaige maternel François »³, ou encore à la longue durée qui fut nécessaire, du XVI^e au XIX^e siècles⁴, pour mettre en place un système éducatif permettant plus ou moins à toute une nation de savoir lire et écrire, mais au prix d'une politique répressive envers les langues régionales, qui pour autant continuent d'exister et de résister aux logiques hégémoniques jacobines. La récurrence de ces renvois à l'Histoire de France n'est évidemment pas anodine. Elle peut être interprétée dans le cadre même de l'analyse du mouvement pulaar. Au delà de la crédibilité que ces citations, témoins d'une inscription dans une culture générale solide, qui plus est francophone ou francophile, devaient conférer à mes interlocuteurs — et donc à leur discours et à leur argumentation sur leur engagement dans la cause peule —, ces références diverses à l'Histoire de France ont de toute évidence eu pour but d'anticiper sur d'éventuelles oppositions ou réfutations aux positions militantes s'exposant dans les propos de chacun. Si malgré la force d'unification linguistique qui a pu se déployer en France, les langues régionales continuent à y vivre (ou y survivre), c'est bien qu'elles répondent à des besoins, qu'elles sont mues par des forces profondes et qui traversent le temps : tel est le raisonnement sous-jacent.

Deux autres courants de type nationaliste n'ont quant à eux pas été explicités dans les entretiens, alors qu'ils ont vraisemblablement eu quelque influence, même indirecte, sur le mouvement pulaar⁵. Il s'agit d'une part du nationalisme arabe ou *Nahda (renaissance)*, né au 19^{ème} siècle, d'autre part du courant des « pays non-alignés » auquel il a déjà été fait allusion.

De fait, le mouvement de la renaissance arabe, qui fit de la langue arabe, au détriment du turc, la clé de voûte sur laquelle devait reposer un renouveau culturel pan-arabe, renvoie à ce qu'ont toujours promu explicitement l'Association pour la *Renaissance* du Pulaar ou encore l'association créée par

¹ Entretien du 17/10/96 à Rufisque.

² Le chapitre 7 revient sur cet aspect mythique de la langue peule.

³ Cité par Yero Sylla, entretien du 23/10/1996.

⁴ Voir FURET et OZOUF (1977).

⁵ L'extranéité politique à l'aire franco-française de ces autres formes de nationalisme n'est probablement pas étrangère à cette omission.

Murtodô en 1996, « Afrique Renaissance »¹, à savoir, à terme, un « rattrapage » culturel, technique, scientifique, politique, par le biais de la langue promue et unificatrice — ici, le pulaar. Il est en outre difficile d'imaginer que les arabisants qui ont participé à la création et à l'animation de l'ARP aient été ignorants de cette période de l'histoire arabe, alors que certains d'entre eux ont étudié dans les pays arabes, y compris au Caire, d'où est né ce mouvement culturel et politique.

Dans l'autre cas, le modèle des pays non-alignés né à Bandung a lui aussi probablement exercé une influence sur le mouvement pulaar en termes de posture. La logique d'opposition aux deux blocs dominants (Etats-Unis/URSS, à l'époque de la guerre froide) et la « lutte contre l'impérialisme, le colonialisme, le néo-colonialisme, la ségrégation, le racisme, le sionisme, et toute forme d'agression étrangère, d'occupation, de domination, d'interférence ou d'hégémonie de la part de grandes puissances ou de blocs politiques »² correspondent bien à l'esprit et à la posture dont se réclament les acteurs du mouvement pulaar : ni domination arabe, ni domination occidentale, mais le libre choix de se rapprocher plutôt de la sphère occidentale (choix de la graphie latine), tout en restant indépendants et en refusant toute forme de néo-colonialisme.

A. b. Les grandes étapes du mouvement pulaar³

Le mouvement pulaar peut être décrit selon une courbe tout à fait classique se décomposant en trois périodes clairement identifiables. Une première période fondatrice, faite de prises de conscience et de mobilisations multiformes, une deuxième période d'expansion forte, dont le succès a reposé sur une stratégie de concentration sur l'alphabétisation et l'édition en pulaar, et une troisième période de déclin – ou plutôt de mutation – générée par un faisceau de facteurs d'ordres variés.

Comment ces différentes phases se caractérisent-elles sur le plan de leur ancrage spatial ? Sur quelles échelles, dans quelle géographie a pris forme le mouvement pulaar ? Celui-ci, dès ses prémisses, ressort à la fois du local et du global, de l'urbain et du rural, se déclinant du village ou du quartier à un maillage associatif devenu national, et même transnational, inscrit à la fois dans l'échelle de la sous-région ouest-africaine et dans celle du *multisitué* qui relie les villages, les capitales africaines et les lieux de résidence des migrants internationaux⁴. Comment ces différents niveaux de spatialité se sont-ils précisément articulés au fil de l'histoire du mouvement pulaar ? La première période, de la fin des années 1950 jusqu'au début des années 1980, relève d'une entreprise de promotion culturelle fondée sur une lutte identitaire. Elle correspond à l'émergence d'une mobilisation au sein des communautés peules et haalpulaar'en que certains, tel Murtodô, ont explicitement assumée

¹ « Afrique Renaissance » a été créée en réponse aux conflits internes et détournements financiers qui marquèrent l'ARP au début des années 1990.

² Déclaration de La Havane, 1979.

³ Cet historique du mouvement pulaar reprend en partie un article (HUMERY 2012) qui résume tout en les affinant les grandes lignes de mon mémoire de DEA (M2) en Histoire de l'Afrique et Études africaines sur ce mouvement au Sénégal (HUMERY 1997).

⁴ Voir aussi le chapitre 7.B. et C.

en tant que lutte nationaliste. Elle s'est caractérisée par la mise en place d'activités diverses tendant toutes à faire exister publiquement la culture peule tant pour ceux qui s'y identifiaient qu'aux yeux de ceux qui y étaient étrangers. Selon les pays, cette première étape adopta des formes variées liées aux différents contextes nationaux.

Cette phase d'émergence eut pour principaux théâtres trois espaces¹ bien distincts tout en étant connectés à travers la mobilité de leurs acteurs et leurs liens entre eux : le Sénégal, les pays arabes (notamment l'Égypte), et la France (notamment à Paris et Bordeaux).

Au Sénégal, le « processus ambiant » de wolofisation (CISSE 2005) déjà évoqué a donné lieu, par réaction, au mouvement pulaar. Dans le Sénégal des lendemains de la Seconde Guerre Mondiale, les mouvements de populations rurales qui se sont progressivement accrus vers les grandes villes régionales (Saint-Louis et Dakar) ont fait cohabiter les communautés peules et haalpulaar'en avec les autres entités socioculturelles du pays, notamment avec les Wolofs. Ceux-ci étaient alors déjà particulièrement bien représentés dans ces centres urbains qu'ils avaient eux-mêmes largement contribué à développer aux côtés des colons. Leur langue, le wolof, non seulement urbaine, mais aussi commerciale, et largement utilisée dans la vie publique (administration, enseignement, médias) bien que n'ayant jamais bénéficié du statut de langue officielle, s'est révélée aux yeux des pulaarophones dans sa forte capacité d'absorption linguistique et culturelle. Dès lors, s'est développé un sentiment diffus de menace d'acculturation au wolof, laquelle exposait à un double effacement : celui d'une culture peule forte, codifiée en un système bien établi de valeurs et d'éthos idéal – le *pulaaku*² –, et celui d'une langue peule adulée, ciment efficace des composantes humaines disparates³ qui, en s'agrégeant, ont constitué au fil des siècles les entités peules et haalpulaar.

En milieu haalpulaar, ces deux dimensions linguistique et identitaire entrant particulièrement en symbiose, une mise en péril de la reproduction linguistique du pulaar parmi ses primo-locuteurs revenait à menacer également la « conscience d'une identité durable » constitutive du *pulaaku* (BOESEN, 1999 : 83). Par là même, c'est aussi à la fierté d'être peul qu'était portée atteinte, alors que le *pulaaku* repose justement sur cette fierté d'être différent, de se distinguer, au sens de la *distinction* bourdieusienne⁴.

¹ Compte tenu des limites imposées à cette enquête, la focale retenue ne rend pas compte de l'histoire du mouvement pulaar en Mauritanie, mais l'aborde dans ses aspects de connexion et d'interaction avec les trois autres espaces considérés.

² Le *pulaaku* (ou 'foulanité') occupe une position centrale dans l'ensemble des systèmes référentiels des aires peules et dans les codes sociaux et comportementaux manifestés au quotidien. Il a été décrit et analysé sous ses multiples variantes selon les îlots socioculturels de l'archipel peul. Ces regards ethnologiques, qui l'ont d'ailleurs généralement essentialisé, tantôt incluent, tantôt excluent la langue comme composante du *pulaaku*.

³ Selon MAUNY (1961), qui se fonde notamment sur des travaux archéologiques, il s'agit de populations socé, lebou, sereer, wolof et fulbe ; pour Y. WANE (1969 : 16-21), il reste difficile de trancher, même si le mélange entre Peuls d'une part et Wolof, Soninke ou Sereer d'autre part constitue la thèse dominante.

⁴ Cette distinction se retrouve également sur le plan langagier. La sémantique des Peuls pour désigner les autres populations renvoie à une pensée dichotomique et englobante « eux vs nous » (BAUMGARDT 1994), souvent emprunte de connotations péjoratives pour nommer indistinctement les non-Peuls. Ces derniers sont désignés par

Faire trembler la langue peule (ses locuteurs), c'était alors – et c'est encore – toucher à un fondement sacré d'une identité communautaire, malgré toute la dimension illusoire et instrumentale que peut revêtir une construction identitaire (BAYART 1996). De plus, derrière la perception d'une menace sur l'identité commune, la fragilisation du pulaar renvoyait également à des craintes plus ou moins tacites de démantèlement intra-communautaire, d'effritement et de dislocation des diverses composantes historiques ou statutaires des communautés peules et haalpulaar'en du pays. De telles craintes étaient entretenues par un cadre de pensée refoulant le métissage, alors que l'histoire des Haalpulaar'en (pour ne pas évoquer celle des autres entités peules) est justement faite d'alliances et de mélanges entre populations d'origines diverses que l'ordre social hiérarchique et statutaire a pris soin de maintenir plus ou moins cloisonnées, selon les besoins de chaque époque et de chaque groupe (GADEN 1913-1914 ; BOTTE, BOUTRAIS et SCHMITZ 1999 ; KYBURZ 1994 ; BOTTE et SCHMITZ 1994). L'horizon ne laissait visiblement entrevoir qu'acculturation et disparition de la société haalpulaar/peule, alors que d'autres lectures reposant sur le paradigme du contact ou du mélange auraient pu être retenus, s'il n'y avait eu rupture, autour des indépendances africaines, avec une certaine tradition savante coloniale qui avait sollicité des érudits ou informateurs africains de premier plan¹ et souligné ce caractère hybride constitutif de la société haalpulaar.

Dès 1958, la mobilisation prend forme. À Saint-Louis, sous l'impulsion d'Amadou Malick Gaye alors encore étudiant en France, puis à Dakar, des étudiants se rassemblent autour de « Groupe(s) d'Études Pulaar » puis fusionneront fin 1962 en une « Association des Jeunes Pulaar » (AJP), laquelle travailla notamment sur la terminologie du pulaar. S'organisent alors des thés-débats, des soirées de poésie, de théâtre, de chant ou de danse. Les manifestations culturelles de ce type sont alors dans l'air du temps (cf. *supra* sur les « clubs culturels »). Le premier « Congrès international des écrivains et artistes noirs » s'était tenu à la Sorbonne en septembre 1956 à l'initiative d'Alioune Diop, Senghor et Césaire, et le premier 'Festival mondial des arts nègres' de 1966 fut présidé à Dakar par Senghor, avec l'appui de Malraux, alors ministre français de la Culture, dont le discours inaugural souligna la primauté de ce chef d'état africain prenant en main le développement culturel de son pays. Ces événements culturels sont pris en charge par l'AJP qui choisit en 1963 de se renommer « Association pour la Renaissance du Pulaar » (ARP). Reconnue en tant qu'association en 1964², le

différents termes dont le sens peut varier d'une région à l'autre : païens, esclaves ou cultivateurs. Ces termes, notamment les deux derniers, se recouvrent couramment dans les représentations indigènes de l'autre, mais ils correspondent aussi à la tierce composante indispensable aux sociétés peules ou haalpulaar sédentaires et islamisées. Longtemps masquée dans la littérature ethnographique qui surexposait le dualisme pasteurs/sédentaires (ou 'rouges'/'noirs', piêtres musulmans/aristocratie lettrée), cette composition ternaire de l' 'archipel peul' s'est imposée au fil des travaux du GRÉFUL (BOTTE et SCHMITZ 1994 ; BOTTE, BOUTRAIS et SCHMITZ 1999).

¹ De Faïdherbe à Gaden, Delafosse, Vieillard ou Monod d'une part, et de Yoro Dyâo, Siré Abbas Sow, Shaykh Muusa Kamara, Bou El Moghdad, Amadou Hampaté Bâ ou Almamy Maliki Yattara de l'autre, pour ne citer que les plus illustres ; voir à ce sujet JEZEQUEL (1998) et THIOUB (2002), entre autres.

² En Mauritanie, une autre ARP s'était constituée autour de 1966-67, mais elle ne fut reconnue par les autorités

rôle de l'ARP va être déterminant dans l'émergence et le développement du mouvement pulaar. Malgré ce que laisse supposer son nom, la volonté affichée de cette association de valoriser la langue peule se limite alors le plus souvent aux rencontres culturelles évoquées. Parallèlement à ces réunions festives, apparaissent des cours d'alphabétisation et des formations d'alphabétiseurs qui seront dispensés durant ces deux décennies 1960-70. Mais à l'époque, il s'agit encore majoritairement d'une alphabétisation en français, dans un cadre culturel et identitaire pourtant dédié sans ambiguïté au pulaar¹.

Cependant, parmi les fondateurs de l'ARP, quelques précurseurs, tels l'administrateur et militant politique mauritanien Amadou Malick Gaye ou l'animateur de radio Djiby Sall, saisissent dès cette période liminaire l'importance d'une formation des masses à l'écriture et à la lecture en pulaar. Anticipant sur la conférence de Bamako² de 1966 organisée par l'UNESCO, qui proposa des normes de transcription pour les principales langues ouest-africaines, ces quelques activistes, dès le début des années 1960, avaient eux-mêmes organisé une série de 'congrès peuls' à Thioubalel, Mbagne³, Matam et au Caire. Ces congrès furent notamment des lieux de décision quant au choix d'une graphie latine adaptée à la langue peule, parmi plusieurs options possibles⁴. Dans le même temps, et sous l'impulsion de cette même poignée de militants de la première heure, des quartiers populaires de Dakar et de sa

qu'une dizaine d'années plus tard.

¹ MANCHUELLE (1995) ou WILDER (2005) ont démontré l'ancrage des pères de la négritude dans une pensée et une praxis coloniales qui relevaient plus de l'« association » que de l'« assimilation ». Les penseurs de la négritude ont eu pour précurseurs des « intellectuels » qui pouvaient assumer leur appartenance et adhésion au système politique et administratif colonial tout en revendiquant leurs cultures africaines dont ils faisaient à la fois la critique et l'éloge, selon les aspects considérés. Concernant plus précisément les Peuls/Haalpulaar'en, PONDOPOULO (2008) abonde dans le même sens : l'identité des Peuls s'est construite au fil d'une génétique discursive faite d'échanges réguliers entre administrateurs-ethnologues coloniaux et 'intellectuels' autochtones, dans une proximité qui avait installé l'usage de la langue française comme outil de ces derniers, dès les prémises de la valorisation des cultures locales.

² Sur l'histoire et les enjeux de cette importante conférence : MOHAMADOU (2005).

³ Selon Oumar N'Diaye et Mamadou Djiby Sall, le « congrès de Mbagne » (en Mauritanie) revêtit une importance particulière. En résulta en effet un alphabet destiné à transcrire le pulaar, auquel fut donné le nom d'*alkule Mbagne* (alphabet de Mbagne). À l'époque déjà (1962), les autorités mauritaniennes craignaient ce type d'événement en raison de la dimension contestataire qui animait ces « Négro-mauritaniens » refusant l'arabisation et l'effacement de leur propre langue dans les sphères publiques et les cercles de pouvoir. Elles interdirent le congrès, qui se tint finalement sur la rive sénégalaise, selon le témoignage d'I. A. Sall (entretien à Paris, 03/2010 ; sur ce congrès : billets publiés sur internet en mai et juin 2009, <http://www.paperblog.fr>).

⁴ À l'époque, les modèles et usages de transcription n'étaient pas identiques partout où l'on commençait à écrire en pulaar, notamment entre la transcription en usage dans les pays arabes et celle de la Guinée de Sékou Touré (MOHAMADOU, 2005 : 148, note 2 ; MOHAMADOU, 2006 : 214-215). L'imprégnation d'une culture de l'écrit 'à l'occidental' était elle aussi variable, y compris au cours des décennies suivantes. Le témoignage de S. FAGERBERG-DIALLO (2001a : 164 ; 2002b : 3) sur son travail de réédition du fameux roman de Yero Dooroo Diallo, *Ndikkiri Joom Moolo* (1978, 1^e éd. selon FAGERBERG-DIALLO 1995 : 67, ou 1981 selon MOHAMADOU 2006 : 213), fait état d'une écriture difficilement lisible car très peu ponctuée, quasiment en *scriptura continua*. Ce texte était en outre peu structuré en paragraphes et chapitres. À l'évidence, s'y manifestait l'influence conjointe des modèles de la narrativité orale qui imprègne le texte, et de la scripturalité arabe classique non ponctuée, que maîtrisait bien cet auteur arabisant qui avait vécu quinze ans au Caire (il y avait étudié les sciences islamiques, l'Histoire et la géographie et fut animateur radio d'émissions quotidiennes en pulaar diffusées sur tout le continent grâce à la politique africaine de Nasser ; sur celle-ci : Ousmane KANE 2003 : 42).

périphérie (ex-quartier Bopp¹ et Pikine) voient apparaître les premiers enseignements du/en pular, suivis de Nouakchott à partir de 1964, puis dans les années 1970 de plusieurs grands lycées et écoles² de la capitale sénégalaise et de Saint-Louis.

Cette phase préliminaire à une démocratisation de l'écriture du pular s'étira sur deux décennies (jusqu'en 1982), mais son impact social semble finalement avoir été assez limité dans cette période. Pourtant, les pionniers qui l'animèrent avaient conscience que le combat engagé au nom du patriotisme culturel peul tenait dans le combat pour l'écriture du pular une ligne de front stratégique.

Dès lors, comment expliquer ce lent démarrage, au Sénégal, du « passage » à l'écrit du pular ? Comment comprendre également qu'un « nationalisme culturel » tel que le mouvement pular ait pu choisir d'alphabétiser aussi et surtout en français, ce qui ne posait d'ailleurs visiblement pas de difficultés pratiques ou idéologiques ? Quatre raisons peuvent être invoquées :

1/ les ressources pédagogiques et didactiques pour le pular (méthodes, manuels et formateurs) n'étaient pas encore ou insuffisamment disponibles ;

2/ la réaction que constituait le mouvement pular naissant se jouait surtout face au wolof ; alphabétiser en français était une manière plus accessible, car déjà disponible, de contrer l'expansion du wolof, et donc, indirectement, de préserver le pular (CISSE 2005 : 107) ; de plus, dans les deux pays, les « fonctionnaires francophones pular [voulaient] préserver leur culture et [étaient] plus sensibles que les arabisants sur la question nationale, car plus proches du pouvoir et des menaces de changement pour l'identité [haalpular] »³ : maintenir le français allait donc encore de pair avec la défense des intérêts communautaires peuls.

3/ la politique linguistique du président Senghor, malgré les apparences, n'a pas soutenu les langues nationales (CISSE 2005 : 110-112, HUMERY 1997 : 34-40 et cf. chapitre suivant). Elle a pérennisé la position hégémonique du français langue officielle dans un contexte de relations privilégiées avec l'ancienne puissance coloniale et d'une volonté de préserver un « pouvoir de classe » (KEMPF et MUDIMBE 1977 : 505), celui d'une élite sénégalaise aux intellectuels 'hypnotisés' par une tradition d'extraversion tournée vers l'Europe (DIAGNE 1971 : 17)⁴.

¹ Ancien nom d'un quartier de boisseliers (*lawbe*) à Dakar, où a été construit le centre Amadou Malick Gaye. Ce centre culturel et social accueille non seulement l'importante ONG sénégalaise USE (Union pour la Solidarité et l'Entraide), implantée dans la Vallée à travers le PIP (Programme intégré de Podor), mais aussi l'ARED (Associates in Research and Education for Development), à ses débuts, laquelle joua un rôle déterminant dans la formation à l'alphabétisation et la publication d'ouvrages de toutes sortes en pular et dans d'autres langues ouest-africaines.

² Les lycées Faidherbe, Charles de Gaulle et l'École Normale à Dakar, ainsi que l'École vétérinaire de Saint-Louis, (M. D. Sall, « En hommage aux acteurs de la Renaissance du pular », <<http://www.paperblog.fr>>).

³ Entretien du 24/10/1996 à Dakar avec Abdoul Malal Diop, professeur d'arabe à l'École Normale Supérieure de Dakar et ancien président de l'ARP.

⁴ SANOU (1990) va plus loin en soulignant le soutien, voire la demande d'une partie des Africains colonisés vis à vis d'une politique éducative en langue coloniale et perpétuant une demande forte envers ces langues devenues officielles. Voir aussi MUKENDI (1975) sur le rapport entre langue française et élites africaines. Cf. également chapitre 2, sur la situation sociolinguistique au Sénégal et l'*elite closure* de MYERS-SCOTTON (1993) qui

4/ la langue peule était déjà installée dans une autre culture de l'écrit, celle en '*ajami*'¹, c'est-à-dire recourant à la graphie arabe ;

En sus des difficultés purement techniques relatives au développement d'une écriture émergente, le verrouillage du contexte socio-historique local permet de comprendre que la phase initiale du mouvement pulaar se soit vue relayée et renforcée par le dynamisme d'acteurs expatriés. Si l'organisation, la rationalisation et les contributions scientifiques qui ont été essentiels au mouvement pulaar ont surtout émané du groupe des fonctionnaires francophones résidant à Dakar, l'expansion du mouvement au Sénégal ne put réellement s'établir à l'échelle nationale que grâce au concours de ces Peuls de l'extérieur. C'est en effet au milieu des années 1960, dans la capitale égyptienne, que les premiers cours de pulaar écrit se mettent en place, en même temps qu'un syllabaire et des livres en pulaar sont édités. Pour ce faire, ce sont les caractères latins qui sont élus par ces intellectuels militants haalpulaar'en, ce qui rejoint les choix effectués au même moment sur les bords du fleuve Sénégal (HUMERY 2012 et 2010a, et *supra*).

« Paradoxalement, ce sont ceux qui sont revenus des pays arabes, qui ont fait toutes les études coraniques en arabe, qui sont les plus acharnés pour l'utilisation des caractères latins et contre les caractères arabes. »

Cet activisme panpeul qui s'observe alors dans les principales villes universitaires arabes – au Caire, au Koweït et à Médine – ne cesse de s'étoffer et débouchera à la fin des années 1970 sur la création d'une association fédératrice : l'Union pour l'étude du pulaar dans les pays arabes (*Kawtal Janngoobe Pulaar e Leydeele Aarabeebe*).

À la fin des années 1970, cette *Union* d'étudiants peuls dans le monde arabe saisit l'intérêt de joindre ses efforts à ceux, émergents, des migrants pulaarophones sénégalais et mauritaniens installés en France et déjà constitués en quatre associations² (MOHAMADOU 2000 : 79). Celles-ci organisent deux réunions importantes à Bordeaux en 1981 et en 1984, « étendant aux étudiants et aux travailleurs pulaarophones de France ce qui était devenu le 'literacy movement' dans les pays arabophones » (FAGERBERG-DIALLO 2001a : 157). Ce n'est qu'en 1982, et sous l'impulsion de l'une des grandes figures du mouvement pulaar, Yero Dooro Diallo, rentré du Caire, que l'ARP du Sénégal choisit à son tour de s'engager pleinement dans l'alphabétisation et l'écriture en pulaar, rejoignant ainsi ceux qui, à l'étranger, avaient déjà érigé la littératie en pulaar en une cause à soutenir en priorité.

Cette nouvelle impulsion au sein de l'ARP et du mouvement pulaar s'est produite à un moment favorable sur le plan national, même si l'ARP a toujours fonctionné sans aide de l'État. L'échec des campagnes d'alphabétisation de masse en français des années 1960-1970 commençait à être reconnu,

correspond bien aux différentes analyses citées ici.

¹ Cf. chapitre 2.C. sur l'écriture du pulaar en '*ajami*'.

² D'autres verront le jour par la suite, comme « Tabital Pulaaku », implantée un peu partout dans le monde où existe une communauté peule suffisante et mobilisée.

et une décision politique se précisait en faveur d'une alphabétisation plus fonctionnelle et en langues locales, dans le sillon de la conférence de l'UNESCO de Téhéran en 1965. Les esprits – du côté des acteurs comme de celui des bénéficiaires – s'ouvraient davantage aux discours et activités liés à l'alphabétisation en pulaar que commençait à mener l'ARP à une échelle plus vaste.

D'abord incarné par des manifestations culturelles valorisant les aspects de la culture peule / haalpulaar en tant que patrimoine vivant, le mouvement pulaar du Sénégal s'est donc finalement lui aussi centré sur la propagation des pratiques de lecture et d'écriture dans la langue commune vécue comme le socle fondamental et l'objet des luttes et résistances menées. Mais malgré les amorces des pionniers sénégalais et mauritaniens évoqués plus haut, il le fit plus tardivement qu'en zones de migration où les besoins de mobilisation entre membres de la communauté pan-peule se faisaient sans doute plus prégnants qu'au sein de l'espace sénégalais.

Le mouvement pulaar a ainsi émergé dans des contextes aux caractéristiques bien différentes. Le « tournant scriptural » qui est advenu plus ou moins rapidement dans l'histoire de chacun de ces foyers de présence peule/haalpulaar peut justement être éclairé par les particularités de ces différents espaces sociaux.

Dans les pays arabes, la résistance culturelle entreprise fut déterminée par la forme de la présence peule locale. Celle-ci y étant plus dispersée et moins nombreuse qu'à Dakar ou Saint-Louis, le choix du mode écrit s'est avéré très approprié, en plus d'émissions radiophoniques en pulaar, pour rassembler les membres d'une communauté peule hétérogène, car issue de différents pays sahéliens. Et de fait, les étudiants en langue arabe produisirent beaucoup sur le plan littéraire et culturel, « surtout ceux du Caire », précise Abdoul Malal Diop¹.

Le recours à l'écrit parmi les Peuls fut par ailleurs une façon de se distinguer des autres populations noires vivant sur place. Être noir, en Afrique du Nord ou dans la péninsule arabique, est assimilé de longue date à un rang social moindre, celui des esclaves ou de leurs descendants (SCHMITZ 2006a). Les Peuls, venus se parfaire en sciences islamiques et visant par ce biais une promotion sociale et professionnelle une fois de retour dans leur pays natal, ont donc été amalgamés aux Noirs autochtones descendants d'esclaves, à des Musulmans de seconde zone, quel que fût leur niveau objectif de maîtrise des sciences islamiques et leur observance des pratiques religieuses orthodoxes. Ils ont alors vécu de plein fouet cet ostracisme ancien et récurrent envers les Noirs, qui perdure jusqu'à l'heure actuelle (BAVA et PLIEZ 2009), ce qui a finalement produit une réaction spontanée de repli sur soi et d'investissement délibéré sur l'identité culturelle originelle. Ce fut le cas non seulement de ressortissants sénégalais, guinéens, camerounais, etc., mais aussi de nombreux Mauritaniens peuls ou haalpulaar'en que la « question nationale »² dans leur pays natal et son lot de discriminations et

¹ Même entretien du 24/10/1996 à Dakar.

² C'est ainsi qu'est désignée toute la problématique des rapports tendus et inégalitaires entre le pouvoir Beydan en place depuis l'indépendance du pays et les communautés négro-mauritaniennes originaires de la Vallée.

exactions commises par l'État envers les populations noires avait rendu particulièrement réactifs, même si des stratégies diverses, voire opposées, sont nettement repérables au sein de cette communauté d'origine mauritanienne (HUMERY 2010a).

S'approprier une scripturalité, dans ce contexte islamique où le statut social passe par la maîtrise de l'écriture arabe, constituait donc un enjeu bien compris, faisant d'une pierre trois coups. Primo, resserrer les rangs entre « frères » à travers des contenus partagés favorisant les réseaux et sentiments d'appartenance aux cultures peules d'origine. Deuxio, montrer, par la maîtrise de l'écrit du plus grand nombre possible de migrants, qu'il n'y avait point là d'esclaves, mais des lettrés socialement organisés et intellectuellement pénétrés de culture et de textualité tant en arabe que dans leur propre langue maternelle. Tertio, manifester une résistance active à l'ostracisme vécu en revendiquant une écriture non seulement de leur langue africaine, mais encore au moyen d'une graphie latine, traduisant ainsi une volonté de se rattacher au monde occidental, ou derrière cette vulgate officielle, le souci de faire émerger une Afrique hors influence arabe. Cela produisit son effet, comme en témoignent des articles de l'époque dans la presse égyptienne hostiles à cette écriture, voire insidieusement aux langues africaines tout court (OTAYEK 1988 : 42-43).

En France, enfin, les migrants s'organisent également pour faire valoir la langue et la culture peule. C'est au besoin de maintenir un entre-soi, des liens sociaux et des références culturelles solides, notamment pour les enfants nés sur le sol français, qu'ont répondu les initiatives nombreuses lancées par les Peuls et Haalpulaar'en de la région parisienne, de Bordeaux, du Havre, de Rouen, d'Orléans, d'Étampes ou de Montargis.

Par ailleurs, la branche française du mouvement pulaar n'a pas seulement bénéficié de l'appui des Peuls installés dans les pays arabes pour soutenir leur activisme naissant en matière d'écriture du pulaar. Comme cela a été souligné au point précédent (cf. I.A.a), elle a également hérité du mouvement de la *négritude* développé dans les cercles estudiantins de Grenoble et de Paris dans les années 1950. Fruits idéologiques (la « conscience noire ») et capital d'action militante produits par la *négritude* vont en effet être réinvestis par des activistes peuls/haalpulaar'en dont certains auront été des acteurs directs du mouvement intellectuel de France. Amadou Malick Gaye joua ce rôle essentiel de passeur activiste : rentré au Sénégal au début des années 1960, il fit partie de ceux qui fondèrent l'ARP, mais dès les années 1950, lors de ses séjours ponctuels au pays natal, il mobilisait déjà de jeunes gens de son entourage comme Djiby Sall.

L'ironie de l'histoire a ainsi voulu que les arguments d'une *négritude* développée par Senghor avant l'indépendance nationale aient servi le mouvement pulaar à un moment où le même Senghor, devenu président, menait une « politique masquée de procrastination »¹ (CRUISE O'BRIEN 1998 : 25) limitant le rôle des langues nationales.

¹ Dans le texte : « *shadow-politics of procrastination* ».

À travers ces trois pôles principaux – le Sénégal, les pays arabes et la France –, le mouvement pulaar s'est donc construit dans des jeux de réseaux et d'interactions entre des acteurs engagés à la fois sur le plan local et transnational. Il s'alimenta de phénomènes réactionnels évidents et de logiques de résistance parfois en tension entre elles : une cause commune face à des dynamiques extérieures perturbatrices, voire agressives, *versus* des intérêts et visions sociétales divergentes en interne. Mais ces réactions initiales de préservation de soi, souvent qualifiées de chauvines, racistes ou conservatrices par un certain nombre de Sénégalais, y compris parfois de Haalpulaar'en eux-mêmes, ont cependant été transcendées par la cause d'une langue maternelle dont le processus de scripturalisation a vu se déplacer l'épicentre identitaire des débuts du mouvement. Le développement d'une culture de l'écrit en pulaar est en effet devenu, à l'usage, non plus seulement un support d'affirmation de soi, mais aussi un lieu de découverte des plaisirs de la lecture et d'enrichissement culturel par l'acquisition de savoirs variés, dont les registres littéraires, historiques et religieux ont le plus attiré la demande des lecteurs. Cette culture de l'écrit « pour le plaisir » renvoie à la notion que je propose d'alphabétisation ou de littératie « culturelles » (*culture* non pas au sens de *Kultur*, mais de pratiques culturelles), par contraste avec l'alphabétisation fonctionnelle.

Mais très vite, dès les premiers fruits de l'alphabétisation en pulaar engrangés sur le sol sénégalais, et particulièrement dans la Vallée du Fleuve, de nouveaux enjeux se sont greffés aux précédents enjeux identitaires et culturels ; des dimensions économiques, de contrôle des pouvoirs locaux et de rapports de force sociaux internes à la société haalpulaar ont fait irruption sur la scène du mouvement pulaar.

Dans l'espace national sénégalais, le mouvement pulaar a connu un essor remarquable à partir du moment où l'ARP a choisi de concentrer ses efforts sur l'alphabétisation en pulaar. Ainsi, de 1982 à la fin des années 1990, l'association tisse un réseau dense de sections locales et de sous-sections à travers tout le pays. Elle utilise ce maillage pour ouvrir 360 classes d'alphabétisation en l'espace de deux ans (entre 1983 et 1985). En 1996, elle totalise à son actif l'organisation de 1949 sessions d'alphabétisation ayant formé 48 625 apprenants¹. Pour ce faire, elle forme des alphabétiseurs en nombre, dont certains sont passés par les « bancs », c'est-à-dire qu'ils sont d'anciens élèves de l'école publique, voire des étudiants du supérieur, tandis que d'autres sont des « néo-alphabètes » eux-mêmes formés en lecture, en écriture et en calcul grâce à l'alphabétisation en pulaar. Parmi ces néo-alphabètes, de plus en plus de femmes, mères de familles, viennent grossir les rangs des alphabétiseurs. C'est ainsi que femmes et jeunes gens seront les premiers à monter dans le train de l'alphabétisation en pulaar, les hommes et les notables étant généralement plus réservés face à ce vent nouveau dont ils ne maîtrisaient pas, a priori, les tenants et les aboutissants. Les premiers s'engagent promptement, par soif de nouveauté, par curiosité, par amour de leur langue, et pour le plaisir d'apprendre enfin

¹ Chiffres communiqués au Congrès de l'ARP d'avril 1997, cités par FARGERBERG-DIALLO (2001a : 154).

librement (vs l'école ou le foyer coranique). Les seconds résistent, alors même que les arguments avancés par les leaders du mouvement lors des campagnes de sensibilisation menées dans les terroirs pouvaient emporter au moins en partie leur adhésion.

Cet essor de l'alphabétisation et son succès populaire ont été possibles grâce à une synergie qui s'est mise en place entre un petit nombre d'acteurs-clés du mouvement. Aux côtés de grands rhéteurs sillonnant les deux rives du fleuve Sénégal, jusqu'à celles de la Seine, de la Garonne ou du Nil (Yero Dooro Diallo et Murtudó, entre autres), des linguistes du pulaar (Fary Kâ, Sonja Fagerberg-Diallo, Mamadou Ndiaye, Samba Sylla, entre autres) ont pris en charge un travail considérable sur la langue et sur les outils utiles à sa scripturalisation. En 1988, certains de ces militants linguistes, écrivains et enseignants se constituèrent en une structure formelle¹ dénommée « Groupe d'Initiative pour la Promotion du Livre en Langues Nationales » (GIPLLN, ou *Goomu Winndiyankoobe Demde Ngenndiije*). Ils s'engagèrent sans compter dans des travaux de publication, dotés de peu de moyens à leurs débuts. L'apparition de la PAO, accompagnée de la création par leurs soins de polices de caractères spécifiques au pulaar², leur permit peu après de créer une structure éditoriale et de formation d'envergure, l'ARED, qui développa un catalogue éditorial ambitieux, englobant toutes sortes de thématiques et couvrant autant les besoins d'une lecture « culturelle » que les besoins didactiques et fonctionnels de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation³.

Cette synergie entre militants charismatiques très engagés s'est elle-même inscrite dans un mouvement plus vaste dont elle sut tirer profit, au moins dans un premier temps. Dans cette décennie des années 1980, la Vallée du Fleuve fait l'objet de mesures expérimentales d'envergure en matière de développement. Après les grandes sécheresses des années 1970, de nombreuses ONG nationales ou internationales s'implantent pour tenter de mettre en place une agriculture irriguée censée à la fois assurer l'autosuffisance alimentaire des populations rurales et endiguer les mouvements migratoires internationaux, notamment vers la France (SCHMITZ et HUMERY 2008). Ces ONG y sont confrontées à deux injonctions en matière d'éducation de base. Tout d'abord, elles se doivent de prendre en compte l'action internationale de lutte contre l'analphabétisme, sous-tendue par les discours et les objectifs fonctionnalistes de l'Unesco qui avait tiré un trait sur les campagnes d'alphabétisation massive en français. Ensuite, elles se trouvent face à une demande locale qui les prend de cours, émanant des populations villageoises qui, dans certaines zones, font de la mise en place de sessions d'alphabétisation en pulaar une condition préalable à leur adhésion aux projets de développement proposées par ces ONG.

¹ Sous forme d'un GIE (Groupement d'intérêt économique).

² Dans un document inédit, la directrice d'ARED et linguiste du pulaar, S. Fagerberg-Diallo, précise en note, mais non sans une certaine fierté lisible entre les lignes : « Le GIPLLN avait déjà un matériel informatique Macintosh — doté de caractères en langue pulaar — deux mois seulement après l'introduction de cette marque sur le marché des États-Unis ! ». Mamadou Ly, d'ARED, avait réalisé les caractères spécifiques de ces polices. Parallèlement, en France, l'anthropologue Olivier Kyburz avait également mis au point des polices pour le peul.

³ Cf. en 5.B.a. pour quelques résultats de cette structure centrale dans l'histoire du mouvement pulaar.

À l'alphabétisation strictement culturelle des premiers temps s'adjoint alors une alphabétisation plus fonctionnelle, et des usages scripturaux nouveaux pour le pulaar apparaissent : comptes et relevés pour les motopompes et les forages, pour l'exploitation des périmètres irrigués et des jardins maraîchers exploités par les femmes, procès-verbaux des groupements féminins et des associations villageoises de développement liées aux migrants internationaux, suivi administratif des activités conduites avec les ONG implantées localement, pratiques didactiques plus participatives (méthode REFLECT¹) ou plus fonctionnalistes des alphabétiseurs qui sont désormais recrutés par les ONG, sensibilisation sanitaire et médicale avec des supports écrits en pulaar, etc. Des jeunes gens de tous les groupes statutaires et de nombreuses femmes, ceux-là même qui avaient été les premiers séduits par l'alphabétisation en pulaar, furent ceux qui bénéficièrent principalement des avantages octroyés par la nouvelle filière éducative, véritable seconde chance pour les analphabètes et pour ceux qui avaient échoué à l'école ou auprès d'un marabout, ou opportunité à saisir pour ceux qui n'avaient pas d'autres perspectives de mobilité socio-économique. En effet, « face aux exigences des ONG qui imposaient des pratiques de l'écrit à la fois en pulaar (gestion locale) et en français (relations extérieures), les élites locales – qui n'avaient pas misé sur la filière pulaar – durent concéder des parcelles de pouvoir, avant de trouver les moyens d'en reconquérir une partie » (SCHMITZ et HUMERY 2008 : 59).

La réaction de ces élites était inévitable et n'allait pas tarder, car des jeunes issus des groupes serviles ou castés se retrouvaient parfois en position de force ou d'égal à égal avec des notables retraités appartenant à l'aristocratie locale. Or l'enjeu était de taille puisque ces *mawbe* (notables) concentrent tous les pouvoirs (foncier, religieux, chefferie villageoise et administration des communautés rurales depuis la décentralisation des années 1990, droit de passage sur le fleuve).

Les femmes, elles aussi, ont progressivement vu leur intérêt à s'investir dans l'acquisition de compétences en lecture, écriture et calcul, au-delà de la gratuité relative de leur adhésion des premiers moments. Dans un contexte de migration croissante des hommes, dégager des revenus de leur production agricole vivrière, d'un emploi d'alphabétiseuse ou d'activités auxquelles l'alphabétisation leur donnait accès (transformation de denrées alimentaires, fabrique de savons, teinture de tissus, assistante de santé ou matrone, etc.) est devenu essentiel pour ces mères de familles devant à la fois élever seules leurs enfants et accompagner les anciens dans leur vieillesse. L'espace croissant qu'elles ont ainsi été amenées à occuper dans la vie des villages n'a en fait été qu'appuyé et optimisé par leurs compétences scripturales en pulaar, puisque la migration des hommes les vouait de toute façon à prendre plus de responsabilités, à occuper une plus grande surface sociale.

Lorsqu'à la fin des années 1990, les ONG commencent à se retirer de ce terrain expérimental relativement décevant tant sur le plan agricole que sur celui de la limitation de la migration masculine, les groupes sociaux dominants reprennent le contrôle des activités en pulaar, lesquelles étaient

¹ Voir en 7.D. sur les approches pédagogiques déployées par les ONG.

devenues dépendantes des acteurs du développement (SCHMITZ et HUMERY 2008, et *infra* au chapitre 8). Incapables de prendre le relais des ONG par une autogestion et un autofinancement efficaces et durables de l’alphabétisation, et malgré la persistance d’une forte demande en matière d’écriture du pulaar de la part des femmes et d’une partie de la jeunesse, les acteurs et animateurs locaux de l’alphabétisation ont alors perdu du terrain. Les petites bibliothèques villageoises de livres en pulaar ont périclité. Parmi les alphabétiseurs, ceux issus des groupes statutaires dominants ont commencé à sélectionner les apprenants sur critères statutaires ou d’alliance pour des sessions d’alphabétisation se raréfiant, et désormais seulement financées par des grands bailleurs internationaux. La production elle-même de livres en pulaar a relativement chuté, même si certains petits éditeurs indépendants, comme Papyrus, ont tenté de reprendre le flambeau laissé par des prédécesseurs fameux tels que l’ARED, lequel avait beaucoup produit en pulaar, lorsque ses financeurs, organisations protestantes américaines en tête et grands acteurs internationaux du développement, avaient encore les moyens et la volonté d’investir dans les langues africaines.

Les années 2000 ont connu une évolution sensible du mouvement pulaar qui investit les nouvelles technologies de l’information et communication (NTIC). Internet est notamment devenu un espace très fréquenté par les militants de la langue peule ou les simples pulaarophones en quête de visibilité et parfois d’apprentissage de leur langue d’origine et de repères culturels pour ceux d’entre eux résidant en dehors de l’Afrique de l’Ouest¹.

Complétant l’éclairage sur les courants de pensée et les tournants historiques de la sous-région qui ont marqué le mouvement pulaar dans ses sous-bassements, la lecture chronologique de celui-ci vient de mettre en relief la dimension interactionniste et plurielle de ce nationalisme culturel, à savoir des jeux d’emboîtement, d’opposition/réaction ou d’adossement entre groupes sociaux. Récapitulons à grands traits ce complexe mêlant courants idéologiques, faits socio-historiques et phases du mouvement pulaar, de façon à en donner une vision globale.

La convergence d’intérêts entre système colonial et mouridisme émergent (ROBINSON 2004a, DIOUF 2001 : 196) a favorisé la wolofisation du Sénégal. Le défrichage de terres qui allaient constituer le bassin arachidier, aux dépens des pasteurs peuls² (COPANS 1980, COULON 1981 : 188-189), a contribué à cette convergence d’intérêts entre colonisateurs et Wolofs mourides. Mais des

¹ En conclusion, je reviens sur cette mutation du mouvement pulaar sur les NTIC.

² On peut établir un lien entre cet épisode et l’engagement des Peuls du Ferlo dans les écoles arabisantes Al-Falah et la migration vers les pays arabes à partir des années 1950. Cette propension des Peuls à se tourner vers l’arabe et l’islam faisait coup double contre ceux qui les avaient privés d’une partie de leurs terres : s’engager dans un panislamisme que craignaient les Français (COULON 1981), et acquérir une légitimité en tant que musulmans vis à vis des mourides (et accessoirement des Haalpulaar’en), ces *Fulbe* ayant été longtemps assimilés à de piètres croyants doublés d’illettrés. Sur les écoles Al-Falah, voir Moustapha KANE (1997) et GOMEZ-PEREZ (1997 et 2005).

administrateurs-ethnologues ont aussi largement participé à essentialiser l'ethos peul ou *pulaaku*¹, qui a été ensuite utilisé par le mouvement pulaar comme ferment identitaire, à côté de la langue peule. Autour des indépendances, le mouvement pulaar sénégalais est venu répondre à cette wolofisation à l'œuvre. En même temps, émergeait la réaction des « Négro-mauritaniens » face à l'arabisation officielle instituée par le pouvoir maure, laquelle s'appuyait sur la politique panarabe (et tiers-mondiste) du président Nasser et sur le non-alignement de la conférence de Bandung ; paradoxalement, ces dernières, dans leur dimension « renaissance culturelle » et esprit de résistance et d'indépendance face aux impérialismes et autres systèmes dominants, ont aussi pu inspirer le mouvement pulaar. De leur côté et alors qu'ils avaient bénéficié de cette politique d'ouverture de Nasser, les étudiants mauritaniens et sénégalais du Caire ont renforcé la dynamique du mouvement pulaar en réaction à l'ostracisme récurrent et particulièrement sensible vécu par les Noirs en Égypte. Peu après, les migrants de France s'engageaient dans le même sens pour préserver leur descendance d'une acculturation totale au français aux dépens de la culture et de la langue peules. L'ambivalence et la complexité de lecture s'accroissent lorsqu'on observe que certains militants de la cause peule – plutôt des Mauritaniens – firent lutte commune avec les chantres wolof des luttes panafricanistes et contre un ordre post-colonial reléguant les langues africaines à un statut et un usage moindres dans la vie administrative et intellectuelle. Enfin, au sein des populations peules, les jeunes, les femmes et des descendants d'esclaves ont fortement investi la « filière » pulaar. Des enjeux endogènes d'émancipation, de rééquilibrage des rapports de pouvoir ou de reconnaissance se sont greffés à ceux d'un nationalisme culturel s'érigeant face à des sentiments de menaces extérieures. D'où que soit venu le mouvement pulaar, il a donc toujours été question de résistance(s) qui ont pris la forme d'oscillations permanentes entre traditions à réactiver, critique sociale et changements internes, entre particularismes locaux et revendications universalistes.

B. Une histoire et une société complexe

B. a. La société haalpulaar et le Fuuta Tooro

La vallée du fleuve Sénégal a longtemps été une terre attractive, malgré sa situation sahélienne : à la fois zone tampon et melting-pot entre différentes sociétés voisines, terre très convoitée car inondable et fertile pour l'agriculture et canal de transport et de communication stratégique pour le commerce et pour l'entreprise coloniale. Au fil des siècles, la région a été le carrefour de cultures et

¹ On a dit plus haut que la littérature produite par ces administrateurs-ethnologues, en relation étroite avec des informateurs ou érudits autochtones, avait permis de montrer que la société haalpulaar émanait de métissages de groupes variés de la sous-région. Cela n'a pas empêché la construction, dans le même temps, d'une image stéréotypée et essentialisée de cette société et du pulaaku en général à travers l'aire culturelle peule (Voir notamment PONDOPOULO 2008).

d'intérêts divers délimitant selon des mouvements récurrents de flux et de reflux¹ les populations arabo-berbères au nord et les populations négro-africaines plus au sud.

Au cœur de cette vallée fluviale, la Moyenne Vallée ou Fuuta Tooro s'étend de Dagana à l'Ouest à Dembankane à l'Est. C'est là que se sont tissés les fils d'une société aux multiples origines et composantes socio-ethniques : les Haalpulaar'en. Bien que majoritaires sur l'ensemble de la Vallée et la peuplant de part en part, les Haalpulaar'en la partagent avec d'autres. Plus en amont, dans la région orientale du Haut Sénégal, aux Haalpulaar'en s'ajoutent des Soninko en des villages mixtes ou distincts, tandis qu'en aval, dans le delta du Fleuve entourant Saint-Louis, une forte communauté wolof est implantée de longue date et cohabite avec Maures et Haalpulaar'en.

La proportion de Sénégalais résidant dans cette région est en augmentation, ainsi que la densité humaine qui la caractérise. Lors du recensement de 1988, cette dernière comptait plus de 660 000 habitants (9,5% de la population sénégalaise), avec une densité moyenne faible (15 hbts/km²) qui ne rendait pas compte de la concentration de population dans les villages proches du fleuve, laquelle était déjà remarquable au 19^e siècle (ROBINSON 1975a : 5), et sans doute avant encore. En 2002, c'est 11,3% de la population du Sénégal qui réside dans cette région septentrionale du pays². Quant à la densité de population, elle est passée à 36% dans l'actuelle région de Saint-Louis (où se situent les villages étudiés) et serait restée à 15% dans celle de Matam³ (RGPH3 2008 : 14).

Sur le plan historique⁴, la Vallée, et plus précisément le Fuuta, sont considérés comme le berceau de l'islam ouest-africain : les Almoravides, et d'autres avant eux, y ont très tôt⁵ transmis l'islam. Quelques siècles plus tard, la religion du Prophète offrit ses lettres de noblesse à la société haalpulaar à travers un régime de République théocratique, l'*almaamy*, instaurée en 1776, puis en la personne du conquérant réformateur et opposant aux colons français, El Hajj Umar Taal (1797-1864). Histoire et religion sont donc étroitement liées dans cette zone du Fuuta qui est toujours perçue, à

¹ Cf. SCHMITZ 1990b, 1999, 2000c et 2000d.

² En additionnant les chiffres des régions actuelles de Saint-Louis et de Matam, représentant respectivement 7% et 4,3% des Sénégalais (absents ou présents ; cf. *RGPH 3* 2006 : 13).

³ Ces taux semblent peu cohérents, mais ce sont les chiffres officiels. On peut en effet se demander comment la densité humaine dans l'actuelle région de Saint-Louis, en 2002, peut être de 36% et de 15% dans celle de Matam, alors que pour l'ensemble de ces deux régions, ce taux était de 15% en 1988. Pour rappel, le découpage administratif de la Vallée a changé après l'élection présidentielle de 2000. A ainsi été créée la circonscription régionale de Matam, divisant en deux régions ce qui depuis 1960 correspondait à la seule région de Saint-Louis. En 2008, trois régions supplémentaires ont été créées.

⁴ Pour un aperçu succinct d'une Histoire de la Vallée depuis les premières dynasties connues : KYBURZ (1997 : 104-108). Pour des travaux plus développés en Histoire, socio-histoire ou anthropologie historique sur le Fuuta Tooro, voir la somme écrite par Shaykh Muusa Kamara dans les années 1920 (tome 1 publié en 1998 sous la direction de J. SCHMITZ) et l'œuvre quasi-intégral de David Robinson, mais aussi O. KANE (1973, 2004), JOHNSON (1974), I. A. SALL (1977-78, 2000 et 2007), B. WANE (1981), Mouhamed Moustapha KANE (1987), SCHMITZ (1990a et b, 1994a, 1999, 2000c, 2000d, 2009) ou M. ABDOUL (1993-94), pour n'en citer qu'une partie.

⁵ Entre les IX^e et XI^e siècles, selon les auteurs. ROBINSON (2004b : 28) résume les phases de l'islamisation de l'Afrique : l'islam est d'abord le fait de commerçants investis dans le commerce transsaharien, puis il devient un islam de cour qui reste confiné dans les centres politiques urbains de l'époque avant de s'étendre plus largement aux populations rurales (à partir du XVIII^e siècle).

travers le Sénégal actuel, comme un fief musulman où l'on pratique assidument la religion du Prophète, conférant ainsi aux Haalpulaar'en une dimension d'islamité faisant partie intégrante de leur identité communautaire.

L'une des caractéristiques dominantes des Haalpulaar'en consiste en une structuration sociale hautement hiérarchisée et subdivisée, reposant sur une quête de distinction sociale entre groupes, en fonction des intérêts des premiers arrivés, de ceux qui détiennent le pouvoir ou le renversent. L'émergence de groupes statutaires s'est donc faite en fonction d'un ordre chronologique d'agrégation à la société Fuutanke et de stratégies politiques, auquel se sont mêlés des domaines de compétence monopolistiques liés à chaque groupe (à l'exception de l'agriculture pratiquée par nombre d'entre eux, en plus de leur activité attachée à leur groupe statutaire).

De nombreuses études sur les Peuls et les Haalpulaar'en décrivent en détail ce découpage social¹ qui s'articule autour de trois pôles. Au sommet de cette échelle des hiérarchies statutaires, les *rimbe* rassemblent les hommes libres ou nobles. Ils comprennent les *toorobbe*² (clercs détenant environ la moitié du foncier³), les *fulbe*⁴ (d'origine pastorale et parmi les plus anciennes populations de la région), des guerriers *sebbe* (anciens captifs d'origine étrangère), des pêcheurs *subalbe* et enfin, dans une moindre proportion, des conseillers politiques *jawambe* surtout liés aux *fulbe*. Le deuxième grand ensemble est celui des *nyeenybe*, artisans ou laudateurs que certains désignent comme « castés »⁵. Cet ensemble comprend quatorze ou quinze groupes distincts¹ que KYBURZ (1994, 1997) a

¹ Notamment GADEN (1931 : 11-12), Y. WANE 1969, Oumar KANE 1973, SCHMITZ 1986a, LESERVOISIER 1994 : 55-58, KYBURZ 1994 et 1997, A. A. SOW 1998 : 15-23, N'GAÏDE 2003. Comme cela a été repéré par SCHMITZ (1994a : 430, 1999 : 27), une tendance à effacer le groupe statutaire des Fulbe marque le travail de Yaya Wane (entre autres), qui sert pourtant souvent de référence, tandis que chez Oumar Kane, dans le sillage d'Hampâté Bâ, les Peuls/Fulbe sont au contraire particulièrement bien représentés dans la description de la société haalpulaar. Certains travaux se sont plus précisément orientés sur les groupes de Nyeenybe (artisans/laudateurs) : ceux de Kyburz ou de DILLEY (2004 et 2009) ou sur les catégories sociales serviles ou affranchies (LESERVOISIER 2005b ou BOTTE 1999). *N.B.* : nous excluons de ces renvois bibliographiques les travaux sur les GS des sociétés voisines des Haalpulaar'en, notamment ceux sur les Haratin (groupes serviles négro-mauritaniens liés aux Maures).

² Plusieurs interprétations se partagent l'analyse étymologique de ce mot : venant de *toorodbe* dérivé du verbe *tooraade* (« demander l'aumône », selon ROBINSON 1975a : 7, note 1 ; « prier ensemble », selon d'autres traductions). Selon Shaykh Muusa Kamara, le grand érudit qui écrivit une histoire magistrale du Fuuta Tooro au début du XX^e siècle, le terme viendrait de Toro, la province occidentale de la Moyenne Vallée.

³ Selon SCHMITZ (1994a : 434-435), « les *toorodo* sont à la tête de près de la moitié des territoires, les *pullo* du tiers tandis que les *ceddo* et les *cuballo* n'en maîtrisent que quelques uns », et contrairement à l'idée courante qui veut que les *toorobbe* soient devenus les maîtres absolus du Fuuta par la révolution théocratique de 1776, c'est au contraire une émancipation des *sebbe* et des *subalbe* qui s'opéra, laquelle s'est traduite par leur accès au contrôle de terres cultivables (*jom leydi*), en plus de chefferies de certains villages (*jom wuro*) où ces groupes étaient majoritaires et des titres et fonctions spécifiques qu'ils pouvaient endosser selon leur GS.

⁴ On distingue deux grandes catégories de Peuls dans cette région : les *fulbe jeeri* et les *fulbe waalo* (BOUTILLIER et SCHMITZ 1987 : 544, entre autres). Les premiers sont ceux qui ont un mode de vie encore pastoral (*jeeri* signifie « brousse »), tandis que les seconds se sont davantage sédentarisés et agrégés à la société Haalpulaar, le *waalo* étant la zone inondable au bord du fleuve.

⁵ Je m'inscris dans la tradition inaugurée par ROBINSON (1975a : 5-6, note 4) se refusant à employer le terme de « castes » pour l'ensemble des groupes statutaires des Haalpulaar'en et limitant cet usage aux groupes de *nyeenybe* dont l'endogamie et les limites à la mobilité sociale sont encore bien plus déterminantes qu'elles ne

amplement étudiés. Chez les artisans, on trouve deux catégories de cordonniers, *les sakkebe wodeebe* et les *aalawbe*, trois catégories de forgerons/bijoutiers dont la plus courante est celle des *Waylube*, des *maabube sanyoobe* (tisserands), deux groupes de *lawbe* (boisseliers spécialisés soit dans les pirogues, soit dans la fabrication d'objets) et des *buurnaabe* confectionnant poteries ou céramiques. Les quatre ou cinq autres groupes de *nyeenybe* sont des *naalankoobe* (« ceux du verbe ») travaillant la parole et non la matière², certains groupes sont assignés aux louanges ou généalogies des familles de *rimbe*, tandis que d'autres peuvent s'adresser à n'importe quelle personne ou famille, pour en vanter les mérites comme pour la railler (cf. A. A. SOW 1998 : 20-22). Enfin les hommes de rang inférieur sont les *jiyaabe*, constitués de *maccube* encore plus ou moins serviles et de *gallunke* qui affirment leur statut d'affranchis ; les uns et les autres tirent leur origine de communautés non-musulmanes et extérieures au monde peul : Wolof et Sereer au Sud-Ouest, Mandinka du Sud (le long de la Gambie) et des populations Mande au Sud-Est, venant de la Haute Vallée (ROBINSON 1975a : 6).

Ces trois grands ensembles de catégories statutaires sont interdépendantes les uns vis à vis des autres. Les artisans/laudateurs échangeaient avec les nobles le fruit de leur art contre des denrées alimentaires (graines, poissons, produits laitiers et viande), et ne cultivant pas eux-mêmes, ils sont dépendants des *rimbe*, même s'il sont libres (non serviles). Les catégories serviles, pourvues de peu de terres et les moins inondables, sont métayers des mêmes *rimbe*, ces derniers ayant besoin de cette main-d'œuvre indispensable pour exploiter leurs vastes terres. Entre *rimbe*, une même interdépendance est à l'œuvre, sous forme de troc. Les *toorobbe* dispensent l'ensemble des groupes statutaires de leurs connaissances et compétences religieuses. Les productions agricoles sont échangées contre produits halieutiques des *subalbe* et animaux possédés ou gardés pour la pâture par les *Fulbe*. Encouragée par la rente envoyée au village par les migrants et le développement d'une économie de marché qui s'accentua dans les années 1970, la monétarisation croissante de ces produits au cours des dernières décennies a modifié ces liens d'interdépendance, les rendant plus souples mais aussi plus fragiles³.

peuvent l'être parmi les nobles ou les catégories serviles.

¹ KYBURZ (1994) en décompte treize, n'y incluant pas les *buurnaabe* (potiers). Quant aux *coolooji*, dont j'ai rencontré un membre à Dungal en 2001 et qui ont été décrits par I. A. SALL (2004) en tant que mouvement socio-culturel, leurs origines statutaires diverses et leur faible nombre n'ont pas permis qu'ils se constituent en groupe statutaire. Pour autant, selon Ousmane (Seyni) Sall, l'un de mes collaborateurs sur le terrain très imprégné de sa culture haalpulaar, ils sont à considérer en tant que catégorie socio-professionnelle à part entière, à défaut de groupe statutaire. Parmi les *naalankoobe*, leur verbe très provocateur et leurs attitudes contestataires et souvent grossières les singularisent nettement : ils sont payés pour se taire lorsque les autres catégories de laudateurs, griots ou généalogistes, le sont pour déclamer. Au sein même de leurs groupes statutaires, ils sont considérés comme à part. Enfin, la question du groupe statutaire ne se pose pas pour les *almuube ngaaye* (SALL 2004), sorte de « griots coraniques ».

² Il s'agit des *wambaabe*, *maabube-suudu-Paate*, *awlube* et *lawbe gumbala* ou *lawbe konntimpaaji* (A. A. SOW 1998 : 21-22).

³ On enregistre cependant un regain du troc ces dernières années, notamment dans un cadre transfrontalier : denrées alimentaires produites sur la rive gauche et biens de consommation technologiques apportés par des Mauritanien, dans un contexte de dépréciation du cours de leur monnaie, l'ouguiya, par rapport au franc CFA.

Parallèlement à cette structuration verticale de la société, quelles sont les principales unités d'organisation horizontales ? Le lignage (*lenyol*) correspond à l'ensemble des descendants d'un même ancêtre en patrilinéarité qui porte ainsi tous le même patronyme (*yettoode*), à l'exception des épouses qui conservent le nom de leur lignage d'origine (quand elles proviennent d'un autre lignage, étant donné que le mariage idéal est celui entre cousins agnatiques). L'unité familiale se déploie au sein d'un *galle* qui rassemble l'ensemble des membres de la famille élargie (mais pas extensive, comme en milieu soninke) vivant dans le même espace domestique, celui de la concession (ou carré). Ainsi, un fils qui se marie quitte en principe le *galle* paternel pour s'installer dans un nouveau *galle* ou dans un *galle* où d'autres de ses frères cohabitent déjà. Chaque ménage (*fooyre*), qui correspond à l'unité socio-économique de base, a sa propre case ou maison en dur (*suudu*) dont l'épouse est en charge, d'où son titre de *jom suudu*, littéralement « chef de la case », fonction qui constitue le pendant de celle de son *jom galle* de mari. Représentant chaque lignage, les doyens des familles y exercent autorité sur l'ensemble des membres qui de leur *galle*, qui de la partie de leur lignage vivant au village ; ce sont les *mawbe*, qui, lorsqu'ils sont issus des groupes statutaires nobles, forment le conseil des notables du village.

À la tête de chaque village, le *jom wuro* élu est généralement issu du lignage fondateur du village, mais une diversité de situations électorales s'observe, souvent complexes et parfois très litigieuses, à l'image du cas de Méri (SCHMITZ 2000a) ou de celui de Dungel pour le temps présent ou de bien d'autres conflits qui ont fait date, à l'époque coloniale comme auparavant, entre *Deeniyankoobe* par exemple. Les terres sont quant à elles traditionnellement administrées par un *jom leydi* (voir notamment SCHMITZ 1986a) en fonction d'un découpage territorial nommé *feccere Fuuta* (« partage du Fuuta »)¹, qui remonte à la révolution *toorodo* de la fin du XVIII^e siècle. Cette chefferie des terres ne coïncide pas avec le découpage administratif orchestré par l'État, contrairement au pouvoir du chef de village. Dans chaque village, une répartition du pouvoir local permet d'assigner des fonctions stratégiques à d'autres notables que le *jom wuro* ou le *jom leydi* : percepteur d'impôts ou taxes, notamment pour la traversée du fleuve, électeurs des chefs locaux et imam principal.

Ainsi, tout un maillage complexe de fonctions et titres² et de hiérarchies encadre fortement la société fuutanke, lesquels se traduisent dans les us et coutumes et dans l'ethos de chacun, très codifiés. Plusieurs auteurs décrivent cette société haalpulaar en insistant sur la prégnance des relations de pouvoir qui la travaillent continuellement, « une société où la culture de compétition (*kiram*) collective ou individuelle conditionne largement les relations » (I. A. SALL 2004 : 216), pour le meilleur ou le pire. Le contrôle des ressources est l'un des pôles majeurs où s'opère cette compétition. ABDOUL (1993-94 : 21) le formule ainsi :

¹ Cf. DELOLME (1937 : 60) et JOHNSON (1974 : 160, 162) concernant le *feccere Fuuta*.

² Pour simplifier, je n'ai pas énuméré l'ensemble de ces titres.

« [...] la société haalpulaar est une société dans laquelle les relations de pouvoir traversent et entretiennent tous les cadres sociaux. Il est d'ailleurs impossible de dissocier le politique du social tant ils sont imbriqués au point de ne faire qu'un. C'est ce qui explique peut-être qu'en adéquation avec les conditions géographiques, les populations ont façonné au Fuuta Tooro une civilisation rurale marquée par la force des traditions. Les rapports sociaux et économiques y sont régis par le contrôle et la gestion des terres (agriculteurs) ; des zones de pêche dans le fleuve et autres cours d'eau (pêcheurs) et des pâturages et points d'eau (éleveurs). »

Ces propos introduisent la dernière dimension majeure à considérer s'agissant de l'organisation sociale haalpulaar. Ces trois espaces et types d'activités essentiels dans la vie de la Vallée — pêche, agriculture et élevage — ont trouvé leur projection dans la façon dont le partage du Fuuta évoqué plus haut a été planifié. À cette période clé de l'histoire de la Moyenne Vallée, la répartition des terres entre les différents groupes statutaires de nobles a répondu à un impératif de sécurisation et de viabilité des ressources et des populations villageoises, créant ainsi des unités territoriales entre des villages complémentaires dans leurs situations et fonctions géopolitiques et sociales. Les « Républiques villageoises » sont ainsi nées, calquées sur la topographie de la Vallée (cf. annexes, figure 1. topographie idéale d'un *leydi*). Mais au cours des dernières décennies, sous le coup de bouleversements profonds qu'a connus la région après ceux provoqués par la colonisation française, les intérêts des tenants de ces trois activités phares ne se sont pas toujours révélés compatibles, alors qu'ils étaient jusqu'alors organisés selon un système de rotation permettant à chacun d'accéder aux ressources nécessaires à son activité.

Sur le plan économique, outre ces activités autochtones soumises aux aléas climatiques et environnementaux¹, les habitants du Fuuta vivent aussi en grande partie grâce aux envois d'argent par les migrants — surtout des hommes — qui, dans la région de Dakar, dans d'autres pays africains, notamment miniers ou de commerce, ou dans des pays occidentaux comme la France, l'Italie, l'Espagne ou les États-Unis, pourvoient en bonne partie aux besoins de leurs proches restés au pays².

C'est ainsi qu'une proportion très importante d'hommes valides et dans la force de l'âge sont absents du village toute l'année ou en dehors des périodes de récolte, ce qui a pour conséquence directe que les villages sont désormais le plus souvent constitués d'une majorité de femmes, d'enfants et de personnes âgées. Ce phénomène de migration, qui fait partie d'un ensemble de changements importants ayant marqué la région depuis plusieurs décennies, a fait dire à « un intellectuel toucouleur [...] avec amertume, à l'occasion d'une conférence sur les mouvements migratoires du Sénégal, que le

¹ Caractérisée par un climat sahélien qui accumule les années de sécheresse depuis les années 1970 et par l'avancée irrémédiable des sables sahariens qui, plus au nord, effacent toute trace de vie humaine, la vallée apparaît au cœur de ce rude contexte climatique comme un havre de fertilité grâce aux eaux du fleuve qui donnent toute sa valeur à la terre, permettant ainsi à la vie humaine de se maintenir malgré ces conditions météorologiques instables et hostiles. Des épidémies sanitaires et des épisodes d'invasion de nuisibles qui dévastent les champs s'ajoutent aux fléaux que connaît cette région (cf. document 1. Historique des villages de Dungal et Juude Jaabe, ch. 1.B.b.).

² Divers chiffres officiels autour de l'année 2005 avancent que les immigrés sénégalais apportent à leur pays (familles, villages mais aussi fonctions plus ou moins légales d'agents de l'État) l'équivalent de deux fois et demi le montant annuel du budget de l'État. Ce rapport est de quatre au Mali et de 1,5 en Mauritanie.

Fouta [...] n'existe plus : il s'est dilué dans Dakar » (NIANG 1985 : 24). L'exode rural, qui concerne le continent africain dans son ensemble, touche donc particulièrement la Vallée. D'autres phénomènes relativement récents et lourds de conséquences sont quant à eux spécifiques à la région du Fleuve.

Depuis les années 1980, trois autres phénomènes sont venus transformer l'environnement socio-économique des Fuutanke, chacun touchant directement les conditions matérielles de survie des populations. Il s'agit premièrement d'une politique foncière engagée par l'État, deuxièmement, de la mise en fonctionnement de barrages sur le fleuve Sénégal et troisièmement, de mouvements migratoires wolofs en zone haalpulaar.

La politique de l'État va a contrario de l'ordre local établi en matière de répartition et d'exploitation des terres. Comme l'ont souligné M. C. DIOP et M. DIOUF (1990 : 389), il y a opposition entre la logique étatique qui procède à la cession de terres à des citoyens d'autres régions et les droits coutumiers locaux. Cette redistribution provoque, selon ces auteurs, une réaction de tension sociale et développe la conscience ethnique, « surtout au sein des groupes les mieux protégés par les droits traditionnels » comme peuvent l'être les Haalpulaar'en.

Du côté mauritanien cette fois, une réforme foncière (1983-84) a mis fin aux droits de propriété et d'usage des habitants d'une rive sur les terres de l'autre rive, et cela aux dépens des Haalpulaar'en et au bénéfice des Maures dont le pouvoir et la prédominance dans la région s'accroissent sensiblement. Le conflit foncier est ici une manifestation et une confirmation du conflit politique orchestré par l'État « blanc » (les Maures). Cette réforme et ses conséquences se sont donc ajoutées aux tensions liées au foncier qui caractérisent cette région¹ fertile, amplifiant elles aussi les clivages ethniques et favorisant le « surgissement d'un mouvement de défense de l'identité des communautés pour lesquelles l'arabe n'est pas la langue maternelle » (DIOP et DIOUF 1990 : 390). Lien peut ainsi être établi entre ce mouvement identitaire (qui n'est autre que le mouvement pulaar), la main mise ou la pression sur le foncier et les fractures socio-ethniques à l'œuvre dans la région. Les tensions liées au foncier ont donc participé plus ou moins directement à l'émergence de l'écriture de la langue peule chez les Haalpulaaren.

Le deuxième phénomène, grande transformation du paysage local, est l'apparition, au milieu des années 1980, de deux barrages sur le fleuve Sénégal, l'un du côté malien, l'autre en territoire sénégalais. Le premier fut fermé quelque temps après sa mise en fonctionnement, le second est toujours effectif et a permis la mise en valeur de terres jusque-là peu ou pas exploitables en dehors de la saison des pluies ou de la décrue du cours d'eau. Les PIV (périmètres irrigués villageois), qui sont apparus à partir de 1975, ont revalorisé l'ensemble de la région, mais avec d'importantes conséquences sur le plan écologique (quasi disparition du poisson dans le fleuve) et social (distribution des terres égalitariste modifiant les rapports traditionnels entre groupes statutaires, dépendance accrue

¹ Ces dispositions ont eu de lourdes conséquences : beaucoup de Haalpulaar'en vivaient sur une rive du fleuve tout en ayant la jouissance de terres situées sur l'autre rive. Voir sur ce sujet la thèse de LESERVOISIER (1994).

vis à vis de la rente migratoire pour le fonctionnement des motopompes ; cf. SCHMITZ et HUMERY 2008). Pour autant, les villages du Fuuta demeurent dépendants de l'aide extérieure sur le plan alimentaire : en « période de soudure » (avant les nouvelles récoltes), de nombreuses familles reçoivent le soutien d'ONG internationales comme la Croix Rouge ou la FAO¹.

Troisième phénomène, ces transformations ont attiré dans la vallée des populations wolof en quête de terres productives, ce qui a conforté le besoin pour les Haalpulaar'en, d'une part de faire valoir leurs droits fonciers, d'autre part de fixer leur identité culturelle, et ce en recourant au mode écrit, à la fois essentiel dans les rapports avec l'État et pour l'ancrage et la pleine reconnaissance d'une culture donnée dans un contexte pluriculturel.

B. b. Les villages de Dungal et Juude Jaabe

Sources orales² et séances mobilisant l'un des outils de la MARP³, le profil historique, nous permettent de compléter des sources bibliographiques assez fournies sur l'histoire de Dungal et Juude Jaabe et de leurs environs. Les profils historiques recueillis sur place (cf. *infra*) relatent des événements rarement politiques (première ou dernière élection, mais surtout les « événements de 1989 ») et font plutôt ressortir l'introduction de nouvelles technologies ou infrastructures dans les villages ou des épreuves collectives d'ordre sanitaire ou climatique. Dans le cas de Juude, la coopération avec des agents de développement hollandais est aussi mentionnée.

Les deux villages enquêtés sont...

« confiné[s] entre le fleuve Sénégal, au Nord, et le marigot de Doué, au Sud, donc dans ce qu'il est convenu d'appeler Ile à morfil [de l'espagnol *marfil*, lui-même de l'arabe *azm* (défense), *al fil* (de l'éléphant)], bande de 1.700 km², couvrant plus de 75000 ha de terres de culture à aménager et englobant des potentialités halieutiques (pisciculture), cynégétiques, pastorales, artisanales et touristiques avérées »⁴.

Cette île, la plus vaste du Sénégal, est prise entre un défluent du Sénégal long de plus de 200 km, le Doué, et le fleuve lui-même. Elle est inondée une partie de l'année, mais même hors crue et jusqu'en 2006 (après l'enquête), date de construction du premier pont enjambant l'île, le caractère enclavé de l'île pesait lourdement sur la vie quotidienne de habitants de la zone. Le chef de village de

¹ La Food and Agriculture Organization est une instance de l'ONU. Ce sont ces deux organisations qui soutiennent les villages étudiés ici.

² Une douzaine d'entretiens ainsi qu'un chant traditionnel de pêcheurs (*pekaan*) recueillis à Dungal, Juude, Kaskas, N'dioum et Dakar pourraient alimenter une histoire des deux villages et du Law plus détaillée que ce qui est envisageable ici.

³ Méthode Active de Recherches Participatives (en pulaar : LOHU, Laawol Oogirgol Humpito, littéralement : « méthode pour faire sortir l'information »). Cf. au chapitre 7.D. sur l'utilisation de ces outils dans le cadre du mouvement pulaar lui-même.

⁴ Harouna Amadou Ly pour l'Association pour le Développement de Saldé (ADS), « Désenclaver Saldé et l'île à Morphil, Lettre ouverte à Monsieur le Président de la République du Sénégal », Walfadjri, 18 juin 2003 : 10. Cette description concernait Cas-Cas et Saldé mais elle vaut aussi pour Dungal et Juude Jaabe.

Dungel, Teen Saada Musa Gaye, résume la situation sans pour autant évoquer l'ensemble des difficultés liées à cet enclavement qui s'exerçait alors pleinement :

« L'Ile à Morphil est comme une prison. Même la nourriture pose problème : le poisson vient seulement de Saint-Louis, congelé ou avarié. Il y a aussi des problèmes de transport pour les malades. »

Situés dans l'actuelle région administrative de Saint-Louis, Dungel et Juude Jaabe sont rattachés au département de Podor, dans l'arrondissement de Cas-Cas (ou Kasga, dénomination indigène) qui en est la sous-préfecture. Juude fait partie de la communauté rurale (CR) de Mbummba (19 villages) tandis que Dungel est l'un des 33 villages de celle de Madina Njaacbe.

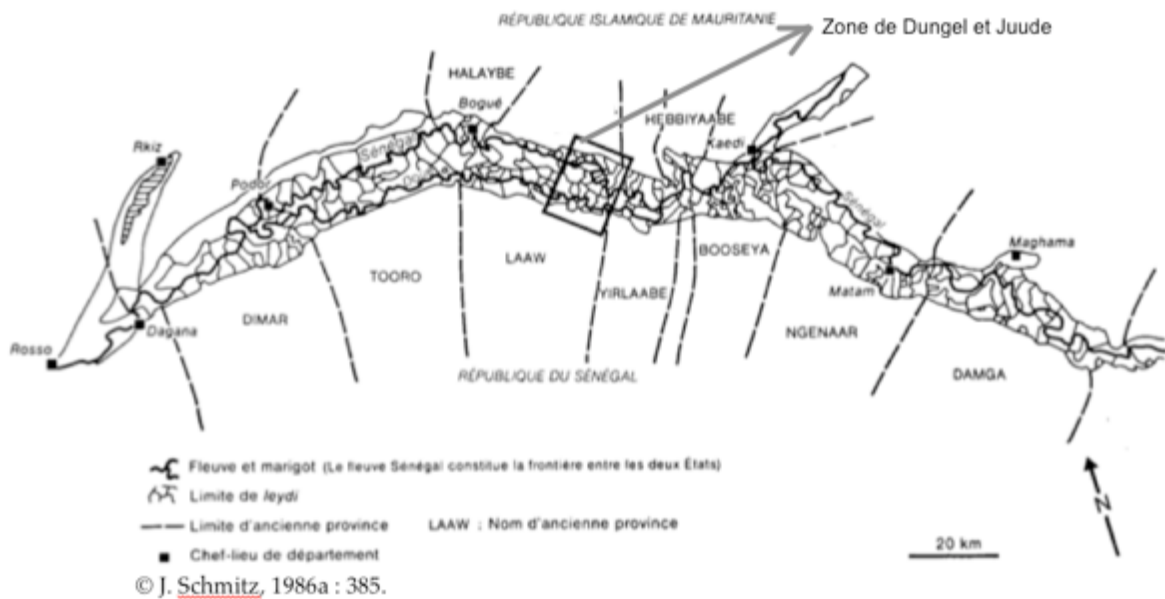
Si la frontière entre Mauritanie et Sénégal, matérialisée par le fleuve, détone avec l'espace traditionnel d'unités villageoises réparties en plusieurs entités¹ et en *leydi* dont la plupart enjambent le fleuve (SCHMITZ 1986a et 1994a), ce découpage administratif des CR correspond en revanche à un clivage ancien entre Dungel et Juude. Au cœur du Law², qui est lui-même en plein centre du Fuuta, Mbummba était en effet déjà un village phare formant entité territoriale avec Juude avant l'indépendance et même avant la colonisation. De son côté, Dungel était déjà tourné vers Madina Njaacbe, ces deux villages étant alliés contre les Wan de Mbummba (ROBINSON 1975a : 120). À une époque plus ancienne, avant qu'ils ne soient chassés par les Maures et qu'ils ne s'installent à Gollere, les grands villages de cette zone — Madina Njaacbe, Juude et Kaedi — ne faisaient qu'un, selon Yunuss Demmba Ndiaye³ qui signifie ainsi l'unité politique qui a pu prévaloir de part et d'autre du fleuve il y a bien longtemps.

¹ La carte 2 (infra) montre qu'à Dungel sur la rive gauche répond le hameau qui lui fait face de l'autre côté du fleuve, du nom de Dungel Rewo. La même configuration récurrente vaut pour Juude : Juude Jaabe sur la rive gauche, Juude dande Maayo ou Juude Walo sur la berge septentrionale, et Juude Jeeri, plus loin en Mauritanie.

² Indépendamment du découpage administratif moderne, l'Histoire du Fuuta renvoie à des régions portant d'autres noms : Dimar, Toro, Law, Yirlabe, etc. ; cf. carte 1, p. suiv.). Voir Oumar KANE (1973 : 618) sur les lointaines origines du Law et de ses dynastes.

³ Entretien avec Yunuss Demmba (Sory) Ndiaye, le 20/03/2000 à Juude. Né en 1905, il est le fils unique du *bees* (conseiller) de Ibra Almaami (Wan).

carte 1. Les *leydi* du Fuuta Tooro¹



Chose assez rare à l'époque du régime théocratique instauré en 1776, les Wan du Law, c'est à dire liés à la chefferie de Mbummba, était parvenus à une certaine reconnaissance de leur autorité locale de la part du pouvoir central fuutanke (ROBINSON 1975a : 10). Ce lignage de Wan (*Toorobbe*) seraient d'anciens Jen (SCHMITZ 1986b : 13), donc certainement d'origine *Sebbe*, c'est à dire wolof ou manding. Ils ont supplanté les dynastes *Fulbe*, maîtres des terres, et se sont accaparés non seulement le pouvoir politique de leur village et des villages affiliés, mais encore ont-ils réussi à régner sur tout le Fuuta à maintes reprises de l'histoire mouvementée de la République². Même lorsqu'ils étaient destitués de leur pouvoir central d'*Almaami*, ils continuaient à régner en maître dans le Law et à percevoir indûment les taxes (ROBINSON 1975a : 22). Pour s'affaiblir les unes les autres, les grandes familles éligibles du Fuuta s'alliaient non seulement avec les fractions maures de la rive droite menant *rezzou*³, mais elles devaient aussi s'appuyer sur des villages voisins alliés, soit de guerriers soit de pêcheurs, qui tenaient l'accès au fleuve. Tel fut le cas de nos deux villages : Mbummba était protégé par les *Sebbe* de Juude Jaabe qui contrôlaient le passage d'un gué⁴, tandis que Dungel, dirigé par des

¹ Une série de cartes très détaillées des *leydi* du Fuuta Tooro est disponible (SCHMITZ 1998 : 87), dont une du Law réalisée par O. Kyburz sur des données de Jean Schmitz et Abdoul Sow.

² Par exemple, pour la période de 1806 à 1854, ROBINSON (1975a : 21) mentionne 20 *almaami* différents élus sur 45 termes successifs de pouvoir de moins d'un an de durée moyenne chacun. Selon Oumar KANE (1973 : 618), il y eut 6 *Almaami* Wan sur les 33 ayant régné sur la région entre 1776 et 1881. Cf. aussi SCHMITZ (1994a : 439).

³ Pluriel de *razzia*.

⁴ *Juude* signifie « gué » et *jaabi*, jujubier (*jaabe* en sont les fruits), car un tel arbre se situait près de ce gué. À l'origine, ce village ne s'appelait pas Juude mais *Bey majji*, selon l'un des informateurs rencontrés. Le village a aussi un autre nom, donné par les Maures et les autres Peuls du *jeeri* : Hoore Doobal, qui signifie "tête de *doobal*", un *doobal* étant une espèce d'oiseau. La tradition orale sur l'origine du village veut qu'un oiseau ait indiqué ce lieu où il y avait de l'eau (le fleuve) à un Peul dont le troupeau était assoiffé.

pêcheurs *Subalbe* implantés de longue date¹, gérait également l'accès au fleuve, et donc les incursions sur la rive gauche des factions Maures ennemies ou alliées aux Wan, en fonction des revirements d'alliance² (Y. WANE 1969 ; JOHNSON 1974 ; ROBINSON 1975a ; SCHMITZ 1986a, 1994a et b).

Au fil des rapports de force politiques, plusieurs mouvements de flux et reflux de part et d'autre du fleuve ont caractérisé l'histoire des populations fuutanke. La carte 2 (ch. 1.B.b.) illustre deux moments de ces mouvements de masse, mais d'autres ont précédé³ ou suivi. On peut considérer d'une certaine façon que les expulsions/rapatriements liés aux « événements de 1989 » qui ont vu s'opposer violemment populations maures et populations originaires du Fleuve constituent un nouvel épisode de cette histoire en balancier tumultueuse (SCHMITZ 1999).

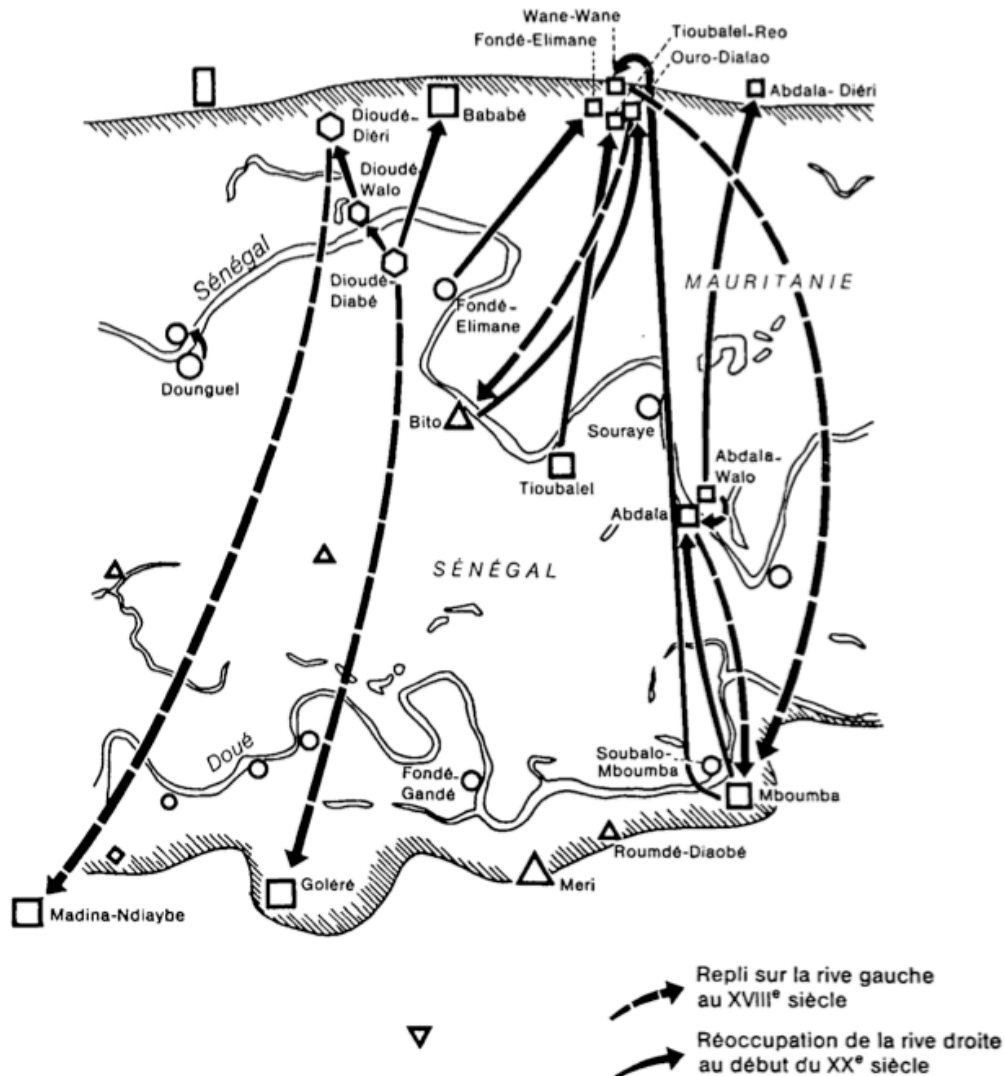
La zone de notre enquête est donc dotée d'une histoire locale particulièrement dense, dont sont dépositaires les *mawbe*, non sans quelques variantes de l'un à l'autre, parfois sur des aspects fondamentaux (groupes statutaires des fondateurs du village, région/royaume d'origine, rattachement à tel ou tel camp dans des conflits). Ceci souligne combien l'histoire de chaque village se projette au temps présent dans des grilles de lecture qui peuvent être antagoniques, bien que chaque village parvienne à perdurer en tant que tel, contrairement aux nombreux cas de dislocations villageoises répertoriés dans l'historiographie locale.

¹ Les *Subalbe* seraient « sans doute les premiers occupants sérères et wolofs du pays » (Oumar KANE 1973 : 629), tout comme les *Fulbe* et les *Sebbe*, ce qui explique à la fois qu'ils puissent avoir un statut d'hommes libres et de chefs de territoires et qu'ils aient pu être rivaux de villages *Sebbe* contrôlant aussi les passages sur le fleuve.

² Si pour Robinson, Dungal était opposé aux Wan de Mbummba, un *pekaan* (chant des *Subalbe*) qui a été donné pour nous à Dungal par Sammba Dungal Sarr (13/02/2001) dit au contraire que : « Quand on te dit que "Law est réuni", les originaires de cette province connaissent le sens de cette expression, car l'*Almaami* de Mbummba [Ibra Almaami, certainement], au cours de ses assemblées, demandait d'abord si les habitants des villages suivants sont présents : Dungal, Cuballe et Mbummba. Alors si on lui répond oui, il conclut "*Law renndii*" : Law s'est réuni. » (transcription et traduction du pulaar au français par Ousmane Seyni Sall). Pour autant, le choix des imams de Dungal s'effectue à Madina Njacebe, ce qui indique le rattachement du village aux *Toorobbe* de Madina et non de Mbummba.

³ Selon Sammba Sarr, « la première fois que les Maures nous ont chassés, nous avons vécu sur la rive gauche pendant 55 ans. C'est à ce moment là que Suleymaan Baal est venu pour combattre les Maures » (entretien à Juude le 22/03/2000). Le premier repli sur la rive gauche aurait donc eu lieu autour de 1720.

carte 2. Repli des Haalpulaar'en sur la rive gauche au XVIII^e siècle et réoccupation de la rive droite au début du XX^e siècle



© J. Schmitz, 1986a : 385.

Mais les tensions existent bel et bien et sont manifestes dans l'un comme dans l'autre des villages. Elles se réactivent fortement aux moments de choix électoraux aux fonctions honorifiques héritées de l'organisation sociale traditionnelle. D'autant que ces titres et fonctions de ceux que l'on enturbane lors des cérémonies d'intronisation ne sont pas qu'honorifiques, même à l'heure actuelle. Aux meilleurs champs de berge ou de *waalo*¹ qui leur sont attribués, dont ils redistribuent une partie, s'ajoutent pour ces chefferies d'autres avantages, en fonction de chaque charge : taxes prélevées sur la traversée du fleuve, dons pour services religieux rendus, etc. À chacune de ces chefferies, un *leenyol* ou une famille d'un groupe statutaire donné (*hinnde*) sont en position d'éligibles, tandis que d'autres familles sont électrices. Le système se complique s'agissant de l'élection du chef de village, car avec

¹ Terre inondable lors des crues, par opposition à la brousse (*jeeri*).

l'administration moderne, l'ensemble des familles se doivent de voter, quels que soit leur position statutaire et leur rang traditionnel d'électeurs ou de « sans voix ».

Concernant l'histoire plus récente de chacun des villages de l'enquête, le tableau ci-après (p. suiv.) permet de rendre compte de celle-ci par le prisme des villageois eux-mêmes, et ce au moyen de l'outil *profil historique*. Celui consiste en une réunion des habitants d'un lieu invités à retracer eux-mêmes tous les évènements ou moments-clés de leur histoire locale en les matérialisant au sol par des objets divers à portée de main, qui seront disposés les uns par rapport aux autres selon un ordonnancement chronologique suggéré par l'animateur et représenté par terre par une ligne du temps continue.

Dans ces deux historiques tels qu'ils sont synthétisés ici, remarquons que si l'introduction du premier phonographe, de la première radio ou de la première voiture ont suffisamment marqué les esprits pour que ces faits soient mémorisés et considérés comme des évènements dans la vie du village, aucune mention n'apparaît quant à l'introduction d'un « premier livre » ou d'un « premier journal », fût-il en arabe, en français ou pulaar. L'écrit n'est pas perçu comme une technologie, mais fait partie du paysage socioculturel depuis suffisamment longtemps pour qu'il ne fasse pas événement, ce qui atteste de l'inscription des cultures de l'écrit locales dans la culture haalpulaar du Fuuta.

document 1. Historique des villages de Dungal et Juude Jaabe

Dungal	Juude Jaabe
<p>1944 Les pluies ont été abondantes et les récoltes ont été satisfaisantes.</p> <p>1945 L'épidémie de la peste s'est manifestée au point que les villages ont été fermés, isolés les uns des autres pour éviter l'aggravation de la contagion.</p> <p>1946 Les villageois ont assisté au retour des rescapés de la seconde guerre mondiale</p> <p>1947 Construction de la mosquée en banco</p> <p>1948 Dévastation des champs de culture par les criquets</p> <p>1950 Grande crue Passage du bateau nommé "Bou El Moghdad"</p> <p>1954 Une pluie hors saison a duré 45 jours sans interruption et sans que le soleil apparaisse occasionnant une période de froid. Lamine Kane a rapporté un phono à musique. Abdoulaye Neyboy, ancien militaire, a rapporté également un phono.</p> <p>1957 Le village débute la construction de sa première école.</p> <p>1957/58 Alasan Amadou Sy introduit une voiture dans le village, une "2 CV".</p> <p>1959 Ouverture de la première mosquée.</p> <p>1960 Ouverture de la première école. M. Kasoum Won de Podor en fut le premier instituteur.</p> <p>1972 Le choléra a attaqué le village.</p> <p>1973 Grande sécheresse. Cette année-là, les villageois ont traversé le fleuve Sénégal à pied pour se rendre en Mauritanie. Beaucoup de puits ont été creusés dans le village.</p> <p>1974/75 Le village a connu l'invasion des rats qui dévastaient tout, même les cultures.</p> <p>1978 Aménagement des périmètres irrigués.</p> <p>1979 Ouverture de la mosquée qui a été marquée par un vent de poussière rouge qui empêchait les gens de se voir. Ce vent ne s'est arrêté que lorsque le muezzin a commencé à appeler à la prière de 14 heures.</p> <p>1982 Première expérience d'enseignement pulaar. Construction du dispensaire grâce à l'aide du PIP.</p> <p>1985 La culture du riz dans les périmètres devient effective.</p> <p>1989 Année mémorable des événements entre le Sénégal et la Mauritanie. Le village a été endeuillé par le décès de deux de ses fils :</p> <p>1) Amadou Malick Gaye, natif et originaire du village, pendant qu'il accueillait les réfugiés venus de Mauritanie, en sillonnant la Vallée du Fleuve, a trouvé la mort de façon fulgurante à la suite de douleurs à l'estomac.</p> <p>2) Un autre fils du terroir est fusillé quelques temps après, alors qu'il pêchait dans le fleuve.</p> <p>1992 Implantation du forage.</p> <p>1997 Ouverture du dispensaire.</p> <p>2000 Le village a bénéficié de beaucoup de pluie et de beaucoup d'eau de crue, mais des chenilles dévastatrices ont détruit les cultures. Le village a voté aux élections présidentielles.</p>	<p>1930 Le village a connu sa première élection de chef de village. Les tessons de canari servaient de bulletin de vote.</p> <p>1936 La première voiture automobile est apparue au village, période où tous les voyages s'effectuaient à pied (Juude-Dakar).</p> <p>1948 Mamadou Saydou Diop a apporté le premier poste radio dans le village.</p> <p>1952 Dahirou Sow a introduit le premier tourne-disque dans le village.</p> <p>1956 L'école du village a été construite et les cours ont démarré en 1957 avec Daouda Nian, instituteur originaire de Lugge.</p> <p>1966 Une épidémie de choléra fait des ravages dans le village.</p> <p>1971 Il y a eu une grande sécheresse. Le village n'a eu ni pluie, ni crue. Le village est frappé par une seconde épidémie de choléra lors de laquelle on enterrait en moyenne deux à trois morts par jour.</p> <p>1972 Le village inaugure la nouvelle mosquée.</p> <p>1978 Le 31 décembre, le village inaugure son dispensaire. Les Hollandais arrivent dans la zone et s'implantent à Cascas.</p> <p>1981 Les Hollandais entrent dans le village pour la première fois. Le village bénéficie de trois puits répartis dans les trois quartiers suivants : Gaambi, Cippaali et Suballo. Le village assiste au dessèchement du fleuve.</p> <p>1983 Les périmètres irrigués sont aménagés avec la supervision des Hollandais.</p> <p>1984 Les premiers PIV sont exploités.</p> <p>1987 Le premier groupement féminin du village est créé.</p> <p>1989 C'est l'année du conflit sénégal-mauritanien (les villageois présents à la réunion du profil historique voulaient tous donner les détails du conflit).</p> <p>1990 Le groupement des femmes emménage son premier jardin dont l'exploitation commence en 1991.</p> <p>1991 Goory Sy donne à la mosquée du village son premier groupe électrogène.</p> <p>1993 Le village est doté de son premier forage.</p> <p>1994 Le village inaugure le forage.</p> <p>1998 & 99 Deux années de grande crue et de pluies abondantes cependant les cultures ont été dévastées par des insectes noirs appelés <i>waawuji</i>.</p> <p>1999 Le village connaît sa première culture de rente du coton.</p> <p>2000 Goory Sy équipe la mosquée d'énergie solaire en remplacement du groupe électrogène.</p>

Pour Dungal : séance MARP chez le chef de village, Teen Saada Musa Gaye ; environ 30 hommes et 10 femmes.

Pour Juude Jaabe : profil historique établi en mars 2000 sur la place du marché ; environ une quarantaine d'hommes et une quinzaine de femmes, et quelques jeunes ou enfants scolarisés, dont certains prenant des notes.

B. c. Esquisse sociologique des villages étudiés

Le recensement effectué à Dungel a permis de dénombrer 1022 habitants, y inclus les migrants non permanents, et 2681 personnes¹ à Juude (population totale : 3703 individus). Cela représente respectivement 135 et 264 *galle* considérés comme autant d'unités domestiques ou *maisonnées*².

À quoi ressemblent physiquement ces villages sahéliens ? Schémas cartographiques et photographies aériennes nous en donnent une idée (annexes, cartes 4 et 5). Mais ils ne rendent pas compte de la façon dont chaque espace villageois est constitué. Dans le cas de Dungel, le découpage spatial qui s'est mis en place parmi la population renvoie à seulement deux espaces, *hirnaange* et *fudnaange*, que l'on peut traduire par l'ouest et l'est. Juude connaît quant à lui un découpage plus complexe : il est un agrégat de quartiers dotés chacun d'un nom qui rappelle les lieux d'habitations respectifs des ancêtres qui résidaient sur la rive mauritanienne. Certains quartiers se sont formés sur une base statutaire spécifique — un quartier, un groupe statutaire —, tandis que d'autres matérialisaient les liens entre certains lignages ou groupes statutaires. Selon les périodes, les artisans, par exemple, ont tantôt été réunis en un même quartier, celui des pêcheurs, tantôt ils se sont disséminés dans d'autres quartiers. Leur rattachement aux familles dominantes peut ainsi se lire dans l'espace, mais dans certains cas où ils sont regroupés en un même quartier, tel groupe statutaire d'artisans sera néanmoins considérée comme appartenant à un autre quartier où vivent les membres du *hinnde* dont elle dépend.

Aujourd'hui, la relation entre quartier et lignages ou groupes statutaires à Juude s'est relativement dissoute, et seuls les plus anciens du village sont à même de dire précisément quelle était la composition sociale propre à chaque quartier. Les contours des quartiers eux-mêmes se sont atténués ou agrégés à d'autres, comme le quartier de Suballo (des pêcheurs) absorbé par celui de Gammbi dont sont issus les chefs de village *sebbe*. Cela s'explique par le fait que « les habitants des quartiers se sont mélangés et ont habité d'autres quartiers que leur quartier d'origine lié à leur lignage »³. Mais cette évolution socio-spatiale est également due au fait que chacun de ces quartiers ou anciens quartiers correspondent à des terres cultivables dont les contours et les propriétaires/exploitants ont connu des transformations au cours des dernières décennies : confiscations de terres de la rive mauritanienne exploitées par les villageois de la rive gauche et nouvelle donne avec l'introduction des périmètres irrigués depuis la mise en service du barrage en amont.

¹ Selon le recensement national de 1988, Dungel comptait 134 concessions équivalant à 155 ménages pour une population de 919 personnes (413 de sexe masculin et 506 de sexe féminin). À Juude Jaaße, 103 concessions, soit 186 ménages, pour une population totale de 1316 personnes (593 hommes et 723 femmes)¹.

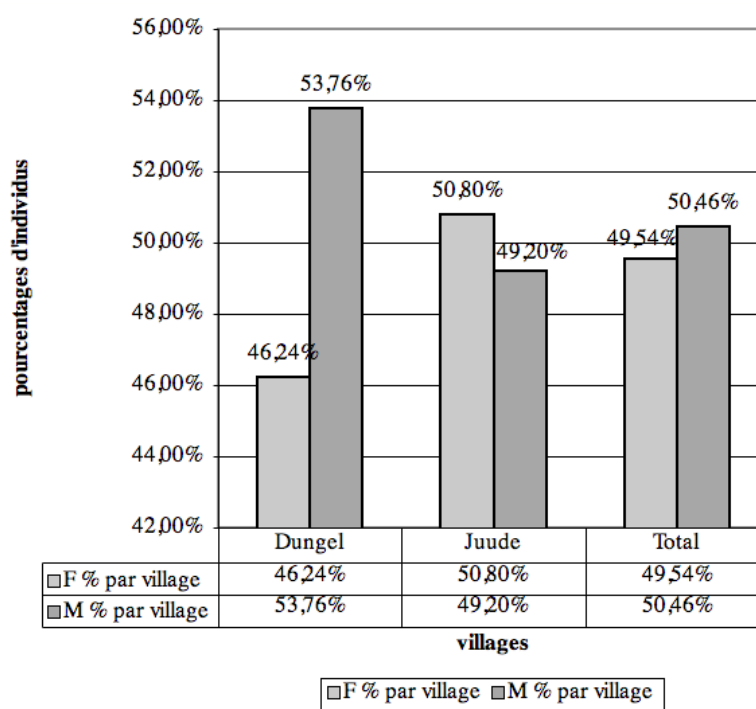
² Sur le concept de *maisonnée*, cf. note 7, en annexes : « Une méthodologie sur mesure », et WEBER (2002).

³ Séance de travail sur l'espace et la cartographie de Juude, avec Haruna Sall et El Hajji Sumaare, Juude, le 25/02/2001.

Traduisant bien cette structuration sociale et spatiale fort différente entre les deux villages, la façon dont se sont déroulées différentes séances de travail pour les besoins de cette étude est fort révélatrice. À Dungel, ces séances (profil historique et recensement) prenaient place dans le *galle* du *Teen*, c'est à dire le chef de village. À Juude, le lieu de rencontre collectif était la place centrale du village, également place du marché et de deux ou trois petits boutiquiers.

Le graphique ci-dessous fait apparaître la proportion hommes-femmes selon les données de ce double recensement effectué en 2000-2001. On y constate que le rapport numérique entre les genres est sensiblement différent d'un village à l'autre, légèrement au profit de la gente féminine à Juude alors que dans le village de pêcheurs-agriculteurs voisin, les hommes sont nettement majoritaires.

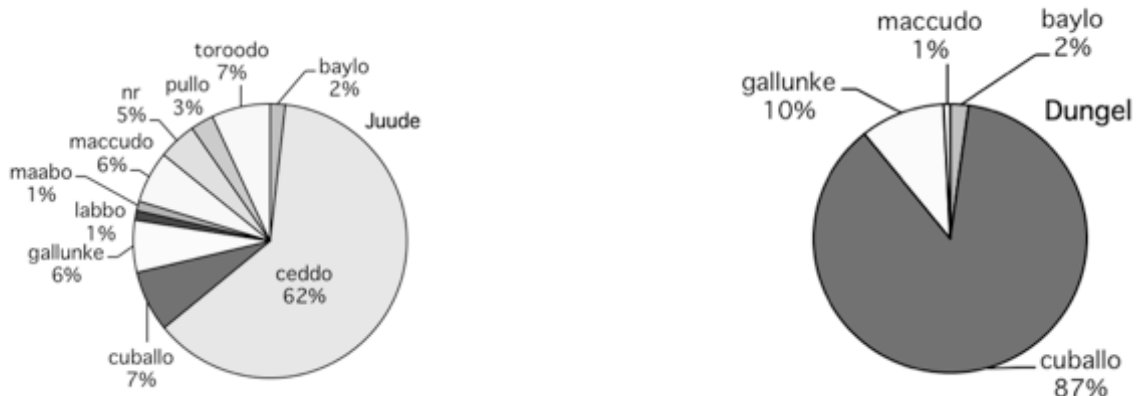
graphique 1. Le genre selon le village



Outre ce différentiel d'un village à l'autre quant à la proportion entre hommes et femmes, quels sont les autres traits sociologiques qui peuvent distinguer les deux villages voisins de 4 ou 5 kilomètres seulement ?

Comme la description spatiale des villages nous l'a déjà fait entrevoir, la composition sociale est fort différente dans chaque lieu. Tandis que Dungel est très majoritairement constitué de *subalbe* auxquels quelques familles de *jiyaabe* et de forgerons/bijoutiers/potiers s'adjoignent, Juude connaît une palette beaucoup plus large de groupes statutaires (cf. graphique 2, p. suiv.).

graphique 2. Groupes statutaires à Dungal et Juude



Le pouvoir est exclusivement aux mains de l'aristocratie des pêcheurs de Dungal, divisés en deux grandes « tendances »¹ se partageant les alliances avec les familles des autres lignages que ceux de la chefferie (des Gaye). Les clercs de Dungal sont eux-mêmes des *subalbe*, ce qui est peu commun. Chez les *sebbe* de Juude, si les groupes serviles sont en proportion identique (11-12%) à ceux de Dungal, les artisans sont en revanche davantage représentés. On note également que les *fulbe* comptent parmi les familles influentes, bien que n'étant pas éligibles. *Toorobbe* et *subalbe* sont en proportion égale, mais ceux-ci ne détiennent pas de positions de pouvoir fortes — ils semblent davantage se positionner comme espace de contre-pouvoir, tandis que la présence des clercs est nettement plus prégnante et diffuse dans le village, leurs fonctions religieuses étant pleinement reconnues et acceptées par les familles *sebbe*.

Étant donné que les groupes statutaires ne coïncident plus que partiellement (ou plus du tout) avec les activités professionnelles menées par chaque individu ou famille, qu'en est-il des profils socio-professionnels² des villageois recensés, dont certains vivent en dehors des villages tout ou partie de l'année ?

Les profils socio-professionnels des habitants de la zone d'enquête correspondent bien à ce que l'on connaît de la sociologie du Fuuta. Vient d'abord le secteur primaire (agriculture, pêche, élevage), qui caractérise particulièrement Dungal, suivi par le commerce. Ensuite, les femmes font apparaître une modalité « ménagères » importante, mieux représentée à Juude qu'à Dungal, ce qui correspond à

¹ Ce terme est d'usage courant au Sénégal. Il renvoie aux courants qui s'affrontent au sein d'un même parti politique depuis l'indépendance, en l'occurrence le PS (Parti socialiste). Les micro-clivages locaux ont adopté cette grille politique nationale, opérant ainsi une symétrie entre oppositions intra-villageoises et clans s'entredéchantant au sein du même parti politique (SCHMITZ 2000a).

² J'évite les notions de « professions et catégories socioprofessionnelles » (« PCS »), anciennement « catégories socioprofessionnelles » (« CSP »), en raison de leur usage en contexte occidental recourant à des paramètres classificatoires relativement élaborés et complexes, alors que j'ai pour ma part opéré de façon simple à partir des déclarations enregistrées lors des recensements effectués.

la plus forte proportion de femmes enregistrée dans le village de *sebbe* (cf. *infra*). On observe également que le plus grand nombre de femmes dans ce village se traduit par des taux supérieurs par rapport à Dungal dans la plupart des catégories liées aux enfants ou aux jeunes. On relève cependant davantage d'enfants non scolarisés à Dungal ou d'enfants en école franco-arabe (hors du village, donc, puisqu'il n'y a pas ce type d'établissement sur place).

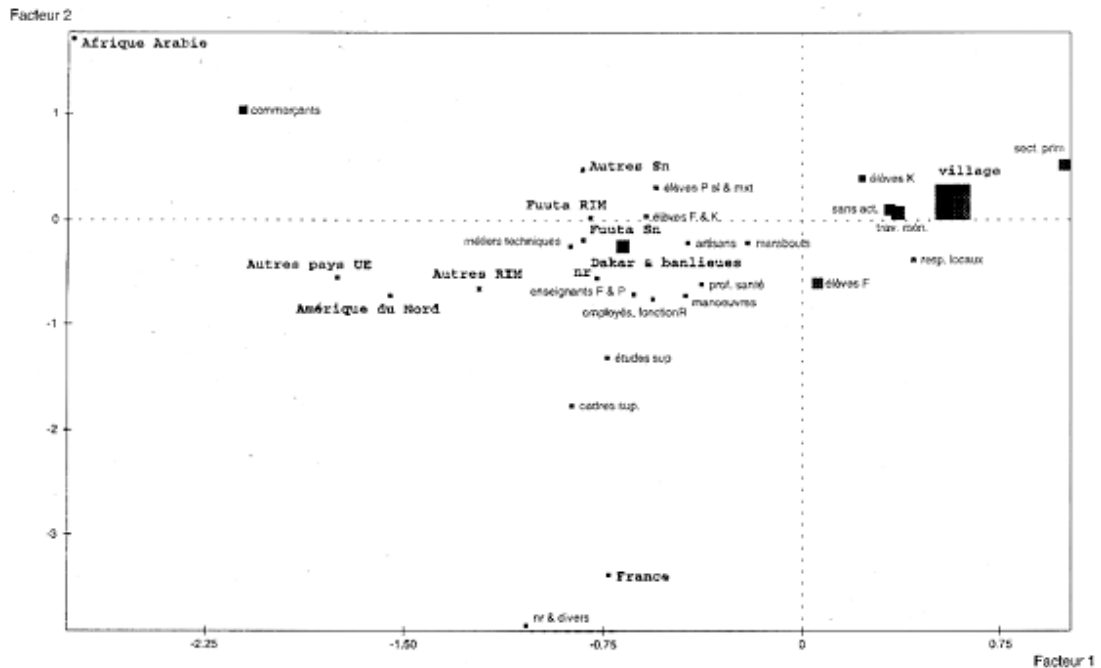
tableau 1. Les "CSP" selon le village

%col	village		
	Dungal	Juude	Total
classes profession, activités principales			
artisans	4,30%	4,81%	4,67%
commerçants	13,29%	9,85%	10,80%
élèves "français"	12,41%	15,37%	14,55%
élèves "franco-arabe"	0,59%	0,19%	0,30%
élèves "pulaar"	0,20%	0,11%	0,13%
étudiants	0,49%	0,63%	0,59%
ouvriers, gardiens	1,76%	0,82%	1,08%
prof. de santé	0,10%	0,30%	0,24%
secteur primaire	19,55%	15,18%	16,39%
ménagères	15,25%	20,22%	18,84%
BTP/transport	2,15%	3,21%	2,92%
bas âge	9,09%	11,94%	11,15%
enseignants F/P	1,27%	0,60%	0,78%
jeunes inactifs	1,96%	1,19%	1,40%
enfants non "scolarisés"	4,79%	2,57%	3,19%
divers	3,03%	1,72%	2,08%
cadres sup.	0,10%	0,22%	0,19%
inactifs	3,23%	3,06%	3,10%
employés	1,86%	1,38%	1,51%
marabouts	0,29%	0,78%	0,65%
resp. commun/projets	0,68%	0,19%	0,32%
élèves/étudiants "coranique"	3,32%	5,04%	4,56%
élèves "français"+"coranique"	0,29%	0,63%	0,54%
Total	100,00%	100,00%	100,00%
Enfants non "scolarisés": entre 6 et 10 ans et n'étant dans aucune filière éducative			
Bas âge : entre 0 et 5 ans inclus			
Jeunes inactifs : entre 11 et 20 ans inclus			
Inactifs : plus de 21 ans			
Divers : malades, migrants, non renseigné...			

Les informations tant qualitatives que quantitatives collectées dans les deux villages sont conformes à la corrélation classique entre les activités socio-professionnelles des personnes recensées (résidants ou non au village) et leur lieu de résidence effectif (résidence principale). Les « ménagères » que sont les *jom suudu* vivent au village tandis que des types d'activités tels qu'employés ou cadres supérieurs, par exemple, vont de paire avec des lieux de vie urbains, au Sénégal ou dans d'autres pays. L'analyse des correspondances multiples suivante (graphique 3) illustre et confirme cette corrélation : on y voit la proximité de position des modalités « village » avec celles des

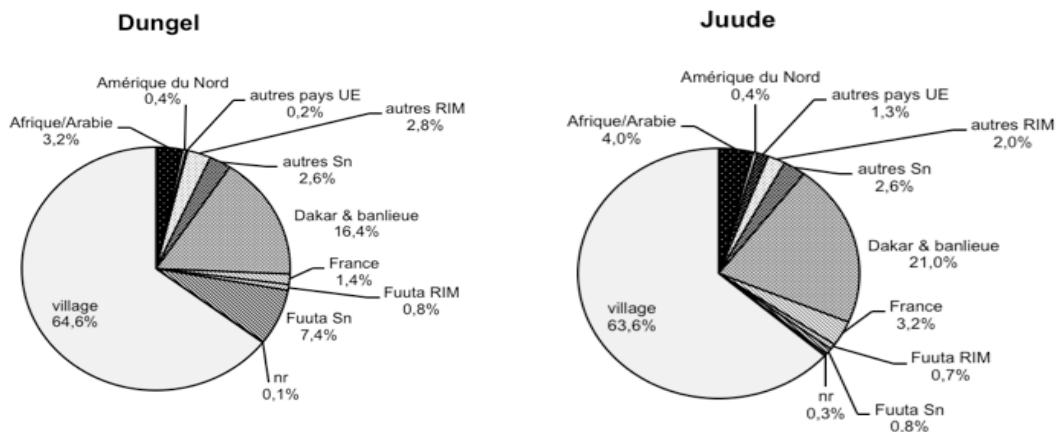
catégories d'activités liées à la jeunesse, aux travaux ménagers, au secteur primaire (d'ailleurs pris en charge en partie par des femmes, notamment avec l'apparition des « jardins féminins » et des groupements féminins qui les ont accompagnés) ou aux personnes sans activité (retraités ou personnes âgées, notamment). Les commerçants sont les plus éloignés de tout lieu d'ancrage particulier, quelque part entre « Afrique/Arabie », pays occidentaux (hors France) et autres régions du Sénégal ou de Mauritanie. Quant aux employés ou fonctionnaires, aux professions de santé, aux enseignants, aux artisans ou aux métiers techniques, ils gravitent autour du point central que constitue sur la figure Dakar et sa périphérie.

graphique 3. Lieux de résidence principale et activités socio-professionnelles (population recensée à Juude)



Au-delà de cette corrélation, les taux de résidence dans les différents lieux de vie de la population recensée présentent quelques différences d'un village à l'autre (graphique 4 *infra* ou tableau 22 en annexes). En effet, si la proportion de personnes vivant au village est à peu près équivalente (autour de 64%), on repère deux tendances distinctes sur le plan migratoire : une implantation en milieu urbain et une migration en Occident plus importante à Juude qu'à Dungal. Le directeur d'école de Juude conforte cette analyse des chiffres en nous confiant que « Juude est connu pour la mobilité de ses habitants », ce qui à ses yeux, pose d'ailleurs un problème de fond concernant les enfants, car, ajoute-t-il, « les enfants restent avec leurs grands-parents, mais ils ne sont pas canalisés par les grands-parents ». Dungal se tourne quant à lui davantage vers d'autres villages Fuutanke, surtout sénégalais. Cette tendance se recoupe avec celle sur le genre, c'est à dire que les femmes de Dungal sont davantage mariées à l'extérieur du village, dans une logique d'alliances locales inter-villages, tandis qu'à Juude, la diversité statutaire plus développée et le plus grand nombre de villageois permet des unions au sein du village, au sein du même groupe statutaire ou entre groupes statutaires « compatibles ».

graphique 4. Lieux de résidence principale des ressortissants de Dungal et Juude



Faire une synthèse des éléments livrés sur la sociologie et l'histoire des villages et de la zone étudiés porte à un constat majeur. Outre la complexité de la société haalpulaar et des rapports conflictuels qui peuvent la traverser (comme ils traversent plus ou moins toute société), on a affaire à des entités sociales relativement distinctes d'un village à l'autre, au sein desquelles le pouvoir se distribue différemment, notamment en fonction d'une histoire qui s'articule autour des villages comme autant d'unités socio-politiques spécifiques régies par une tension manifeste entre une autonomie à l'échelle du village et des relations d'interdépendance, du moins d'alliances, entre certains villages voisins. Dungal et Juude sont proches dans l'espace, mais peu de liens les unissent. L'étranger de passage pourrait même avoir l'impression que les deux villages s'ignorent mutuellement.

C. Les questions posées par le mouvement pulaar

Ces deux types de profils sociologiques de villages vont-ils se traduire sur le plan des compétences et pratiques scripturales relevées au cours de l'enquête ? Avant d'entrer dans ce niveau d'analyse relevant du micro, quelles sont les différentes questions qui se sont posées à moi, une fois menée l'étude générale du mouvement pulaar (cf. HUMERY 1997) ?

Deux axes majeurs se sont ouverts à l'issue de cette dernière :

1/ Confronter le mouvement pulaar tel qu'il a été décrit et proclamé par ses acteurs avec les réalités socio-anthropologiques du terrain.

2/ Comprendre ce que l'écriture en langue première apporte ou modifie (ou non) dans la vie des villageois, sur tous les plans possibles, et en quoi ces villageois sont eux-mêmes acteurs de cette littérature émergente en pulaar (accès aux compétences scripturales, usages de l'écrit, production/appropriation de discours sur le pulaar et son écriture).

Dit autrement, en quoi l'écriture « agit sur », et en quoi elle « est agie » ? Ou, pour ne pas se focaliser sur une lecture reposant sur un paradigme exclusif de l'action, comment une littérature est prise dans le contexte social dans lequel elle se développe et dans les multiples enjeux dudit contexte ? Comment elle s'inscrit dans différentes échelles ? Celle de la globalisation contemporaine qui n'épargne pas les villages isolés de Dungal et Juude, et qui se traduit par la présence d'ONG ou de bailleurs internationaux qui s'accompagne à la fois de jeux d'intérêts complexes, indigènes et exogènes, parfois incompatibles ou troubles, et d'effets de mode fluctuants tel que le champ des langues africaines a pu en être connaître. Cette échelle du global et du transnational recoupe les enjeux migratoires qui, conjoncturels ou relevant du symbolique, sont devenus de plus en plus structurels. À l'échelle nationale, les politiques linguistiques et éducatives entrent aussi en jeu ; plus largement, l'évolution de la situation sociolinguistique environnante peut se montrer déterminante, comme nous l'avons vue dans le cas du mouvement pulaar.

Ces différents paramètres interviennent-ils réellement à l'échelle de ce qui se joue au sein de villages fuutanke, du moins de ceux étudiés ? Comment la littérature pulaar s'y est-elle déployée et a-t-elle pu se maintenir dans le temps ? À quelles conditions et à quel prix, compte tenu des caractéristiques de la société haalpulaar ? Patriarcat, forte hiérarchisation sociale et principe de complémentarité entre groupes statutaires, tensions politiques récurrentes, bouleversements environnementaux, agricoles et fonciers dans la Vallée, migration croissante constituent autant de paramètres qui peuvent stimuler ou au contraire freiner l'écriture en pulaar. Quels ont pu être les apports de cette littérature aux yeux des populations locales ? Relève-t-elle bien, ou seulement, d'un nationalisme culturel, dans la droite ligne de ce qui a motivé les pères du *mouvement* de part et d'autre du Fleuve ? Et dans quelle mesure le rapport langue-nation analysé par GELLNER (1983) se manifeste-t-il au travers de l'écriture de cette langue et de ce que cette scripturalisation met en œuvre ? En quoi se justifie-t-elle, étant donné que d'autres littératures étaient déjà en vigueur avant elle, chacune avec leur aura ? Quel intérêt revêt-elle à l'échelle individuelle, étant donné qu'il a déjà été démontré qu'être analphabète n'est pas toujours vécu comme un problème, par exemple au Maroc où la littérature se diffuse à tous par le biais de ceux qui ont des compétences scripturales (WAGNER *et alii* 1986)¹ et où pour certains, savoir lire et écrire est jugé inutile dans leur projet de vie.

Étant donné que l'écriture du/en pulaar et en graphie latine n'est pas la seule littérature existant au Fuuta, il importe aussi de s'interroger sur la façon dont elle prend place dans un contexte pluriscriptural déjà riche (en pulaar '*ajami*, en français, en arabe²). En quoi les pratiques et usages de l'écrit diffèrent-ils d'une langue à l'autre, d'une écriture du pulaar à l'autre ? Comment ces différentes pratiques ou littératures s'articulent les unes aux autres ? Et avec quelles représentations qui leur sont associées de la part des villageois ? Notamment, le pulaar comme langue écrite remet-il en question l'hégémonie de l'arabe dont la culture de l'écrit dans le domaine religieux a fondé la société haalpulaar contemporaine ?

Enfin, il s'agira de tenter de prendre un peu de hauteur à partir du cas du mouvement pulaar, et de se demander ce que l'on peut extraire de son analyse, notamment en termes de lignes théoriques. Sera ainsi proposée une réflexion de fond en guise de synthèse/conclusion sur les réponses que cette littérature émergente en pulaar fournit à des thématiques « serpent de mer » qui établissent une équation entre alphabétisation et développement ou démocratisation, ou encore émancipation des femmes. Les modèles de diffusion de l'écriture seront par ailleurs interrogés au regard du cas étudié. Ces deux champs d'interrogation théoriques rejoignent la question de fond posée depuis Goody sur les « effets » ou « conséquences » de l'écriture, question reprise par les approches cognitives mais aussi dans le

¹ D'autres travaux interrogent aussi ce paradigme d'une alphabétisation souhaitable ou souhaitée, comme le cas d'un jeune Ougandais décrit par OPENJURU (2004) qui construisait sa trajectoire socioprofessionnelle sans avoir besoin de savoir lire ou écrire.

² Les autres langues africaines ou internationales sont extérieures à notre focale, puisqu'aucune pratique de l'écrit dans ces langues n'a été relevée sur mon terrain.

champ du développement et de l'éducation, notamment par l'Unesco, qui s'est au fil du temps approprié la lecture critique des travaux de Goody par Brian Street pour considérer finalement *les littératies* (*literacies* vs *literacy*¹) dans leurs différents contextes sociaux et culturels. Enfin, parmi les éléments de conclusion, un questionnement sur les choix méthodologiques retenus dans cette enquête sera engagé grâce à une réflexion sur les outils et approches habituellement retenus en anthropologie de l'écriture et dans les *Literacy Studies*.

¹ Voir en introduction sur le contexte théorique dans lequel se situe le présent travail.

Chapitre 2. Langues parlées, langues écrites : questions sensibles

L'écart est grand entre les avancées décisives de la sociolinguistique au cours des dernières décennies, qui ont démontré les limites d'une conception structuraliste des langues longtemps considérées comme des unités idéales, c'est à dire homogènes, closes et stables, observables *in vitro*, et la façon dont les États-nations, ou des travaux quantitatifs et à grande échelle, font encore usage, par nécessité, de cette catégorie-concept de *langue*. L'intérêt de considérer les langues en tant que pratiques discursives ou scripturales vécues par des locuteurs identifiés dans des contextes spatio-temporels, relationnels et interactionnels spécifiques s'est progressivement imposé de par la valeur informative et la finesse d'analyse ainsi rendues possibles. Ce type d'approche empirique a donné meilleur accès à une certaine complexité du réel, du moins de l'observable, qui renseigne aussi bien des façons de parler (et donc des parlers ou *lectes*, à l'oral ou à l'écrit) que des réalités plus vastes et mouvantes, relatives à des personnes ou des communautés de gens qui parlent, lisent, écrivent, et qui ce faisant, font évidemment bien plus que cela¹.

Ce type d'approche ethnographique détaillée, malgré son intérêt, n'a pas été retenue comme prioritaire dans le cadre de cette enquête pour diverses raisons, mais il n'en est pas moins utile de

¹ Je pense à l'élaboration de représentations de soi, de l'autre, du monde, à l'acquisition de connaissances, à la mémorisation par la trace écrite, par le verbe ou le geste, et aux multiples dimensions — cognitives, psychologiques, affectives, émotionnelles, etc. — impliquées par tout acte d'expression et de communication, mais aussi à la pragmatique du langage parlé ou écrit, de AUSTIN (1991) à FRAENKEL (2005b et 2007a).

garder à l'esprit le caractère relatif et discutable du découpage classificatoire entre des langues couramment identifiées en tant que telles¹, découpage que j'ai pourtant dû reprendre à mon compte pour le mobiliser sur mon terrain puis pour en restituer les fruits. Ces différentes langues étant également perçues en tant que telles par les enquêtés, et étant par ailleurs difficilement contournables en tant qu'éléments de catégorie utiles pour décrire une situation sociolinguistique donnée, il (re)devient possible d'en assumer l'usage, d'autant qu'on en mesure justement les limites.

Ce qui suit va donc recourir à ces découpages ayant nommé et établi des langues comme étant celles qui ont cours au Sénégal et en Mauritanie, sans négliger le fait que la dénomination de certaines d'entre elles révèlent justement quelques ambiguïtés parfois délibérées de la part des autorités en place. Mais reprendre ce canevas préétabli des langues ne m'a pas pour autant inclinée à entrer dans une démarche typologique, laquelle semble indispensable à ceux des linguistes qui veulent agir, c'est à dire faire davantage qu'observer et décrire². Signalons tout de même que des modèles typologiques sont disponibles ; certains s'y sont amplement consacrés, notamment pour l'Afrique francophone (CHAUDENSON 1988, CHAUDENSON et RAKOTOMALALA 2004³ ou L.-J. CALVET 1994 sur le Sénégal). D'autres ont montré les limites de telles typologies, tout en reconnaissant l'utilité d'intégrer des données macro à des grilles d'analyses plus ouvertes⁴ qui permettent une observation empirique construite et une prise en compte de la diversité des répertoires à l'œuvre dans un espace sociolinguistique ou *socio-symbolique*⁵ particulier (JUILLARD 2005 et 2007).

¹ D'un point de vue théorique, les trois processus décrits par IRVINE et GAL (2000) quant à la construction d'un rapport identificatoire d'un groupe à une langue donnée et de différenciation de cette langue vis à vis des autres langues semblent très opératoires et stimulants pour l'analyse (*iconization, fractal recursivity et erasure*).

² C'est en ces termes *action vs observation* que se cristallisent parfois les débats au sein de la sociolinguistique française ou francophone, ces questions semblant moins faire polémique dans le monde anglo-saxon où les deux approches sont peut-être mieux articulées. Cette confrontation découle probablement davantage du caractère engagé et clairement défini des politiques linguistiques dans les pays anglophones (à commencer par le Royaume-Uni ; cf. le discours de Gordon Brown du 18/01/2008, cité par CHAUDENSON 2008 : 135-136) que d'un refus des chercheurs francophones de *s'impliquer* (cf. PIEROZAK et ELOI 2009).

³ La grille LAFDEF élaborée par Chaudenson pose la question de l'attribution de valeurs quantitatives pour un ensemble de variables dont certaines semblent délicates à renseigner de la sorte (par exemple, « représentations sociales », dont Moussirou-Mouyama, pensent qu'il y faudrait donner plus de poids en en faisant un ensemble *modus*, en sus des ensembles de variables regroupées en *status* et en *corpus* ; cf. *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde* 2008 : 75). Cette liste des variables ou rubriques de variables présente l'intérêt de considérer ensemble la langue officielle et les quatre langues nationales les plus représentées. Bien qu'établie à des fins quantitatives, elle peut se montrer féconde en tant que grille d'enquête qualitative pour balayer l'ensemble des éléments à considérer lorsque l'on traite un objet sociolinguistique. En voici le contenu, pour l'ensemble *status* : officialité, usages institutionnalisés (textes officiels, textes administratifs nationaux, justice, administration locale), langue de l'éducation (primaire, secondaire, supérieur), moyens de communication de masse (presse écrite, radio, télévision, cinéma, édition), possibilités économiques, représentations sociales ; pour le *corpus* : acquisition, apprentissage, véhicu-vernacularisation, compétence linguistique, production langagière.

⁴ Par exemple, JUILLARD (2007 : 239-240) dégage différents types de plurilinguismes urbains propres à l'Afrique, et notamment au Sénégal. L'auteure rappelle par ailleurs que les stratégies d'intégration urbaine se résument à deux pôles : plurilinguisme vs véhiculaire, les deux pouvant opérer dans un même espace social, voire chez un même individu.

⁵ Sur cette notion, JUILLARD 2007 : 237.

A. Paysages sociolinguistiques au Sénégal et en Mauritanie

Au Sénégal, « chacune des régions a une dynamique linguistique qui lui est propre » (NIANG CAMARA 2010 : 21), et il y a fort à parier — en l'absence de données autorisées sur les langues en Mauritanie — qu'il en va de même dans ce dernier espace national. Avant d'examiner de plus près la situation linguistique caractérisant mon espace d'enquête et sa région, des éléments généraux sur celle du Sénégal puis de la Mauritanie vont nous permettre de comprendre dans quels contextes nationaux respectifs s'inscrivent les réalités sociolinguistiques et socio-scripturales qui constituent l'objet de cette étude.

Le Sénégal et la Mauritanie connaissent des situations sociolinguistiques bien distinctes, comme nous allons le voir, mais les deux pays ont aussi quelques points communs dans ce domaine. Dans les deux cas, le choix d'une ou deux langue(s) officielle(s) est étroitement lié à des enjeux sociopolitiques qui surpassent toute considération pragmatique, telle que la prise en compte de la situation sociolinguistique existante et l'intérêt ou l'efficacité des choix de politique linguistique pour l'ensemble des citoyens nationaux. Au contraire, les logiques prégnantes sont celles qui permettent d'asseoir le pouvoir de l'élite en place et de le maintenir autant que possible. Ces processus s'appuient dans chaque pays sur des options linguistiques qui considèrent peu la faisabilité technique de décisions souvent prises à la hâte (notamment en Mauritanie) ou en dépit du bon sens linguistique ou pédagogique (dans les deux pays) — divers travaux l'ont amplement souligné. Dans le cas mauritanien, l'arabe concentre l'intérêt des tenants du pouvoir, dans celui du Sénégal, c'est le français, talonné par le wolof, qui occupe cette place stratégique. Ici comme là, on a affaire à une diglossie : un arabe langue officielle, mais que les Mauritaniens ne parlent pas, et un arabe populaire¹ très répandu ; un français élitiste et un français plus local², voire un wolof mêlé de français qui dispute de plus en plus au français son *corpus*, voire son *status*. Voyons plus précisément ce qu'il en est...

A. a. Au Sénégal

La situation linguistique caractérisant le Sénégal, tout comme celle qui prévaut en Mauritanie, se distingue de celles que connaissent beaucoup de pays africains. Dans ces derniers, une langue officielle (généralement ex-langue du colonisateur) permet la communication entre locuteurs de langues maternelles³ différentes. Cette langue officielle se décline en des formes linguistiques

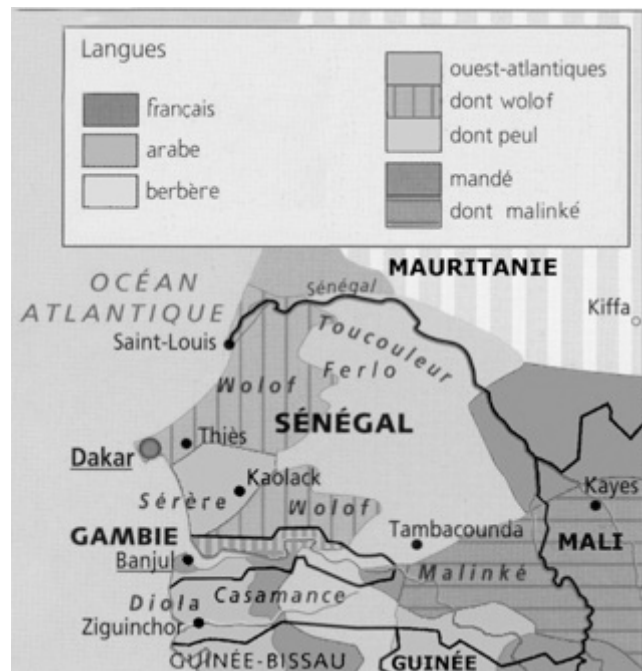
¹ Concernant cette diglossie : OULD ZEIN et QUEFFELEC 1997 : 9-10 ? Concernant l'ensemble du monde arabe, voir aussi l'article de MARÇAIS (1930) « La diglossie arabe », qui emploie cette notion de diglossie bien avant FERGUSON (1959), pourtant considéré généralement comme le père du concept. Une lecture critique de cet article idéologiquement orienté dans le contexte colonial de l'époque se trouve dans KOULOUGHLI (2008), qui offre en outre un panorama des différents types d'approches sociolinguistiques de l'arabe (diglossie, par strates, par continuum et triglossie).

² Sur le français du Sénégal ou d'Afrique en général, voir les divers travaux de MANESSY (1989 ou 1994 par exemple), Paul WALD (dont MANESSY et WALD 1979) et P. DUMONT (1978 et 1983). Plus récemment, McLAUGHLIN (2008 : 96-97).

³ Voir la réserve pertinente émise par DREYFUS et JUILLARD (2004 : 83, en note) à propos de l'emploi des termes

variables, correspondant à une situation de *diglossie* au sens initial du concept repris et développé par FERGUSON (1959). Des variétés hautes symbolisant le prestige d'une langue « pure » et idéale (CANUT 1998, 2000c), associées à des processus d'*elite closure*¹ (MYERS-SCOTTON 1993) ou d'élites visant le maintien de leur hégémonie sociopolitique (BAYART 2006), coexistent avec des variétés basses, koinés plus souples et dynamiques, davantage mêlées de langues parlées localement et plus intégrées aux usages langagiers courants des populations. À côté de ces langues officielles reconnues par chaque État coexiste une multitude de langues indigènes plus ou moins largement parlées, véhiculaires parfois, vernaculaires le plus souvent, dont une partie sont reconnues par l'État comme *langues nationales*.

carte 3. Les langues usuelles au Sénégal en 2000



Au Sénégal, la situation est bien différente : la langue officielle, le français, qui sur la scène internationale rattache le pays au monde francophone et à ses institutions, n'est pas la langue de communication entre concitoyens, ou ne l'est que très marginalement² ; pour 2006-2007, le nombre de francophones estimé correspond à 10% de la population nationale, auxquels s'ajoutent 21% de « francophones partiels »³, et moins de 1% de la population aurait le français pour langue première⁴. Une autre langue, le wolof, remplit cette fonction de *lingua franca* depuis déjà fort longtemps, tout en étant demeurée *langue nationale*. Les

« langue première » (ou L1) et « langue maternelle » (LM), cette dernière notion n'étant pas opératoire en contexte multilingue et pluriethnique, tout du moins dans son sens courant usité en français. La *langue première* correspond au sens « vulgaire » de *langue maternelle*, c'est à dire « première langue apprise par le locuteur et la plus couramment parlée pendant la petite enfance », alors que la *langue maternelle* devrait désigner de façon précise la langue transmise par la mère, qui n'est pas toujours la langue première du locuteur, ni même celle de la mère, notamment dans certains situations éducatives particulières (enfants confiés, orphelins, co-épouses, etc.)

¹ Trad. : clôture de l'élite.

² Traitant de la relation entre langue et identité nationale, MCLAUGHLIN (2007 : 79) rappelle la distinction fondamentale entre le niveau du/des rapport(s) d'appartenance d'une population à un État-nation et celui de l'identité d'un État-nation donné « au sein d'un ordre mondial international ». La porosité entre ces deux dimensions interne/externe pourrait constituer un axe d'étude fécond pour analyser les représentations et les stratégies linguistiques et éducatives des individus et des groupes sociaux.

³ Selon le rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (2007 : 15), un « francophone partiel » est une « personne ayant une compétence réduite en français, lui permettant de faire face à un nombre limité de situations », tandis qu'un « francophone » est une « personne capable de faire face, en français, aux situations de communication courante ». Entre 1990 et 2006-2007, le taux de francophones partiels aurait augmenté de 50%, étant passé de 14% à 21% (pour 1990, cf. : Haut Conseil de la Francophonie 1990).

⁴ 0,6% selon le Recensement Général de la population et de l'habitat de 2002.

chiffres circulant sur les langues parlées au Sénégal, wolof en tête¹, présentent rarement un niveau de fiabilité élevé, notamment lorsqu'il s'agit de recensement, alors que certaines enquêtes se montrent des sources plus fines, mais déployées à des échelles plus restreintes. SWIGART (2004 : 80) fait état de 71% de Sénégalais parlant cette langue, dont 43% pour lesquels il s'agit de la langue maternelle, ce qui équivaut d'ailleurs au taux de Sénégalais s'étant déclarés d'ethnie wolof lors du recensement général de 1993 (42,7%)². Si l'on ajoute les personnes qui en ont une compréhension passive (*i.e.* qui ne la parlent pas), le taux de « wolophones » pourrait être estimé à 90% (*idem*).

Y inclus le wolof et parmi les 25 à 39 langues répertoriées comme constitutives du paysage linguistique national³, le Sénégal reconnaît actuellement 13 langues comme *langues nationales*. Six d'entre elles — wolof, sereer, peul, diola, manding, soninke — ont fait l'objet en 1968 d'un premier décret réglementant leur transcription, qui sera suivi de plusieurs autres décrets modificatifs jusqu'en 1985⁴. À la suite de l'élection d'Abdoulaye Wade en 2000 et d'une nouvelle Constitution stipulant que deviendra *langue nationale* toute langue codifiée, ces six langues ont été rejointes par le hassaniyya, le balante, le mancagne, le noon, le manjaque, le saafi et le bassari.

Ainsi, si le français est bien langue officielle au Sénégal, c'est une langue nationale dotée du même statut juridique que toutes les autres langues nationales (dont certaines sont très peu parlées) qui remplit la fonction de langue de communication intergroupes, mais aussi de langue de l'urbanité et de la modernité (SWIGART 1992, CALVET 1994, CRUISE O'BRIEN 1979 et 1998, McLAUGHLIN 2008). Le wolof est aussi langue du commerce, « langue d'un certain pouvoir, d'un pouvoir économique et symbolique » (CALVET 1994 : 101), qui s'étend également de plus en plus à l'administration et aux médias. La distinction fonctionnelle entre wolof et français perdure cependant dans la mesure où le français demeure encore la « langue d'intégration aux structures de l'État » (CALVET 1994), même si là aussi, le wolof a tendance à lui disputer cet espace au risque de réactions de protestation d'une partie

¹ Une importante étude menée par WIOLAND en 1965 auprès de populations d'élèves de l'école publique, souvent reprise par la suite, avait présenté des résultats sur les langues parlées au Sénégal, mais celle-ci a certainement surévalué le poids du wolof (cf. DREYFUS et JUILLARD 2004 : 8, note 8). Quant au recensement de 1988, diverses réserves ont été émises sur les méthodes employées et leurs biais (voir par exemple DREYFUS et JUILLARD 2004 : 50, note 19 ; ou 53, notes 22 à 24). Le dernier recensement national au Sénégal, mené en 2002 et publié en 2008, n'a pas pris en compte la question des langues, ce qui est en soi étonnant et laisse bien des questions en suspens.

² Voir la remarque de DREYFUS et JUILLARD (2004, notes ci-dessus référencées) : l'un des biais de ce recensement aurait justement consisté à amalgamer appartenance ethnique et langue première, laquelle a d'ailleurs été formulée dans l'enquête comme *langue principale parlée* et non comme langue la mieux parlée ou première langue apprise.

³ Les linguistes dénombrent généralement 25 à 28 langues au Sénégal, mais certaines des sources les plus récentes renvoient à 36 ou 39 langues ; cf. respectivement Ethnologue 2002, *Languages of the World*, 14^e édition, SIL International et HAARMANN (2002 : 173). La majorité de ces langues se rattachent au groupe des langues Atlantiques ou Ouest-Atlantique (cette dernière dénomination, due à WESTERMANN (1927) a couru jusqu'à la recatégorisation des langues africaines par DONEUX en 1975). Quelques autres appartiennent à l'aire Mandé, affiliée au vaste phylum Niger-Congo.

⁴ Pour une histoire de la politique linguistique au Sénégal, cf. notamment CISSE (2005), HUMERY (1997 : 33-47), P. DUMONT (1983).

des personnels politiques ou de la société civile (MCLAUGHLIN 2008 : 85-87). Soulignons que cette variante du wolof utilisée comme « code urbain prestigieux » est ponctuée de nombreux emprunts au français (MCLAUGHLIN 2008 : 93)¹, mais aussi et de plus en plus à l'anglais, langue devenue très attractive sur le marché linguistique local depuis les années 1990 et l'accroissement de la migration vers l'Amérique du Nord (MCLAUGHLIN 2008).

tableau 2. Principales langues parlées au Sénégal : recensements de 1988 et 2002

Langues parlées	RGPH 1988	RGPH 2002	Différentiel 1988-2002
Wolof	70,3	72,4	+ 2,1
Pulaar (cf. note 2, p. suiv.)	27,9	26,7	- 1,2
Sereer	13,5	12,7	- 0,8
Manding/malinké/socé	6,9	6,2	- 0,7
Diola	5,5	4,2	- 1,3
Soninké	1,5	1,5	0
Arabe	NR	0,4	--
Français	NR	9,4	--

Source : ANSD : RGPH 1988 (2009) et 2002 (2008) ; MEH pour le regroupement des groupes de langue peule et manding et pour la colonne 4. Cf. NIANG CAMARA (2010 : 16, reproduit en annexes, tableau 17) pour une version avec l'ensemble des langues et les variables L1 et L2.

Comme je l'ai constaté ailleurs (HUMERY 1997), au même titre que DIOP *et alii* (1990 : 39), les chiffres avancés officiellement sur le poids ethnique et linguistique des wolophones sont controversés par ceux qui parlent peul. Divers biais dans les recensements nationaux, déjà mentionnés *supra* (cf. note 3, 3 p. *supra*), abondent dans le même sens d'une remise en cause des conditions de production des chiffres sur le nombre de locuteurs en général, et plus particulièrement de ceux parlant wolof (accusés de surévaluation) et de ceux parlant pulaar (présumés sous-évalués). C'est ainsi que l'étude de DIOP *et alii* (*idem*), effectuée auprès de 750 personnes d'origine wolof et haalpulaar, parle de plus de 40% de pulaarophones en L1 ou L2, alors qu'à la même période le recensement national renvoie à un taux de 27,9%.

Si, à défaut d'autres sources plus fiables, l'on utilise néanmoins les chiffres des recensements officiels de 1988 et de 2002 (tableau 2), la langue peule s'avère être la seconde langue la plus parlée au Sénégal. Aller plus loin dans la lecture et l'analyse des chiffres de ces recensements s'avère périlleux. En effet, à regarder l'évolution du poids de cette langue entre les deux périodes de recensements, le pulaar connaîtrait une pente décroissante correspondant à -1,2% de locuteurs (sur l'ensemble de la population nationale). Mais en remarquant, de plus près, que cette tendance correspondrait seulement à une baisse de -1,7% du nombre de locuteurs qui la parlent comme

¹ Comme l'explique SWIGART (1994 : 179-80), il s'agit de parler un wolof intégrant le français avec le dosage approprié pour que le locuteur ne soit perçu ni comme un assimilé (trop de français intégré au wolof), ni comme un cul-terreux (pas assez de marqueurs de la langue française), comme N. THIAM (1990) l'avait pointé.

deuxième langue (ou L2)¹, tandis que les locuteurs L1 seraient au contraire en légère augmentation (+0,6%) alors que ces derniers sont très largement majoritaires par rapport aux locuteurs L2, on comprend l'incohérence statistique de la situation brossée par ces recensements².

Si on dépasse cette incohérence et que l'on s'attache à analyser le rapport de grandeur entre les locuteurs du pulaar L1 et ceux du pulaar L2, le pulaar peut être considéré comme une langue qui entretient une relation forte avec ceux qui se disent *Fulbe* ou *Haalpulaar'en*³ dans la mesure où la proportion de locuteurs L1 se montre élevée, ce qui atteste d'une place importante du pulaar en tant que langue maternelle, que ses locuteurs s'attachent à transmettre en tant que telle, malgré le phénomène de wolofisation à l'œuvre. Et si l'on compare ce rapport L1/L2 du pulaar avec celui du wolof, où près d'un locuteur du wolof sur trois est classé en L2, l'impression ne fait que se renforcer. Constatons également que toutes proportions gardées, la langue peule s'érode moins vite que les autres principales langues nationales, exception faite du soninké, qui semble lui aussi bien résister au phénomène de wolofisation.

Concernant la langue arabe, qui n'était pas prise en compte dans le recensement de 1988, on assiste au Sénégal à une demande manifeste, mais fluctuante. Cette demande vis à vis de la langue arabe, de plus en plus perceptible, remonte en réalité aux années 1950 (COULON 1978, GOMEZ-PEREZ 1997 et 2005). Elle renvoie à l'attente de certains milieux sociaux en matière d'éducation arabe ou franco-arabe, qui se traduit par le désir de cadres moyens et de commerçants en zone urbaine ainsi que d'une partie de l'élite francophone de voir évoluer l'*école coranique*⁴ traditionnelle. Cette demande correspond également à un tournant religieux et sociopolitique de certaines franges de la population vers des formes d'islam importées des pays arabes, qui laisse sur leur réserve de nombreux Sénégalais pourtant en demande de culture arabo-islamique (GOMEZ-PEREZ 2005). Cette soif d'arabe est donc complexe et multiforme : elle peut prendre un visage radical et exclusif, mais bien souvent, elle

¹ Parmi ceux qui parlent pulaar, seulement une personne sur dix la parle comme deuxième langue (ANSD 2008 : RGPH 2002) alors que le RGPH 1988 (ANSD 2009) indique une personne sur 6 ou 7.

² Voir en annexes le tableau 17 : un comparatif entre les deux recensements, qui fait apparaître les taux en L1 et L2 (tiré de NIANG CAMARA 2010 : 16).

³ Il est étonnant de constater le morcellement linguistique et ethnique qui a été opéré dans ces recensements pour l'ensemble des communautés parlant peul (*Fula*, *Laobe*, *Peulh* et *Toucouleur*), alors qu'un niveau d'intercompréhension élevé les caractérise. DREYFUS et JUILLARD (2004 : 30) ou NIANG CAMARA (2010 : 17), par exemple, n'ont pas maintenu cette distinction sur le plan linguistique. À l'inverse, pour le wolof, aucune variante n'a été distinguée, ni celle du wolof urbain, étudiée par Swigart, ni celles pratiquées en milieu rural ou chez les Lebous, sur la Côte, malgré l'intercompréhension difficile entre elles liée notamment à un appauvrissement du vocabulaire dans le code urbain (SWIGART 1992 : 547-48 et 1994). Au-delà d'une éventuelle intentionnalité dans ce choix méthodologique qui produit un biais en faveur du wolof (ou en défaveur du peul), cela traduit la distance qui s'est creusée entre la langue wolof et l'ethnie wolof (SWIGART 1992, CRUISE O'BRIEN 1998, McLAUGHLIN 1995 et 2008). Soulignons en outre combien la distinction ethnico-linguistique utilisée pour ces recensements est problématique, dans la mesure où une grande complexité et variabilité président à la façon dont chacun, dans l'aire pan-peule du Sénégal (et au-delà) nomme son appartenance ethnique (cf. McLAUGHLIN 1995). La proportion de locuteurs entre « toucouleur » et « peulh » livrée dans les deux RGPH, qui contredit ce qui est connu (la faible densité humaine des zones pastorales vs la relative concentration de population dans la Vallée), indique une limite criante des catégories retenues et/ou du mode d'administration des recensements.

⁴ Voir au chapitre suivant sur le choix de reprendre ce terme, malgré son émergence dans le contexte colonial.

s'accompagne d'une demande conjointe de maîtrise de la langue française ou d'une autre langue internationale de prestige (l'anglais notamment), tant la seule maîtrise de l'arabe n'ouvre sur des perspectives socioprofessionnelles que très limitées (l'enseignement essentiellement). Cette tendance, qui s'est accentuée depuis l'arrivée au pouvoir de A. Wade et son affichage public avec de hauts dignitaires de l'islam, était déjà bien manifeste au début des années 1990 et s'inscrit dans plusieurs champs :

« La demande d'islam, en relation avec l'arabisation, est forte et multiforme : elle porte aussi bien sur l'éducation (qu'on veut conforme aux canons de la morale islamique) que sur la promotion de la langue arabe (langue du sacré car langue du Coran mais que les arabisants souhaitent voir promue langue nationale) ou la critique de la laïcité. » (FALL 1993 : 200)

A. b. En Mauritanie

En Mauritanie, la situation est fort différente et mériterait une analyse dans la longue durée¹. Entre l'avènement du pays à son indépendance en 1960 et aujourd'hui, une politique d'arabisation s'est progressivement mise en place dans un contexte politique de rattachement de la Mauritanie au monde arabe et d'éloignement vis à vis de l'ancienne puissance coloniale. Cette option a abouti à une diminution de l'emprise de la langue française dans la sphère publique et dans le système éducatif formel, que TAINE-CHEIKH (2004 : 249) considère non pas comme une marginalisation du français, mais comme un rééquilibrage entre français et arabe.

Déclarée seule langue officielle en 1960, le français est rejoint dans ce statut par l'arabe en 1968. Les deux langues officielles cohabitent dès lors, et ce jusqu'en 1980, année où l'arabe supplante le français et devient à son tour seule langue officielle. Dès la réforme de 1979, la langue française est ainsi devenue *langue étrangère privilégiée* — ce que d'aucuns considèrent qu'elle est objectivement, indépendamment de son statut, ce qui n'empêche pas sa vernacularisation, en Mauritanie² comme dans de nombreux autres pays africains. Pour autant, la tendance observée depuis les années 1990 consiste en une demande explicite vis à vis de la langue française (TAINE-CHEIKH 1995 : 65 et 2004 : 255), y compris parmi les populations maures formées en arabe. Un meilleur accès à l'international et à la modernité, notamment en matière scientifique, serait à la source de cette demande croissante. Au sein des populations dites *négro-mauritaniennes*, depuis l'indépendance nationale, cette demande de

¹ Ce n'est pas le lieu de procéder ici à cette mise en lien historique entre la phase post-indépendance et celle du pouvoir colonial. Rappelons néanmoins que cette dernière a fait émerger une élite négro-africaine en place en 1960, élite qui avait davantage intégré le système scolaire colonial en français que les populations maures. Celles-ci, particulièrement réfractaires aux différentes formes d'embrigadement mises en place par les Français, se sont vues offrir un système éducatif spécifique où l'arabe était langue d'enseignement, alors que les gens du Fleuve, vus par le prisme colonial de l'*islam noir* qui leur déniait une pleine légitimité vis à vis de la culture et de la langue arabes, étaient contraints à entrer dans le cadre francophone commun à l'ensemble de l'AOF. En plus de la vaste bibliographie sur l'enseignement colonial en Afrique sub-saharienne, voir surtout OULD ZEIN et QUEFFELEC (1997), mais aussi QUEFFELEC et OULD ZEIN (2001), N'd. DIAGNE (1984) et TAINE-CHEIKH (1995).

² Voir d'ailleurs OULD ZEIN et QUEFFELEC (1997) qui, dans *Le français en Mauritanie*, présentent un inventaire lexical précédé d'une présentation socio-historique et des politiques linguistiques qui se sont succédées.

français n'avait cessé de se faire entendre, manière de résister à l'hégémonie politique et sociale exercée par les autorités maures, à défaut de pouvoir exister au travers des langues maternelles de ces minorités.

En l'absence de données fiables sur les langues parlées en Mauritanie, le taux de 5,4% de francophones a été privilégié par OULD ZEIN et QUEFFELEC (1997 : 54¹), mais celui-ci remonte à 1990 environ et ne constitue qu'une estimation approximative. Plus récemment, l'estimation proposée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (2007) renvoyait à 5,4% de *francophones* et 5% de *francophones partiels*².

Concernant l'arabe, il est important de souligner qu'il jouit d'une double reconnaissance. Il est à la fois langue officielle et langue nationale³, cette ambiguïté lui étant favorable. Ce double statut s'explique probablement par le fait qu'ont cours dans le pays non pas une, mais deux langues arabes et qu'à chacune correspond l'un des statuts évoqués⁴. L'arabe classique, celui du Coran, vaut langue officielle, mais il n'est guère usité dans le langage courant, tandis qu'une variante dialectale, le *hassaniyya*, assez éloignée de l'arabe classique en tant que langue issue de la rencontre entre berbère et arabe, a force de langue vernaculaire pouvant également être mobilisée comme véhiculaire. Cette variante est parlée par les Maures (ou *beydan*) et par les *Harratin*, ces derniers constituant un groupe important de descendants d'esclaves sociologiquement proche des Maures. Au total, 66% à 88,7% de la population mauritanienne parlerait *hassaniyya*⁵, tandis que l'arabe classique n'est pas renseigné puisqu'il n'est que langue institutionnelle.

Sur le plan des langues dites nationales, après avoir été appelées à se développer « pour le folklore » (réforme de 1973 ; cf. O. M. BA 1993 : 62), elles ont fait l'objet d'une filière d'enseignement expérimentale mixte (langues nationales et français) au sein de l'Éducation nationale. Selon plusieurs sources (DIAGNE 84 : 227, QUEFFELEC et OULD ZEIN 2001), la logique qui aurait présidé à la création de cette filière consistait à jouer la carte des langues nationales contre le français, et vice-versa. Destinée à juguler les tensions provoquées par la politique d'arabisation, c'est en fait un système très clivé qui a remplacé l'embryon de classes en langues nationales. Parfois qualifiée d'apartheid, cette réforme mise en place entre 1979 et 1999 a consacré « la scission culturelle du pays

¹ Ce taux a été produit par l'ONU en 1991.

² Pour la définition de cette notion, cf. note 3, 5 p. *supra*.

³ Cf. article 6 du 20 juillet 1991 dans la Constitution de la même année.

⁴ TAINE-CHEIKH (2004 : 241) évoque une double interprétation possible quant à cette ambiguïté : si l'arabe peut être considéré sous son double aspect de langue maternelle mais aussi de grande langue littéraire et de civilisation (sous sa forme classique et standardisée), la (socio)linguiste considère que ce double statut qui lui est conféré de langue nationale et de langue officielle renvoie peut-être davantage à la dichotomie existant de fait, dans les pratiques langagières, entre la forme dialectale que constitue le *hassaniyya* et l'arabe standard.

⁵ En l'absence de chiffres officiels, on a affaire à une diversité de sources et de données dont il est difficile d'évaluer le niveau de fiabilité. L'Université de Laval (Canada) en relaye certaines dont nous donnons synthèse au travers de fourchettes associant des chiffres fournis en 2003 (site <www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/mauritanie.htm>, consulté le 15/06/2003) et d'autres proposés plus récemment (même url, consulté le 18/06/2011).

[qui s'est] retrouvée ainsi sur les bancs de l'école dans des classes séparées » (CANDALOT 2005 : 1). Aux enfants arabophones la filière arabe obligatoire, aux enfants négro-mauritaniens le choix pernicieux entre filière arabe et filière franco-arabe, cette dernière imposant une première année d'école primaire tout en arabe.

Les questions liées aux langues utilisées dans l'enseignement ont régulièrement été à la source des affrontements violents qui ont émaillé les relations entre communautés originaires de la Vallée (Haalpulaar'en, Soninko et Wolof) et tenants du pouvoir maure en place depuis 1960. Ces tensions récurrentes liées à la fameuse *question nationale* mauritanienne (*i.e.* les relations intercommunautaires), les populations du sud du pays en ont payé le prix fort, celui du sang, de la torture, de l'exil et des expulsions, notamment lors des « événements de 1989 », mais pas seulement. Ce qui fut en jeu fut et est encore non seulement lié à des dimensions symboliques et identitaires, mais aussi à l'accès aux postes de pouvoir et au marché de l'emploi, notamment dans la fonction publique.

« Nous sommes persuadés cependant qu'à un certain niveau, compte-rendu du nombre limité de places disponibles aussi bien dans l'enseignement que dans la fonction publique, les rapports établis entre l'arabe et le français retentissent directement sur les rapports inter-ethniques. » (TAINE-CHEIKH 1995 : 63).

En Mauritanie, la question des langues parlées, et plus encore des langues ayant accès à une reconnaissance, une transmission et des pratiques scripturales, est ainsi devenue ultra-sensible, porteuse d'enjeux certes identitaires, mais au-delà et au travers d'eux, de rapports de tensions politiques, économiques et sociaux.

La difficulté déjà évoquée à obtenir des données quantitatives (et plus encore qualitatives) que l'État se refuse à produire en est une illustration criante. La langue peule, dont les locuteurs ont été fer de lance de la contestation sociopolitique dans le pays, se trouve justement faire l'objet d'un écart d'estimation allant quasiment du simple au triple : de 5,3% à 14%. Les *Soninko* ne sont pas en reste quant à l'approximation des chiffres disponibles : de 1% à 4,3% de locuteurs *soninke*, tandis que le *wolof* fait davantage consensus, sur un taux certes très bas : 0,3% à 0,6%.

La création d'un Institut des Langues Nationales en 1979, qui a pu susciter quelque espoir pour les partisans d'une véritable reconnaissance des langues « négro-africaines » et des entités sociales s'y rattachant, s'est rapidement révélée un épiphénomène destiné là encore à tempérer les esprits, à gagner du temps. Dans la pratique, les moyens ne lui ont pas été attribués pour lui permettre d'accomplir les missions de recherche linguistiques et pédagogiques appliquées qui lui avaient été assignées à ses débuts (O. M. BA 1993 : 66-68).

À l'heure actuelle comme au moment de notre enquête (depuis 1999), un retour à un système d'enseignement unique caractérise l'Éducation nationale. Chaque enfant se voit donc proposer la même offre scolaire, reposant sur un bilinguisme déterminé par les disciplines enseignées : les matières scientifiques le sont en français, les littéraires en arabe.

B. Locuteurs et lecteurs/scripteurs au Fuuta

Quelles sont les langues parlées par les populations des villages enquêtés (Dungel et Juude) ? La situation sociolinguistique de la zone étudiée, caractérisée par son enclavement, diffère-t-elle du reste de la région, sur la rive gauche du Fleuve¹ ? En quoi se distingue-t-elle de certaines tendances déjà observées dans d'autres régions du pays telles que Dakar ou Ziguinchor, à savoir une wolofisation manifeste qui n'empêche pas le maintien d'un multilinguisme soutenu dans certains contextes comme celui de Ziguinchor (DREYFUS et JUILLARD 2004) ? Peut-on déceler dans cette situation linguistique locale des éléments relevant d'une problématique de contacts de langues conflictuels à l'origine du mouvement pulaar ? En quoi la distinction entre personnes alphabétisées et analphabètes s'avère-t-elle pertinente pour décrire la situation sociolinguistique dans la zone ?

Trois sources distinctes vont permettre de dresser cette ébauche du répertoire sociolinguistique des *Fuutankoo*be et d'analyser de façon critique et nuancée les taux de compétences dans chacune des langues constituant ce répertoire. Pour l'ensemble régional, il s'agira des recensements de 1988 et 2002 ; pour des espaces villageois plus circonscrits, des questionnaires que nous avons administrés en 1996 dans deux villages de l'axe routier qui traversent la Vallée, ainsi que des questionnaires de 2000-2001 dans les deux villages étudiés dans l'Ile à Morphil.

En plus des données liées aux langues parlées, sera également introduite ici la dimension des compétences scripturales. Une mise en regard des unes et des autres se montrera utile pour enrichir une réflexion et une analyse généralement clivées entre ces deux types de données ; elle sera complétée par des descriptions et analyses qualitatives. L'ensemble permettra des recoupements de constats posés par ailleurs ; sur certains points, les données exposées auront un caractère plus exploratoire.

Concernant les données recueillies lors de mes enquêtes, une précision s'impose. Les données sur les langues plus ou moins bien parlées et celles sur les compétences scripturales ne relèvent pas des mêmes outils d'investigation. Pour des raisons d'économie de l'appareil d'investigation, compte tenu des moyens disponibles pour réaliser cette étude, il m'a fallu me concentrer sur les compétences scripturales. Pour autant, les considérer indépendamment des connaissances et pratiques linguistiques à l'oral aurait constitué un non-sens. Dans les cas des données sur les langues parlées, celles-ci n'ont pas de valeur représentative ou statistique en tant que telle, car elles sont issues de questionnaires-entretiens réalisés auprès d'un petit nombre d'individus : 49 à Dungel et Juude réunis, dont un tiers d'analphabètes, et 28 lors de l'enquête de 1996 menée à Galoya et Nabadji (villages de la vallée) et à Dakar et sa banlieue (Pikine). En revanche, sur les compétences en lecture et en écriture, je puise dans les résultats du recensement conduit en 2000-2001 à Dungel et Juude, ce qui rend possible une exploitation plus fine, étant donné que la population est composée de l'ensemble des personnes

¹ En l'absence de travaux permettant de dégager des tendances sociolinguistiques fines concernant la Mauritanie, et parce que les deux villages étudiés se situent au Sénégal, nous traiterons ici surtout de la situation rive gauche.

considérées comme étant de ces deux villages (qu'elles vivent sur place ou qu'elles soient en déplacement ou en migration), soit 3701 individus.

Je présenterai enfin les compétences scripturales d'un point de vue qualitatif et plus général. Cette description impliquera d'explicitier préalablement le choix de n'étudier que trois des langues scripturalisées dans les deux villages de mon enquête principale (celle de 2000-2001). Elle induira aussi un éclairage sur le fait d'avoir approché cette socio-anthropologie de l'écrit en termes de langues de l'écrit ou de littératies dans telle ou telle langue ne recourant à une grille descriptive sur les usages, les genres ou les *sphères d'activités* (concept de Bakhtine) qu'au sein de cette trame prégnante.

In fine, un portrait des langues parlées et écrites à Dungal et Juude, mais aussi dans la région du Fleuve, aura ainsi été établi, nous permettant de comprendre dans quel contexte a émergé le mouvement pulaar, et dans quel cadre s'est déployée la littératie pulaar dans les villages plus spécifiquement considérés.

B. a. Un plurilinguisme limité au pulaar et wolof et une attirance pour les langues de l'écrit installées (français et arabe)

tableau 3. Principales langues parlées par les habitants de Dungal et Juude

langues parlées	analphabètes		alphabètes		
	niveaux de langue				
	couramment	parle un peu	couramment	parle un peu	
pulaar	16	*	33	*	
wolof	4	6	12	16	
français	1	1	7	17	
arabe	*	*	5	6	
anglais	1	1	*	3	
Langues africaines de proximité	bamanan (bambara)	*	*	*	3
	hassaniyya	1	2	*	2
	soninke	*	1	*	1
	sereer	*	1	*	*
	pulaar du Cameroun	1	*	*	*
total langues africaines	2	4	*	6	

Source : enquête MEH de 2000-2001, 49 questionnaires-entretiens : 16 analphabètes et 33 alphabètes.

Le premier constat qui se dessine au travers de ce tableau est celui d'un plurilinguisme faible. En dehors de la langue maternelle et de la *lingua franca* (le wolof), les habitants ou ressortissants de Dungal et Juude parlent peu de langues comparativement à ce que l'on relève dans bien d'autres régions d'Afrique. Le français est certes parlé par environ sept personnes alphabètes sur dix, mais cela n'est pas réellement indicateur de plurilinguisme dans la mesure où le français est la langue la plus souvent maîtrisée parmi les langues de l'écrit, donc au sein de cette population d'alphabètes. Ce caractère plurilingue limité a trait non seulement au nombre de langues connues par chacun des enquêtés, mais il est conforté par le fait qu'un faible niveau de maîtrise linguistique domine nettement sur un niveau « courant ».

Dresser une synthèse des compétences linguistiques des locuteurs dans ces deux villages reviendrait finalement à dire que tout le monde parle pulaar et qu'environ sept villageois sur dix parlent aussi wolof, mais plus ou moins bien (les alphabètes plus souvent et mieux que les autres). La majorité des personnes alphabètes parlent plus ou moins français, ce qui ne signifie pas que la langue officielle du Sénégal soit inaccessible à tous les analphabètes puisque certains d'entre eux parviennent à l'apprendre par leurs propres moyens, hors cadre scolaire. L'arabe, en revanche, n'est connu que par ceux qui le pratiquent ou l'ont appris à l'écrit, ce qui témoigne bien du fait que l'arabe classique (pas le hassaniyya) n'est pas une langue parlée au Fuuta Tooro. Quant aux autres langues comme l'anglais ou des langues africaines de proximité¹ comme le bamanan ou le hassaniyya, elles sont plus rarement et moins bien connues.

Une forte demande d'apprentissage d'autres langues², mais en l'occurrence de « langues de l'écrit »³ — arabe et français notamment —, est à mettre en regard de ce plurilinguisme peu développé dans la zone enquêtée. Même en pulaar, qui est pourtant déjà parlé par tous les enquêtés, s'est exprimée une demande d'apprentissage ; en fait, il s'agit d'un souhait d'approfondir des connaissances reçues pour accéder à une maîtrise supérieure de la langue commune grâce à l'écrit et aux enseignements dispensés en pulaar, et cette demande émane de personnes sachant déjà lire et écrire.

Une telle attente focalisée sur les langues locales de l'écrit se comprend mieux si on la considère comme une adaptation aux possibilités qu'offre le contexte précis de l'Île. Elle constitue une sorte de réponse au caractère enclavé de cette zone d'enquête où il est en fait plus facile d'apprendre une langue par les filières éducatives qui la transmettent par écrit que de s'initier à des langues oralement. Dans ce contexte, l'enclavement favorise donc les langues de l'écrit, pulaar compris. Il explique ainsi au moins en partie cette situation de faible plurilinguisme, ce qui se confirme en comparant ces données de l'Île à Morphil avec celles d'une étude antérieure (HUMERY 1997) réalisée dans deux « villages du goudron »⁴ (cf. tableau 4, p. suiv.). Cette dernière présente en effet des pratiques linguistiques plus diversifiées (voir la valeur « autres langues » du tableau) ou d'un meilleur niveau pour ce qui est du wolof⁵. À l'inverse, des villages retirés comme ceux de l'Île présentent des acquis

¹ J'utilise cette notion de *langues africaines de proximité* pour désigner des langues africaines composant l'environnement sociolinguistique immédiat de la population considérée. Cette proximité peut être sociale, spatiale ou linguistique (comme le « pulaar du Cameroun », qui est en principe nommé *fulfulde* et non *pulaar*).

² Cf. « Questionnaire Alphabètes » et « Questionnaire Analphabètes » en annexes, les questions 3 à 3.4 des deux questionnaires. 90% des personnes (94,9% des alphabétisés ; 81,2% des analphabètes) disent souhaiter parler d'autres langues que celles qu'elles connaissent déjà ou approfondir leur connaissance en pulaar lorsque ce dernier est cité. Comme pour les pratiques et compétences déclarées, les souhaits ne portent pas sur les mêmes langues ou dans des proportions similaires entre les groupes alphabétisés/analphabètes.

³ Cette expression renvoie aux langues dont la transmission est massivement assurée par le canal de l'écrit, du moins au Sénégal : français, arabe, anglais, etc.

⁴ Sont ainsi désignés les villages qui jalonnent l'axe routier traversant toute la vallée du Fleuve.

⁵ La mobilité spatiale et interculturelle des habitants de ces nombreux villages qui jalonnent la route de Saint-Louis à Bakel est facilitée par leur raccordement direct à cette voie de communication incontournable du Sénégal septentrional ; ce taux de 62% de locuteurs « courants » en wolof est ainsi à la fois un indice de la particularité

plus fréquents en français ou en arabe, qui sont justement les langues de l'écrit. Celles-ci semblent donc favorisées par l'enclavement de l'espace considéré, tandis qu'une zone de communication humaine plus dense donne dans le cas présent (et peut-être régulièrement) plus de poids aux langues de communication orale (cf. le niveau de *densité de passage*¹, HUMERY 2009b).

**tableau 4. Comparaison des langues parlées par les alphabétisés :
Île à Morphil / villages du « goudron »**

villages	Dungel + Juude Jaabe		Galoya + Nabadji	
	niveaux de langues			
langues	couramment	parle un peu	couramment	parle un peu
wolof	36	48	62	0
français	21	51	38	19
arabe	15	18	4	14
autres langues	3	27	43	0

Source : enquête MEH de 2000-2001 pour Dungel + Juude (49 questionnaires-entretiens) ; enquête MEH 1996 pour Galoya + Nabadji Civol (21 questionnaires). Au total, 70 individus. Les taux sont exprimés en %. Ceux qui concernent le pulaar sont de 100% en niveau courant.

B. b. Le pulaar, langue obligée, langue exclusive ?

Si le relativement faible plurilinguisme des villageois interrogés peut constituer un premier constat général sur la situation sociolinguistique locale, le second constat ressortant très nettement des données collectées porte sur le fait que le pulaar s'avère connu de tous (tableau 3 et 4). Le constat issu de chacune de mes deux enquêtes indique en effet que le pulaar est bien la langue maternelle de quasiment toutes les personnes interrogées, que toutes le parlent et que le niveau « parle couramment » concerne aussi tout un chacun.

Un tel constat est proche de celui du recensement national de 1988 qui mentionne, pour la Région de Saint-Louis², que les Haalpulaar'en arrivent au deuxième rang des groupes ethniques parlant le plus leur propre langue comme langue première (98,5%). Les Wolofs détiennent la première place (99,3%), ce qui n'est pas étonnant au regard de la position de *lingua franca* de cette langue. Mais dans le cas du pulaar, ce taux est d'autant plus significatif que le pulaar est avant tout — au Sénégal — une langue vernaculaire, bien qu'il puisse revêtir localement une dimension véhiculaire, notamment dans le nord-est ou le sud du pays. On peut ainsi considérer que le pulaar arrive nettement

géographique et humaine de ces villages par rapport aux autres villages du « terroir », autant qu'il est un effet assez évident de cette position spatiale privilégiée du point de vue des flux importants qui traversent ces *gure**.

¹ La *densité de passage* se veut une variable permettant de dépasser la dichotomie urbain/rural. En milieu urbain comme en milieu rural, les espaces se caractérisent par le fait qu'ils constituent ou non une zone de passage et par le niveau de densité des flux humains qui les traversent ou les animent, et dont il s'agit de pouvoir rendre compte si possible quantitativement et qualitativement. Cf. HUMERY (2009b).

² Direction de la Prévision et de la Statistique, Ministère de l'Économie, des Finances et du Plan, *Rapport régional Saint-Louis*, Dakar, septembre 1992, p. 21. La Région de Saint-Louis n'apparaît plus dans le découpage territorial de l'administration sénégalaise à partir de l'élection de Wade. Le Fuuta Tooro (rive gauche, bien sûr) la constituait en grande partie.

en tête, certes dans son bassin linguistique d'origine, parmi les langues vernaculaires qui sont les plus parlées par le groupe ethnique auquel elles correspondent.

En concordance, entre autres, avec les travaux de DREYFUS et JUILLARD (2004) sur le plurilinguisme dans les régions de Ziguinchor (Casamance) et de Dakar¹, mes enquêtes qualitatives, à travers entretiens formels ou discussions informelles, confirment que ce haut degré de maîtrise du pulaar/fulfulde en tant que langue maternelle renvoie au caractère conservateur² de la relation que les pulaarophones entretiennent vis à vis de leur idiome. Divers éléments éclairent ce rapport spécifique à la langue³. Parmi eux, retenons ici le fait que la langue peule fonctionne telle une composante essentielle et fondatrice, voire fédératrice de groupes minoritaires dans leurs environnements respectifs pour ce qui est des entités peules à dominante pastorale. En milieu haalpulaar, le caractère originellement très composite de cette société sédentaire explique l'importance de la langue comme facteur d'une identité commune qui, associé à une conversion à l'islam, a pu valoir gage d'intégration sociale.

Cet attachement particulier des Haalpulaar'en à leur langue première a pu donner lieu à quelques effets d'optique quant à leur compétence en wolof, que cet effet soit intentionnel ou non, généré par des Haalpulaar'en ou non. Nous avons vu plus haut que pour ce qui est du wolof, la densité de passage du lieu d'étude considéré semble avoir un impact limité sur la proportion de villageois sachant parler cette langue. Que les villages soient isolés ou plus passants, six à sept enquêtés sur dix sont en mesure de parler wolof ; l'écart se joue davantage sur le niveau de langue, bien meilleur dans les villages situés le long de l'axe routier sillonnant la vallée. Le wolof est ainsi la deuxième langue la plus parlée dans la zone d'enquête (tableau 3 et 4), juste après la langue maternelle, et avant le français, pourtant langue officielle et de l'enseignement public. Et si le wolof est davantage maîtrisé par les alphabétisés que par les analphabètes, il tient néanmoins son second rang chez les uns comme chez les autres. Le fait qu'il supplante le français chez les premiers, alors que ce sont eux les plus dotés en compétences en français⁴, est un indicateur de son niveau d'implantation, même en zone rurale.

Tout cela coïncide mal avec la description qu'a pu en faire le recensement national de 1988 pour la région de Saint-Louis⁵ (celle du Fleuve). Ce dernier attribue en effet aux pulaarophones un rang particulièrement médiocre en tant que locuteurs du wolof L2⁶. Le taux de compétences en wolof qui y est avancé pointe que le wolof est nettement moins parlé (ou connu) par les locuteurs du pulaar que ne

¹ Selon les enquêtes de ces deux sociolinguistes, les locuteurs du pulaar viennent cependant en troisième position après les Diola et les Mandjak, qui constituent quant à eux des groupes numériquement plus faibles que les Haalpulaar'en/Peuls dans l'ensemble national sénégalais.

² L'adjectif est utilisé ici sans connotation péjorative. Il pose simplement un constat.

³ Voir la première partie du chapitre 7.

⁴ Chez les alphabètes, l'écart entre le wolof et le français est tout de même nettement plus réduit, voire inversé parmi ceux qui ont un faible niveau linguistique dans ces langues (niveau « parle un peu »).

⁵ DPS (1992 : 21).

⁶ Ils sont en effet en avant-dernière position, la dernière position étant occupée par les Soninko (ou Sarakhole) qui parleraient le pulaar comme seconde langue pour 41,7% d'entre eux contre 5,6% le wolof. (idem : 21).

l'avance mon enquête ou celle de DREYFUS et JUILLARD (2004), certes à Dakar ou Ziguinchor, zones plus wolofisées (cf. *supra*). Le recensement fait en effet arriver ceux-ci en avant-dernière position¹ des groupes ethniques quant à l'usage du wolof comme langue seconde, avec seulement 16,7%² des locuteurs du peul déclarés comme wolophones par les chefs de concessions interrogés sur les membres de leur maisonnée. Mon enquête dans l'Ile à Morphil, tout comme celle menée à Galoya et Nabadji, remet donc en question cette image trop monolingue des populations du Fuuta Tooro en présentant des résultats concernant le wolof beaucoup plus élevés, y compris pour les personnes analphabètes qui enregistrent une pratique ou une connaissance en wolof à un niveau « courant » pour 25% d'entre elles, 37% de ce groupe déclarant le « parler un peu ». Les alphabètes de nos deux villages sont quant à eux wolophones à 36% (« couramment »), et à 48% dans une moindre mesure (« parle un peu »)³.

Dès lors, comment expliquer que la proportion de locuteurs de wolof L2 en milieu pulaarophone de la Vallée soit marquée d'un tel différentiel entre les données officielles et celles que j'ai recueillies⁴ ? Étant donné la dynamique du processus de wolofisation, l'écart temporel entre les deux relevés a pu jouer dans le sens de taux de compétences linguistiques en wolof plus élevés lors de mon enquête par rapport à 1988. Mais l'évolution constatée des taux de locuteurs en wolof (NIANG CAMARA 2010) est trop faible, même si elle concerne le wolof L1 et non pas L2, pour expliquer à elle seule un écart aussi important. Une autre cause possible de cet écart réside dans le mode de recueil des informations fournies par le recensement national : ce sont les chefs de familles (généralement des pères ou grands-pères) ou plus précisément des *jom galle* (chefs de concession ou maisonnée), qui informent l'enquêteur sur les caractéristiques de chaque membre du *galle*. Il peut donc orienter facilement ses réponses à des fins diverses, orientation très plausible concernant la question sensible de la « survie » du pulaar au Sénégal⁵. Les résultats des deux autres études mentionnées reflètent au contraire une investigation directe auprès de chaque individu. Un dernier biais possible pourrait résider dans la méthode de recueil des données et la façon dont ont opéré les agents de recensement⁶. Ceux-ci

¹ La dernière position est occupée par les Soninko (ou Sarakhole) qui parlent le pulaar comme seconde langue pour 41,7% d'entre eux contre 5,6% le wolof. (idem, p. 21).

² Ibidem : 21.

³ Voir les valeurs absolues du tableau 4, transcrites ici en pourcentage à des fins de lisibilité, même si le groupe enquêté est trop restreint quantitativement pour se prêter à un traitement statistique de type multivarié ou multifactoriel, et que sa représentativité est de fait limitée.

⁴ Un différentiel jouant dans le même sens a été relevé également dans le travail de DREYFUS et JUILLARD (2004).

⁵ J'abonde dans le sens de la remarque de Dreyfus et Juillard sur la fiabilité relative des données du recensement national de 1988 dont les données reposent sur les déclarations des chefs de concession ou de ménage. D'une part, ceux-ci peuvent se tromper sur telle ou telle information, compte tenu du nombre souvent important des membres d'un *galle* — je l'ai moi-même observé lors de mes recoupements sur le terrain des données recueillies à différents moments et avec différents outils d'investigation. D'autre part, sur certains sujets sensibles à leurs yeux, les réponses peuvent aussi être délibérément orientées, soit pour défendre une position soit pour satisfaire à une représentation de l'enquêté de ce qui constituerait une « bonne réponse » pour l'enquêteur. C'est toute la question bien connue et maintes fois analysée des interactions enquêteur/enquêté sur le terrain.

⁶ Dans le document de restitution des résultats, aucune précision n'est fournie quant aux critères de niveau de langue ou de fréquence de pratique qui auraient dû permettre aux agents du recensement de valider les réponses

sont généralement recrutés en ville et majoritairement wolophones. Certains d'entre eux, volontairement ou non, peuvent avoir sous-enregistré les données de compétences en wolof, jugeant que leur interlocuteur ne parlait pas un wolof courant¹, ce qui a pu aboutir à souligner le conservatisme linguistique teinté de « wolophobie » dont peuvent être accusées les populations haalpulaar en milieu wolof, urbain ou pluriculturel. Cette piste explicative est d'autant plus probante que d'autres villages de faible densité de passage que ceux étudiés connaissent de toute évidence eux aussi une proportion élevée de locuteurs du wolof (non L1) parlant celui-ci de façon (très) sommaire.

B. c. Le wolof, figure inversée du pulaar

Cette vigilance exercée sur le maintien de la langue pulaar comme langue première traduit ainsi un souci des Haalpulaar'en de maintenir leur langue dans un contexte socio-linguistique où le wolof se diffuse et s'implante largement sur le territoire sénégalais, phénomène opérant depuis plusieurs décennies et qualifié de « wolofisation » (WIOLAND et CALVET 1967, SWIGART 1992, MCLAUGHLIN 1995, 2007 et 2008, CRUISE O'BRIEN 1998, DREYFUS et JUILLARD 2004). Ce phénomène consiste plus précisément en une vernacularisation du wolof au centre (en milieu urbain dakarois) et en sa véhicularisation en périphérie, c'est à dire dans les autres zones urbaines du pays (DREYFUS & JUILLARD 2004). C'est à la lumière de ces deux formes — vernacularisation et véhicularisation — rattachées chacune à un espace propre que la wolofisation concerne pleinement notre étude sur le Fuuta. D'une part, le mouvement pulaar est parti des villes (Dakar et Saint-Louis), là où justement la pression du wolof s'est fait le plus ressentir, d'autre part, c'est dans les terroirs, et notamment au Fuuta Tooro, qu'il a cherché à ancrer ses lignes arrières par une stratégie d'extension et d'appui sur l'ensemble des masses populaires du pays (du Sénégal, mais aussi, d'une certaine façon, de Mauritanie).

Comme nous l'avons montré, le fait que les Haalpulaar'en parlent presque systématiquement leur langue comme langue première, dans les villages étudiés comme certainement dans le reste de la Vallée, n'exclut pas qu'ils soient nombreux à parler aussi le wolof (ou une autre langue) comme deuxième ou troisième langue. Pour autant, c'est bien vis à vis de la langue wolof que s'est nouée une crispation manifeste, et au-delà de la langue elle-même, vis à vis de ce que son usage traduit socialement de façon avérée ou potentielle. Une partie des Haalpulaar'en et des Peuls se sentent menacés par l'expansion du wolof, et cela ne concerne pas seulement le nord du pays². Mais les Haalpulaar'en sont d'autant plus exposés à cette wolofisation que celle-ci opère en milieu urbain, notamment à Dakar, là où bien des gens du Fleuve se sont installés au cours des décennies passées,

données par les enquêtés quant au fait qu'une langue soit enregistrée comme L2.

¹ Les critères de niveau de langue ou de fréquence de pratique utilisés par les recenseurs de la Direction de la Prévision et de la Statistique pour valider les réponses données par les enquêtés quant au fait qu'une langue soit enregistrée comme 2^{ème} langue parlée n'ont pas été précisés dans le document de restitution des résultats.

² Les pulaarophones de la région de Ziguinchor, en Casamance, sont dans le peloton de tête des communautés faisant barrage au wolof (DREYFUS et JUILLARD 2004).

soit en transit vers la migration internationale, soit pour y résider durablement. Un résumé de l'évolution récente de la situation sociolinguistique à Dakar montre bien cette exposition à la wolofisation en milieu pulaarophone, dans la capitale économique et administrative :

« À Dakar, [...] le wolof est de loin la langue la plus parlée par la population, 88 % le déclarant comme première langue parlée en 1988, et 90,2 % en 2002. En deuxième, nous trouvons le français, parlé par 23 % de la population. En 1988, le pular occupait cette deuxième position (parlé par 24,3 % de la population), mais en 2002, ce n'est plus que 15,4 % de la population qui déclare le parler. Cette diminution est surtout attribuable à la langue toucouleur (ici regroupée dans la catégorie du pular), qui, comme nous l'avons vu, a connu une chute de ses effectifs entre 1988 et 2002. De manière générale, à Dakar, en l'espace de quatorze ans, toutes les langues locales ont stagné, voire régressé, au profit du wolof et, probablement, du français. » Niang Camara (2010 : 17-18)

Pour la sociolinguiste américaine Fiona MCLAUGHLIN (1995), l'émergence dans les années 1980 d'une identité haalpulaar englobante, c'est à dire regroupant Peuls et Haalpulaar'en, est à lire comme une réponse à ce processus de wolofisation. Or cette émergence a justement coïncidé avec le mouvement pulaar déjà étudié (HUMERY 1997 et 2012), qui a notamment pris pour objet de diffuser une littérature en/du pulaar. Pour ce qui est de son versant sénégalais, le développement de cette littérature peule en tant que mouvement d'alphabétisation et développement de pratiques scripturales en pulaar peut effectivement se résumer en une vaste réaction de Haalpulaar'en et de Peuls contre l'émergence et la consolidation de cette « hégémonie du wolof »¹.

Les discours épilinguistiques² dépréciatifs sur la langue wolof et plus particulièrement sur sa variante urbaine sont devenus un lieu commun. Cette dernière, mixte de langues wolof-français-anglais, est jugée comme rudimentaire, vulgaire, injurieuse, triviale (SWIGART 1992 : 549, 2004 : 106). L'une des personnes interrogées par MCLAUGHLIN (1995 : 156) est allée jusqu'à considérer que le (ce) wolof n'a pas rang de véritable langue, tant à ses yeux son vocabulaire est pauvre, justifiant ainsi que ses locuteurs puisent amplement à d'autres langues³. Chez les pulaarophones en général, et plus particulièrement chez les militants de la cause peule (*ibid.*), il y a un attachement non seulement à rappeler ces aspects les moins valorisants du wolof, mais aussi à forcer le trait en jouant sur un effet de contraste. Ils évoquent ainsi aisément combien la langue peule, elle, est une langue dotée d'une structure morphosyntaxique complexe et d'un lexique abondant et précis, et combien elle est parlée avec retenue et attention pour en respecter la supposée *pureté*. Toutes qualités qui en font une langue bien plus difficile à apprendre que le wolof, reconnaît-on facilement et non sans une certaine fierté à peine dissimulée. Le fait que des colons français, précédés de missionnaires et soutenus par les débuts périlleux de l'anthropologie (physique) et de la linguistique, aient participé à une hiérarchisation des

¹ Extrait du titre d'un article de Hawa Bousso (l'Obs) repris dans le Bulletin N°59 de Senegalaisement.com : « Hégémonie du Wolof : doyna pour les Peulhs ! » [www.senegalaisement.com/senegal/bulletins/59.html].

² C'est à dire portant sur les langues et leurs représentations, concept très employé par la sociolinguiste Canut.

³ « One interviewee even went so far as to say that Wolof was not even a language because it had borrowed so much from French that it no longer resembled a 'real language'. »

peuples par l'étude de leurs attributs physiques mais aussi des caractéristiques de leur langue a certainement laissé des traces : le pulaar avait alors été fort bien classé (IRVINE et GAL 2000), ce qui a pu asseoir par effet miroir une représentation de la langue peule chez ses locuteurs comme étant une langue de valeur exceptionnelle, du moins au-dessus du lot et incomparable à une langue aussi « simpliste » et hybride que le wolof urbain peut sembler l'être.

Les jeunes locuteurs de ce wolof des villes sont eux-mêmes partie prenante de ce regard critique. Mais chez eux, ces aspects ne sont évoqués et assumés qu'en un second temps de leurs discours, après qu'aient été mis en avant la modernité, le côté « branché » de leur parler. Ils perçoivent avant tout leur idiome comme un code ayant force de référent identitaire non pas d'une communauté ethnique, mais d'une certaine modernité, dynamique, décapante. C'est toute l'ambiguïté du wolof : langue de prestige car renvoyant symboliquement à un univers socio-culturel quasiment avant-gardiste, et par là même langue de peu, sur le plan strictement linguistique, du point de vue des canons établis par d'autres — locuteurs d'autres langues, voire du wolof du terroir, et monde académique —, mais intégrés par tous.

Le wolof dans sa variante de code linguistique urbain et de la modernité est devenu, on l'aura compris, une « véritable langue glottophage » (DAFF 2008 : 150). Cet « impérialisme wolof », tel que l'a qualifié P. DUMONT (1983 : 204) dans les années 1980, est perçu comme tel par de nombreux Sénégalais.

Certains intellectuels des années 1970, qui soutenaient ardemment la diffusion extensive de cette langue, se sont pourtant vus opposer une politique linguistique initiée par le président Senghor, et largement poursuivie par son successeur Abdou Diouf. Cette politique vis à vis du wolof s'est caractérisée par une propension à la procrastination permanente (CRUISE O'BRIEN 1998) : laisser livrées à elles-mêmes, ou presque, les langues nationales, wolof compris, pour continuer à privilégier la langue française. Comme l'expliquent bien CRUISE O'BRIEN (1998) et MCLAUGHLIN (2007 : 94), sous-couvert d'une apparente volonté de faire avancer les langues nationales¹, c'est cette politique passive qui a en fait permis au wolof de s'installer durablement dans ce qui était déjà en marche, à savoir sa domination sur les autres langues. Comment cette domination linguistique a-t-elle donc pu s'instaurer, sans réel appui de l'État, parfois même en résistance à une politique qui fut un temps coercitive envers l'ensemble des langues nationales² ?

Tout d'abord, la wolofisation est un processus intrinsèquement urbain, comme on l'a déjà souligné (MCLAUGHLIN 2001 et 2007, CRUISE O'BRIEN 1998, MANSOUR 1980) ; elle n'a que peu à voir avec la croissance démographique de l'ethnie wolof. En cela, elle s'inscrit dans un phénomène

¹ Cf. HUMERY (1997) et CISSE (2005) sur l'ambiguïté de la politique linguistique de Senghor à l'égard des langues nationales.

² Avec la parution dans les années 1970 des décrets réglementant l'orthographe des six langues nationales initiales ont été décidées des mesures coercitives qui n'ont certes pas perduré et qui n'ont que peu été suivies des faits, mais qui ont cependant freiné les énergies militantes investies en faveur de ces langues. Cf. DIACK (1978 : 99-102).

d'urbanisation qui dépasse le cadre national puisqu'il concerne l'ensemble du continent africain¹. Les nouveaux citadins au Sénégal apprennent et parlent le wolof, car c'est la langue dominante dans plusieurs villes du pays (Dakar, Thiès, Kaolack, Saint-Louis, Diourbel). Le mariage mixte, y compris lorsqu'aucun des conjoints n'est d'ethnie wolof, est l'une des configurations par lesquelles le wolof s'impose (MANSOUR 1980) : il devient non seulement la langue de communication entre conjoints, mais il se transmet ainsi également aux enfants. Étant donné que la vie urbaine et ses formes de socialisation favorisent les mariages mixtes, et que l'urbanisation au Sénégal (comme ailleurs) connaît une ascension continue, il va sans dire que les conditions sont idéales pour favoriser la diffusion de la langue wolof.

Cette diffusion exerce un effet direct sur la croissance du nombre de personnes qui se disent d'ethnie wolof alors que leurs parents ne le sont pas, tant langue et appartenance ethnique sont souvent amalgamés dans les représentations de soi. Le fait qu'il soit bien établi que la relation langue-ethnie fonctionne de façon complexe et variable selon les situations, les lieux du discours, etc., n'est pas contredit par la tendance globale qui est observée, à savoir que *ego* s'identifie communément à la langue qu'il parle le plus ou le mieux. « La wolofisation linguistique génère donc, à un certain degré, une wolofisation ethnique », synthétise MCLAUGHLIN (2007 : 90). Mais à un certain degré seulement, car comme SWIGART (1992) et CRUISE O'BRIEN (1998) avant elle, celle-ci souligne combien le wolof renvoie finalement à une identité urbaine qui dissout un rapport à une identité strictement ethnique (MCLAUGHLIN 2001 et 2007).

L'entremêlement des phénomènes d'urbanisation et de wolofisation a produit une image type du Sénégalais comme étant un wolophone (BOUSSO 2004). Au Sénégal, on parle wolof. Plus encore, *le* Sénégalais est un commerçant qui parle wolof (SWIGART 1992, CRUISE O'BRIEN 1998), car en Europe, dans les autres pays d'Afrique ou aux États-Unis, les réseaux de migrants Wolofs ou parlant wolof se sont bien implantés, y compris dans leur dimension religieuse à travers une présence structurée de la confrérie mouride. Le dynamisme entrepreneurial des Wolofs doublé de celui de la *tariqa* mouride exercent eux aussi leur pouvoir d'attraction et de conversion à l'égard de certains jeunes citadins, ce qui contribue là aussi à grossir les rangs des wolophones ou de ceux qui se réclament Wolofs ou juste Sénégalais, délaissant plus ou moins leur identité ethnique et leur langue originelles.

Cette dimension de la wolofisation comme phénomène urbain tire ses origines du moment colonial et de la situation côtière des Royaumes Wolof, lorsque s'implantèrent les premiers comptoirs commerciaux qui développeront Saint-Louis et Gorée. Dès le 17^e siècle, voire le 16^e siècle ou même avant (KLEIN 1968), le wolof était déjà langue de communication dans le nord du pays entre Sereer et Wolof. Sous la colonisation française, le rôle de courtiers et de traducteurs des Wolof pour les traites et l'administration se renforça. Avec l'indépendance du pays, l'exode rural, notamment lié aux

¹ Sur l'urbanisation de l'Afrique à travers différents prismes, cf. MARIE et LEIMDORFER (2003), MARIE (2008), BOESEN et MARFAING (2007), FOURCHARD (2007), FOURCHARD, GOERG et GOMEZ-PEREZ (2009).

sécheresses, paracheva les conditions d'une exposition des populations non wolophones à la langue la plus parlée par les citadins, que les médias, notamment radiophoniques, ont relayée mieux que toute autre (CRUISE O'BRIEN 1998 : 36-37).

Cette tendance diffuse d'une wolofisation s'accompagnant d'une certaine « désethnicisation » a produit une réaction fréquente au sein des familles Haalpulaar installées en ville : celles-ci veillent à ce que le pulaar soit parlé par leurs enfants, au moins au sein de leur foyer¹. Parfois, il semble que cette injonction linguistique ait été si bien intégrée par *ego* qu'elle est devenue composante d'un habitus qui se manifeste au delà de la sphère familiale. L'exemple de Karjata, qui fait écho à d'autres récits similaires de personnes d'âges variables mais plutôt de sexe féminin, permet de fonder une telle analyse (cf. encadré ci-après).

Le souci des parents haalpulaar de maintenir leur langue en usage en assurant sa transmission à leurs descendants se retrouve également en contexte de migration internationale (I. A. SALL 2002 : 201)². Mais au Sénégal, cette volonté de transmission de la langue communautaire se traduit couramment par des mesures éducatives strictes qui ne consistent pas seulement dans le fait de parler et de faire parler pulaar. Au premier rang de ces mesures, on relève l'interdiction par les parents, surtout par le père, de parler wolof dans l'enceinte de la maison ou de la concession. Le cas de la famille d'Abdoulaye, haalpulaar installé à Dakar (DREYFUS et JUILLARD 2004 : 84), est emblématique : le français est toléré à la maison, mais le wolof interdit, et les échanges parents-enfants ne se font qu'en pulaar. Mais rappelons que ceci concerne surtout les familles qui ne vivent plus au Fuuta Tooro, car au village, la question semble tout simplement ne pas se poser. Dans un contexte villageois fuutanke, il serait certainement mal compris et mal vu, presque impensable, que l'on puisse parler une autre langue que le pulaar, sauf dans les cas où des étrangers sont impliqués dans les échanges discursifs³. Pour autant, il n'est pas exclu que la pression linguistique vécue en ville

¹ DREYFUS et JUILLARD (2004 : 73-74 ; 83-84 ; 120) évoquent ces situations, que j'ai également croisées lors de mes enquêtes au Sénégal.

² « Au sein de ces communautés *haal pulaareebe* immigrées, il y a deux choses que la première génération pratique pour maintenir ses liens forts avec le pays : parler le pulaar et manger les plats identitaires [...] »

³ Cet écart entre contexte multilingue hors du terroir et pratique quasi-exclusive du pulaar au village attire l'attention sur un biais possible dans nos données. Les déclarations des personnes enquêtées à Juude Jaabe ou à Dungal — dans le cas de celles qui n'ont pas vécu en permanence dans leur village — ont-elles systématiquement rendu compte de leurs compétences et de leurs pratiques quels qu'aient été leurs lieux ou périodes de vie au cours de leur existence ? Ou renvoient-elles à celles liées à certains de leurs épisodes biographiques, ou bien uniquement à celles mises en œuvres lors de leurs périodes de vie au village ou au moment de l'enquête *in situ* ? Cette dimension diachronique des pratiques est en effet importante à introduire dans toute approche des langues parlées, tant les langues connues et utilisées oralement sont liées à de multiples déterminants. Parmi ces déterminants du discours ou de déclarations sur soi, citons la composition familiale qui peut, en changeant, faire varier les langues dominantes, le contexte socio-culturel et géographique — urbain/rural/densité de passage, mono/multilingue —, éducatif ou professionnel et les projets qui s'y rattachent, les enjeux identitaires locaux et nationaux, etc. Ces déterminants ou éléments contextuels doivent idéalement être intégrés dans l'investigation et la restitution des trajectoires individuelles. Mais puisque notre objet d'étude ne porte pas directement sur les langues parlées, de telles trajectoires n'ont pas été reconstituées de la sorte. Les présentes données se limitent à fournir des indications quantitatives qui se rapportent implicitement à la situation

entretienne ou renforce l'usage si prégnant du pulaar dans des villages tels que ceux de notre enquête. Dans ces villages plus ou moins enclavés, la présence marginale et ponctuelle de Wolofs génère des usages linguistiques dans leur langue, lesquels sont tolérés parce qu'ils ne sont pas pulaarophones. D'ailleurs, de façon générale, le fait de ne pas parler pulaar est modérément apprécié sur place, mais la compréhension face à cette incapacité linguistique est à géométrie variable selon la provenance de l'étranger. Concernant des Wolofs, le jugement est souvent rigoureux, à l'image de ce que j'ai moi-même pu entendre à diverses reprises :

« De plus, il y a un grand ressentiment envers les Wolof de la part des Haalpulaar'en qui disent que les Wolof n'investiraient ni temps ni énergie pour apprendre une autre langue alors qu'ils s'attendent à ce que tout le monde apprennent la leur. »¹ (MCLAUGHLIN 1995 : 156)

Pour illustrer cette propension du pulaar à se maintenir, quel que soit le système écolinguistique dans lequel il se trouve, y compris en milieu à forte dominante wolophone, voici un autre exemple que celui d'Abdoulaye et sa famille, parmi bien d'autres. Lors d'un entretien avec trois jeunes filles vivant à Juude², nous apprenons que toutes trois ne parlent que pulaar. Advient un certain étonnement (dissimulé) lorsque j'apprends que l'une d'elles, **Karjata Kummba Sow** a passé toute sa vie (15 ans) à Dakar, où résident encore ses deux parents (au village, elle demeure chez sa grand-mère maternelle). À Dakar, elle ne parlait donc que pulaar, ses deux parents étant Haalpulaar'en. Elle avait pourtant des amis wolophones, avec lesquels elle s'entretenait, mais ces échanges amicaux passaient par l'entremise de sa petite sœur qui, quant à elle, parlait bien wolof. Mon étonnement face à cette situation est renforcé par le fait qu'elle a vécu dans un milieu social dominé par le wolof à un âge où l'apprentissage d'une seconde langue est facilité par le potentiel psycho-cognitif élevé que l'on prête à la période de l'enfance. Le cas de Karjata Kummba Sow ne constitue pas une exception.

Même si la wolofisation du Sénégal est pondérée par le maintien de certaines langues premières dans certaines régions du pays, dont le pulaar (DREYFUS et JUILLARD 2004), elle est synonyme, au Fuuta Tooro, non seulement d'un risque de perte d'identité, mais aussi d'un déclassement religieux. Pendant longtemps, dans plusieurs îlots de l'archipel peul à l'époque où des imamats ou États peuls diffusaient l'islam, pour être un bon musulman, il fallait se 'foulaniser', c'est à dire parler peul (voir *supra* : Introduction). Aussi, les *Fuutankooobe* (« ceux du Fuuta ») attachent-ils toujours une grande importance à la pratique de leur langue maternelle comme « langue idéale » (CANUT 2000b) toujours vivante, entretenant, comme tant d'autres, le mythe d'une langue *pure* sensée définir presque à elle seule l'entité-identité *haalpulaar*, terme signifiant d'ailleurs littéralement « ceux qui parlent le pulaar », ce qui témoigne de la valeur identificatoire et unificatrice de la langue dans cette société³.

de vie des enquêtés au moment de l'enquête, et donc dans le contexte de leur vie au village, étendue à leurs divers déplacements ou à d'autres périodes de vie qu'ils peuvent inclure ou non, de façon spontanée et libre, à leur champ de pratiques linguistiques. Cela explique en partie que tous les enquêtés aient pu se dire pulaarophones, puisque tous les entretiens-questionnaires qui ont servi à produire ce taux de 100% de locuteurs pulaar ont été réalisés au village, et que toutes les familles des deux villages sont originaires du terroir, les rares cas de personnes de langue première autre que le pulaar (des épouses) ayant toutes été « pulaarisées ».

¹ « Additionally, there is a great deal of resentment towards the Wolof by Haalpulaar'en who say that the Wolof would not invest time and energy to learn another language but expected everyone else to learn theirs. »

² Entretien collectif avec trois jeunes filles de 15 ans chacune, le 23/02/01 à Juude Jaabe.

³ Cf. au chapitre 7 sur cette langue *pure* mythifiée.

Pour autant, cette volonté des Haalpulaar'en et des Peuls de maintenir leur langue peut-elle réellement endiguer le fait qu'en ville ceux qui ne parlent pas wolof sont de fait marginalisés ? La compatibilité pour beaucoup de nouveaux urbains de toutes origines entre l'usage du wolof et la culture d'origine (SWIGART 1992 : 548) exacerbe les velléités conservatrices de certains militants des langues minoritaires. La tension à l'œuvre est exprimée par CRUISE O'BRIEN (1998 : 30) en termes de « problèmes politiques sous-jacents », dans la mesure où les questions de langues révèlent une dimension potentiellement conflictuelle relevant de formes de nationalisme culturel.

Mais si le wolof a d'une certaine façon gagné en ville, et de plus en plus dans la vie économique, administrative ou médiatique, une certaine résistance perdure ; nous verrons plus avant qu'elle utilise d'autres canaux, occupe d'autres espaces, investit des dimensions stratégiques articulées les unes aux autres. Dans cette confrontation entre wolof et pulaar (ou d'autres langues/communautés empruntant la même posture que les pulaarophones — Diola¹, Soninko), entre modernité urbaine gommant les ancrages ethniques originels et sociétés attachées à leurs racines et marqueurs culturels érigés en identité(s) spécifique(s), deux aspects cruciaux sont à introduire ici : la situation géographique et l'échelle spatiale de diffusion de la langue impliquée. S'agissant des pulaarophones, la situation excentrée du Fuuta joue un rôle déterminant quant à la possibilité de maintenir un entre-soi linguistique et culturel. Cela vaut d'ailleurs autant pour la région du fleuve versant sénégalais que versant mauritanien. Côté sénégalais, on enregistre même des augmentations du nombre de locuteurs.

« Dans les régions de Matam et de St-Louis prises ensemble, le pulaar est même majoritaire : 55,3% à St-Louis et 93,7% à Matam. Il a augmenté en proportion entre 1988 et 2002, passant de 67% à 74,5% (si on rattache Matam à St-Louis en 1988²). » (NIANG CAMARA 2010 : 18-19)

Des régions limitrophes peuvent se montrer des zones de terreau favorable à la politique de promotion, voire de diffusion du pulaar. Ainsi en va-t-il de la région de Louga, voisine méridionale du Fuuta, où le pulaar, seconde langue régionale la plus parlée, a connu un accroissement de 3% entre 1988 et 2002 (NIANG CAMARA 2010 : 18).

Quant à l'ampleur de la zone de diffusion du pulaar/fulfulde, celle-ci est considérable : la langue peule est parlée dans une quinzaine de pays de la bande soudano-sahélienne, depuis le littoral Atlantique jusqu'aux rives du Nil. Ce caractère international du peul, auquel il convient d'ajouter la dimension intercontinentale (Europe, Pays arabes et Amérique du Nord), constitue un facteur important dans la résistance au wolof (MCLAUGHLIN 2007 : 91), tant sur le plan symbolique — il

¹ En plus de l'étude de DREYFUS et JUILLARD (2004), cf. l'article de M.-L. MOREAU (1994) sur les Diola et Peul d'Oussouye. La citation d'un adolescent peul en exergue de cet article est éloquent et illustre combien ces questions sont diffuses et sensibles : « Les Wolof ont été les premiers colonisés et ils ont pris les manières des blancs : ils nous ont colonisés et ils nous ont imposé leur langue ».

² Le découpage administratif des régions ayant changé entre les deux recensements, ce rattachement est justifié pour que les chiffres soient comparables.

s'agit de la quatrième langue la plus parlée en Afrique — que sur le plan concret de la circulation de ressources de divers types qui peuvent renforcer la langue et les cultures peules.

La langue peule, au Sénégal et en Mauritanie, est donc très vivante dans « les terroirs »¹, notamment dans le bassin fuutanke et ses alentours. Langue de grande envergure de par sa présence sur une vaste aire de diffusion, elle est pourtant langue minoritaire à l'échelle de chacun des pays où elle est parlée. Autant de traits qui l'opposent au wolof, qui lui, domine en tant que véhiculaire à l'échelle du Sénégal et plus encore en ville, mais qui n'est guère répandu au-delà du Sénégal hormis les foyers de migration internationale. En milieu urbain comme en milieu rural, le pulaar tente d'endiguer l'avancée du wolof à ses dépens, mais le contexte fait que ce combat est plus facile au Fuuta, lequel devient en quelque sorte une base arrière pour pérenniser la langue maternelle. Aussi, les deux types de milieu sont devenus des espaces de développement d'une littérature pulaar ayant chacun leur mission. Le premier doit maintenir la langue là où le wolof pourrait la supplanter (et la supplanter de fait parmi les deuxièmes et troisièmes générations de citadins), l'autre, via les « masses » populaires rurales, doit servir d'ancrage à une culture de l'écrit qui participe d'un culte du pulaar par le développement de la connaissance de celui-ci, offrant ainsi le visage d'un pulaar « pur », d'une vitrine et d'une source à laquelle les citadins peuvent se régénérer, dans leurs allers-retours entre villages d'origine et lieux de résidence en ville.

B. d. Trois langues écrites et leurs scripteurs

Pour évaluer les taux de compétences scripturales, on examinera les chiffres qui concernent les compétences en lecture afin de simplifier nos résultats et leurs interprétations, l'examen du rapport entre lecture et écriture étant proposé plus loin (chapitre 5).

Tout d'abord, le taux de personnes dotées d'une compétence scripturale en pulaar, Dungel et Juude réunis, est de 8,3%. À l'échelle de chaque village, ce taux varie légèrement : 10,3% à Dungel et 7,6% à Juude². Étant donné que l'alphabétisation en pulaar ne touche pas les jeunes enfants, mais que les programmes s'adressent généralement aux plus de 13 ans (+/-), on peut rapporter ce taux à la population des villageois de plus de quinze ans (résidant sur place ou en migration). Les « foulanisants »³ représentent alors 13,6% de cette population, tandis qu'en arabe « coranique », 14,7% de celle-ci est déclarée comme sachant lire, contre 33,1% en français. Ces taux (sur la population totale ou sur celle des plus de quinze ans) se composent de personnes ayant des compétences scripturales dans une seule langue écrite ou dans deux ou trois de ces langues ; ils renvoient donc à des compétences dont certaines se superposent (pour ceux qui savent lire dans plus d'une des trois langues renseignées pour le recensement).

¹ Expression consacrée dans le français du Sénégal, qui entérine la dichotomie urbain/rural.

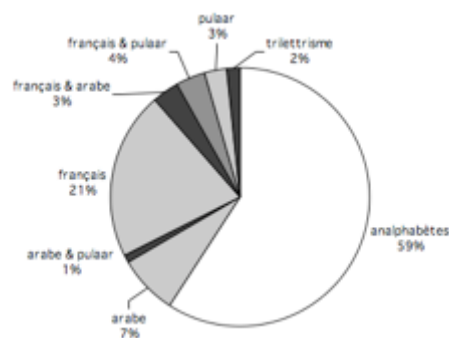
² La population de Juude étant deux fois plus importante que celle de Dungel, le taux global est plus proche de celui de Juude que d'une moyenne médiane entre les taux des deux villages.

³ Locuteurs du peul sachant lire et écrire.

La proportion des personnes alphabétisées en quelle que langue que ce soit, à l'échelle des deux villages, s'élève à 40,7%¹ de l'ensemble des villageois. Rapportées à cette population des « lettrés » et à celle des plus de quinze ans, la répartition des CS entre les trois langues de l'écrit correspond à 22% pour le pular, 24% pour l'arabe et 54% pour le français (graphique 6).

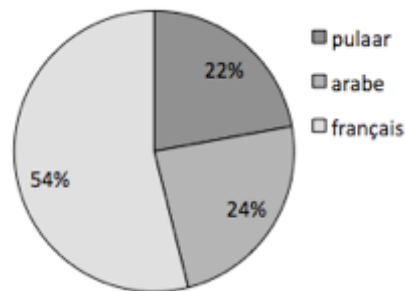
Ce chiffre d'environ 8% de lettrés en pular sur l'ensemble des villageois considérés (ou 17,2% des lettrés ; cf. tableau 5 *infra*) reflète-t-il la situation plus générale des populations pulaarophones, ne serait-ce qu'au Fuuta Tooro ? Dans quelle mesure engage-t-il un regard critique sur certains discours tenus dans les années 1990 sur l'importance quantitative de la littératie en pular dans les villages de la vallée du Fleuve ? À titre d'illustration de ces discours, citons Yero Dooro Diallo² avançant le chiffre de 40% de la population pulaarophone du Sénégal alphabétisée en pular, tout en précisant cependant qu'il s'agissait d'une estimation personnelle.

graphique 5. Les profils des villageois selon leur(s) littératie(s)³



Taux calculés sur l'ensemble des villageois recensés.

graphique 6. Répartition des CS des alphabétisés entre les trois langues de l'écrit



Taux calculés sur la population de 15 ans et plus.

¹ Taux de compétence en lecture.

² Entretien du 18/10/1996 à ARED, Centre Amadou Malick Gaye, Dakar. Ces lignes sont écrites peu de temps après le décès de cette figure de proue du militantisme pour l'écriture du pular et auteur reconnu et très apprécié des lecteurs pulaarophones, et ce bien au delà des frontières du Sénégal. Nous lui rendons ici un sincère hommage et gardons le souvenir d'un homme charismatique, intègre et généreux humainement et intellectuellement.

³ Les taux sont arrondis au nombre le plus proche. Les réponses non renseignées (soit 0,05% dans ce cas) sont prises en compte dans les calculs mais n'apparaissent pas sur le graphique. Cela vaut également pour la plupart des graphiques qui suivent.

tableau 5. Taux de littératie selon les langues de l'écrit

	A. Taux d'alphabétisés sur total de la population	B. Taux d'alphabétisés sur total de la population alphabétisée	Taux B ramenés à 100% (proportion des lettrés entre eux)
Pulaar	8,3	20,4	17,2
Arabe	11,3	27,8	23,5
Français	28,6	70,3	59,3
Total littératies	40,7	118,5	100

Taux calculés sur l'ensemble des populations de Dungel et Juude, tous âges.

Dans le recensement de 2002 sur les régions de Saint-Louis et Matam, le taux d'alphabétisation en langues nationales est d'environ 5%. Cela peut paraître bas dans l'absolu. Comparativement aux autres régions du pays, il s'agit pourtant du taux le plus élevé du pays. Et même si la fiabilité de ce chiffre est relative et que celui-ci a pu être sous-évalué¹, on reste également bien loin du tableau dressé par les acteurs du mouvement pulaar.

Il est néanmoins possible que la réalité médiane pour l'ensemble du Fuuta soit supérieure aux 8% de personnes alphabétisées en pulaar à Dungel et Juude, car l'enclavement de ces villages n'influe pas seulement sur les langues parlées ; il a également exercé un effet défavorable sur l'alphabétisation en pulaar : moins de programmes d'alphabétisation s'y sont déployés comparativement au reste du Fuuta², et les difficultés de communication ont pu entraver la participation à certains d'entre eux³. Par ailleurs, cet isolement géographique des villages étudiés a certainement eu des conséquences sur le taux d'illettrisme, c'est à dire sur la perte des acquis des personnes qui ont été alphabétisées, qui aurait pu être plus limitée grâce à la participation à des programmes de post-alphabétisation, un environnement scriptural plus développé en pulaar et des conditions de vie plus favorables⁴.

Mais quelle que soit la proportion exacte des personnes sachant lire et écrire en pulaar au Fuuta, à n'en pas douter les chiffres avancés par certains acteurs du mouvement pulaar rendent compte avant tout de l'engagement passionné de ces derniers pour leur cause. Ils sont aussi à resituer dans le contexte des enjeux d'un marché de l'alphabétisation pour lequel il faut faire montre d'une dynamique remarquable dans la perspective d'une reconduction des financements accordés par les bailleurs

¹ Ce recensement fut le premier à enregistrer les différentes langues dans lesquelles un individu peut savoir lire et écrire. Une sous-déclaration des compétences en langues nationales a pu se produire, liée au fait que les populations ne sont pas familières avec le fait de déclarer éventuellement plusieurs langues de CS. De plus, les chefs de famille qui déclarent les CS des membres de leur maisonnée peuvent ignorer l'acquisition d'une CS en langue nationale, alors qu'ils n'ignorent pas une scolarisation ou un cursus coranique. Enfin, le prestige de ces dernières filières peut accentuer les déclarations de CS en français ou en arabe, alors que les langues nationales ne sont pas toujours valorisées par les *jom galle*, surtout les plus âgés.

² Divers entretiens d'acteurs de l'alphabétisation dans la Vallée et dans l'Île nous ont rapporté ce différentiel.

³ Entretien avec l'ancien directeur de l'école de Dungel, Haruna Aliu Bubu Gaye, 02/1999, Dungel.

⁴ Notamment l'absence de route et d'électricité.

étrangers. Cette rhétorique aux accents triomphalistes prise en charge par les acteurs locaux et nationaux de l’alphabétisation en langues africaines correspondait à un moment de pleine activité d’un certain nombre d’ONG, micro-locales, nationales ou occidentales, qui mettaient l’accent — délibérément ou non ? — sur l’ampleur du nombre de personnes alphabétisées, et sur l’étendue géographique des zones concernées. Territoire phare de cette alphabétisation dynamique de populations rurales, le Fuuta Tooro était présenté comme une aire où il devenait impossible de trouver le moindre village qui n’ait été touché par ce vaste mouvement de littératie en pulaar. Ce type de discours survalorisant l’écriture du pulaar est donc à replacer dans le double contexte de l’histoire des politiques internationales de développement et de leurs actions menées au Sénégal en matière de soutien à l’alphabétisation en langues maternelles et dans celui du militantisme culturel pulaar.

Le constat d’un écart entre discours et réalité quantitative sur la littératie pulaar étant posé, reste à analyser ce taux de 8% de personnes capables de lire et/ou d’écrire en pulaar dans nos villages ? Qu’un petit cinquième (17,2%) des personnes ayant quelque compétence en lecture et en écriture puisse exercer cette compétence dans leur langue maternelle peut être vu à la fois comme une proportion faible et importante. Faible, au regard justement de l’image qui a pu être produite sur la vitalité de l’écriture du pulaar, dans la droite ligne des discours et des activités d’alphabétisation que nous venons d’évoquer, mais aussi face au fait que ce taux concerne la langue maternelle dans laquelle tout apprentissage et sa mémorisation est par nature plus facile et accessible que tout autre acquis dans une langue *a priori* étrangère à l’apprenant. Importante, au contraire, si l’on veut bien se rappeler que cette filière de formation à la littératie pulaar n’est que très récente¹, à la fois en soi — elle remonte aux années 1980-1990 —, et en comparaison aux deux autres langues écrites dans la région du Fleuve (arabe et français). Le fait que le nombre de CS en pulaar soit quasi équivalent à celui en arabe (22% et 24%), dans une société toute musulmane où l’ensemble des enfants se doit de passer par l’école coranique, même si tous n’y acquièrent pas de réelles compétences à l’écrit, constitue un indicateur de cette dynamique bien réelle de la littératie pulaar. Si l’on rapporte ce taux de 22% des CS pour le pulaar avec celui de 24% en arabe et de 54% en français, et que l’on mesure d’une part l’ancrage sociologique, religieux, historique et symbolique de la filière coranique, et d’autre part concernant la filière de l’école « française », la concentration de moyens financiers et institutionnels et, là encore, le poids de l’histoire, on réalise finalement que le score atteint par l’écriture en pulaar est fort appréciable.

Outre la question de l’âge d’entrée dans chaque filière, qui pénalise comme on l’a vu la filière pulaar si l’on considère l’ensemble d’une population, celle des personnes âgées compétentes en pulaar se pose également et porte incidence sur les taux discutés ici (22%, 24% et 54 %, cf. graphique 6). De par l’ancienneté du système scolaire en français au Sénégal, la littératie française compte dans ses rangs des personnes âgées. De son côté, l’alphabétisation en pulaar n’attire que très peu d’apprenants

¹ À une échelle potentiellement populaire, puisque l’écrit en pulaar avec une graphie arabe est plus ancienne, mais n’a été mobilisée que par une petite minorité de personnes, essentiellement issues des GS de *Rimbe*.*

de plus de 50 ans, même si cette voie de formation est ouverte aux jeunes et aux adultes de tous âges. De plus, son ancienneté étant moindre à celle de la filière scolaire, les personnes d'âge mûr n'entrent pas dans le pourcentage des alphabétisés en pulaar. Par ailleurs, les sessions d'alphabétisation en pulaar acceptent moins d'apprenants que l'école publique, non seulement en valeur absolue, mais aussi en valeurs rapportées aux tranches d'âges comparables¹. Enfin, l'éducation non formelle (*i.e.* l'alphabétisation) est plus exposée à des variations, à des aléas conjoncturels dans sa capacité de formation d'apprenants que l'éducation formelle. En effet, si le *marché éducatif*² a connu certaines fluctuations qui ont concerné en premier lieu l'école publique et que les effectifs d'élèves n'ont pas toujours été stables, l'ancrage institutionnel fort de cette filière éducative lui confère une plus grande constance que l'éducation de base, largement tributaire des bailleurs et de moyens infimes qui lui sont alloués, comparativement au système scolaire national.

Enfin, concernant les CS des villageois en français, soulignons ici que le français ne recouvre *in fine* que la moitié des CS, ce qui peut sembler en porte-à-faux avec une représentation dominante parmi la bourgeoisie sénégalaise ou les Français (de France ou d'Afrique) portant un regard sur l'Afrique francophone. Ces groupes ont en effet tendance à considérer *de facto* la langue française comme unique langue de l'écrit, voire comme seule langue digne d'un statut de langue écrite.

En guise de synthèse de la situation sociolinguistique et scripturale pour Dungel et Juude réunis, le tableau suivant permet de voir si les relations entre pratiques orales et pratiques écrites de chacune des langues en présence sont ascendantes, descendantes ou de même rang. Les langues, dans chaque colonne, sont classées par ordre décroissant selon leur poids respectif en terme de nombre de locuteurs ou de lecteurs. Ainsi, le pulaar est la langue la plus parlée et le français la langue la plus maîtrisée à l'écrit. En reliant chaque langue (orale) à son taux d'individus compétents à l'écrit dans cette même langue, le sens des flèches indique si l'on se trouve face à une langue davantage maîtrisée à l'oral ou à l'écrit. On observe ainsi que les deux langues africaines les plus connues à l'oral, à savoir la langue première (le pulaar) et la langue véhiculaire (le wolof), passent aux 3^è et 4^è rang à l'écrit, au profit du français et de l'arabe qui les devancent en nombre de personnes compétentes à l'écrit. Il y a donc mouvement inversé entre le pulaar et le wolof, d'une part, qui rétrogradent à l'écrit, et le français et l'arabe, qui sont ascendants. L'anglais se maintient au même cinquième rang, ce qui montre bien qu'il est aussi peu parlé qu'écrit, tandis que les 'langues africaines de proximité' (hassaniya, bamanan,

¹ Dans la pratique, il existe des modes d'« éléction » des apprenants en alphabétisation pulaar qui reposent sur plusieurs critères, parmi lesquels le profil scriptural ou l'analphabetisme peuvent compter. Il s'agit donc plutôt d'une possibilité « institutionnelle » de l'alphabétisation que de recruter pour une session d'alphabétisation quelque soit le profil de CS des apprenants potentiels plus que d'une pratique non-discriminatoire systématisée dans les faits.

² Au sens bourdieusien de *marché linguistique*.

soninke et serer) ne sont des langues pratiquées qu'à l'oral¹, y compris dans le cas particulier du bamanan dont les locuteurs sont pourtant lettrés, mais dans d'autres langues qu'en bamanan.

tableau 6. Classement des langues orales et écrites par ordre décroissant des taux d'individus compétents

Oral	Écrit
1. pulaar (langue première)	1. français
2. wolof (<i>lingua franca</i>)	2. arabe
3. français (langue officielle)	3. pulaar
4. arabe (langue religieuse)	4. wolof
5. anglais (langue étrangère)	5. anglais
6. hassaniya/bamanan/soninke/sereer (langues africaines de proximité)	Ø

Le classement de la colonne « oral » résulte des données de l'échantillon des 49 questionnaires-entretiens et correspond aux données disponibles par ailleurs ; le classement de la colonne « écrit » résulte des recensements dans les deux villages (3701 individus).

Au-delà d'une comparaison des taux de CS dans chacune des littératies, ce qui importe avant tout est de savoir de quoi l'on parle, ou plutôt de qui l'on parle lorsque l'on soulève la question d'une écriture du pulaar. Quels usages de l'écriture en langue peule sont mis en œuvre dans le Nord du Sénégal, et par quels types d'usagers ? Dans quels contextes, et autour de quels enjeux ? La question de la plurigraphie du pulaar offre un premier champ de réponse, avant que soient abordés plus loin de nombreux autres aspects.

C. Quelle écriture pour la langue première : *abajada* ou '*ajami*' ?

C. a. Les écritures du pulaar

Outre les deux principaux systèmes d'écriture que nous allons évoquer ici, quelques autres systèmes graphiques pour écrire la langue peule ou un ensemble de langues africaines sont apparus autour des années 1960, mais ils ont connu un succès limité, malgré les efforts de certains de leurs inventeurs. Deux d'entre eux ont été créés au Mali, spécifiquement pour le pulaar/fulfulde : l'alphabet « *dita* » et celui d'Adama Ba (originaire de Mauritanie), dont un catalogue d'exposition publié par Dalby² offre une présentation sous forme de tableaux de correspondances phonèmes-graphèmes. Au Sénégal, d'autres tentatives ont été inaugurées au cours de la même période d'avènement de l'indépendance politique — contexte socio-politique et idéologique qui a directement suggéré certaines de ces nouvelles écritures. Ce fut le cas de l'alphabet « *garay* »³ et probablement celui de la

¹ Évidemment, la pratique exclusivement orale de ces langues ne concerne que notre population d'enquêtés. Ces langues sont en effet lues et écrites, mais plutôt dans les régions où elles sont langues premières ou véhiculaires.

² DALBY (1986 : 20), cf. la reproduction de ces alphabets en annexes.

³ *Garay*, en wolof, signifie « coton filé », mais il s'agit aussi du nom d'une falaise proche de Dakar au pied de laquelle l'inventeur de cet écriture, El Hadji Assane Faye, fut « illuminé » (« comme par illumination », rapporte le journal *Nouvel Horizon* du 24-29 avril 2009, n°669 : 47). A. Faye explique qu'il a répondu à un appel

réactivation par Seybatou Mbengue de l'écriture « *ñuulaange* », créée à la fin du XIX^{ème} siècle par Cheikh Ahmadou Thierno Ndiaye, un marabout de Bargny (au sud de Dakar). Mais ces écritures sénégalaises à l'impact très limité (DIOP *et alii* 1990 : 35-37 ; BATTESTINI 1997 : 307), n'ont connu d'applications qu'en wolof. L'ensemble de ces écritures inventées¹ au Mali ou au Sénégal n'ont ainsi laissé aucune trace visible au Fuuta Tooro, *a contrario* des graphies latines et arabes adaptées.

Deux principaux types d'écriture sont utilisés au Fuuta Tooro : 1/ l'écriture « latine », pour le français et les autres langues occidentales, mais aussi pour les langues africaines, grâce à quelques adaptations², 2/ l'écriture arabe, utilisée pour la langue arabe, mais également pour un certain nombre de langues africaines, dont le peul. Ainsi, le pulaar s'écrit dans l'une ou l'autre de ces deux écritures, avec des adaptations graphiques pour transcrire les phonèmes spécifiques à la langue peule.

Le pulaar (ou le wolof, etc.) peut donc s'écrire soit en *abajada* (graphie latine), soit en '*ajami*' (graphie arabe). Chacun de ces termes informe sur l'histoire de l'écriture dans la région. *Abajada* est un mot produit à partir des quatre premières lettres de l'alphabet arabe. Il a ainsi revêtu le sens d'« alphabet » et renvoie — spécifiquement au Fuuta Tooro³ ou dans les cercles de l'alphabétisation en pulaar — aux systèmes graphiques latins plus ou moins adaptés aux phonologies des différentes langues africaines. Cet alphabet reprend les conventions qui furent préconisée par des linguistes lors d'une réunion organisée par l'Unesco à Bamako en 1966. Notamment employée par des linguistes, l'expression d'« alphabet de Bamako » est ainsi synonyme d'*abajada* (au sens dans lequel ce terme est utilisé au Sénégal ou en Mauritanie dans les cercles de l'alphabétisation en pulaar). Un troisième terme circule enfin, celui d'*alkule Mbagne*, que connaissent notamment les militants de la cause peule/du pulaar dans la vallée du fleuve. Il renvoie à l'un des congrès peuls organisés entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, lors duquel une première version de cette écriture latine pour le pulaar fut mise au point, préfigurant celle qui allait être enterrinée à Bamako. Initialement prévu

radiodiffusé de 1960 ou 1961 dans lequel le président Senghor exhortait tous ses concitoyens à participer à l'édification de la jeune nation. De cette création d'écriture est né peu après l'association MELAS (Mouvement pour l'enseignement des langues africaines au Sénégal). L'État reconnut rapidement cette proposition d'écriture et ses règles de transcription, tant et si bien qu'il autorisa l'enseignement de cette méthode qui fut dès lors transmise par son concepteur au sein d'une école primaire de Derklé, où celui-ci était en poste. Des cours pour adultes ont également été dispensés dans ce même quartier de Dakar, au domicile de Faye.

¹ Voir aussi DALBY (1969), en plus de *L'Afrique et la lettre* (DALBY 1986 : 20). D'autres alphabets encore ont été inventés pour le peul, mais l'objet n'est pas ici d'en faire une présentation exhaustive, d'autant qu'il s'agit d'initiatives individuelles restées elles aussi marginales.

² Pour l'écriture des langues africaines, le terme d'écriture « latine » est impropre dans la mesure où ces langues ont généralement adapté les caractères romains à leurs phonologies respectives en modifiant quelques graphèmes, en supprimant des lettres inutiles ou en créant des signes nouveaux. L'usage de cette terminologie relève donc d'une facilité de langage et d'intercompréhension, étant donné que les termes indigènes désignant les alphabets « latins » utilisés pour les langues africaines varient selon les aires culturelles. Cette terminologie est donc utile pour désigner l'ensemble de ces écritures qui ont largement repris les caractères de l'alphabet romain, mais dans le cas précis du pulaar, on lui préférera le terme défini *infra* d'*abajada*.

³ Dans d'autres aires ouest-africaines musulmanes, le terme *abajada* a simplement gardé le sens d'*alphabet* — sous-entendu d'alphabet arabe, étant utilisé dans des contextes arabisants. Cette polysémie du mot *abajada* d'une région à l'autre ouvre la porte à bien des malentendus.

pour se tenir dans le bourg de Mbagne, sur la rive droite, il se déroula finalement non loin de là mais sur la rive gauche, à Salde (Ile à Morphil)¹, en raison du veto des autorités maures qui craignaient déjà, à l'époque, toute entreprise émanant des communautés dites « négro-mauritaniennes » et tendant à promouvoir les cultures et les langues de celles-ci.

Quant à l' *'ajami*², le terme vient de l'arabe, comme une grande partie du vocabulaire relatif à l'écrit. Il signifie « étranger » et désigne à travers toute l'Afrique de l'Ouest les graphies arabes utilisées pour transcrire des langues autres que l'arabe, mais de fait, il s'agit de langues africaines et non de langues européennes. Que les langues indigènes soient ainsi dénommées en tant que langues « étrangères », parce que non arabes, renvoie à un point de vue arabo-centré qui traduit toute la portée de l'influence de la culture arabo-islamique dans le domaine scriptural, laquelle se manifeste depuis l'étymologie des termes usités jusqu'aux techniques matérielles employées (utilisation du kalam, fabrication de l'encre, supports utilisés) en passant par la constitution des sciences islamiques et de leur système pédagogique.

En milieu haalpulaar, les deux termes *abajada* et *'ajami* ne sont donc utilisés que pour désigner des transcriptions des langues africaines, comme s'il était évident que l'arabe soit écrit en écriture arabe ou que les langues occidentales le soient en graphie latine, ce qui n'a pourtant pas toujours été le cas, et ne l'est pas plus aujourd'hui³.

C. b. Compétences et usages en *'ajami* et en *abajada*

Quelle est l'écriture ou les écritures qu'utilisent les scribes du pulaar ? Rappelons que dans les deux villages de Dungal et Juude, environ 20% des personnes sachant lire/écrire ont une compétence scripturale en pulaar, ce qui équivaut à près de 9% de la population totale, le taux global d'alphabétisme dans ces deux villages étant de plus de 41%, toutes langues confondues.

¹ Entretien avec l'historien Ibrahima Abou Sall, avril 2009.

² En wolof, le terme *wolofal* (CISSE, 1995) est synonyme d' *'ajami*.

³ De l'époque coloniale jusqu'à l'heure actuelle, on relève notamment, même s'il s'agit de pratiques assez marginales, des transcriptions ou translittérations de la langue arabe au moyen de l'alphabet latin ou de l' *abajada*,

document 2. Test d'écriture d'une personne plurigraphe

La même phrase (« il fait chaud aujourd'hui ») écrite simultanément en français, en pulaar abajada, en arabe et en pulaar 'ajami (test effectué par une villageoise de Juude en mars 2000). Un cas doublement rare : des compétences scripturales plurilingues et plurigraphiques, qui plus est chez une femme. On relève beaucoup de fautes orthographiques dans chaque version.

il Fe so ajordini Français
naagege en wolofande abajada arabe
الحر اليوم arabe
> i a j o i g a l : ajami

Seulement un des deux villages de l'étude¹, Juude, a présenté des cas de personnes sachant lire/écrire en pulaar 'ajami : 0,9 % des habitants de ce village ne peuvent lire/écrire le pulaar que dans cette graphie et 2,9 % d'entre eux sont « bigraphes² » en pulaar. Pourtant, beaucoup de gens compétents en graphie latine ont aussi fait un passage par l'enseignement coranique. Mais le niveau de littératie acquis dans les écoles coraniques est généralement faible. La plupart des enfants qui ont suivi un enseignement coranique quittent ce cursus avant de maîtriser la lecture et l'écriture d'une langue qui leur est d'ailleurs incompréhensible, la traduction des versets coraniques n'étant transmise que tardivement dans le curriculum islamique traditionnel. Même des jeunes marabouts rencontrés à Juude ne maîtrisent pas l'ajami, sachant simplement quel est le sens du mot et affirmant ne pas connaître de marabouts utilisant cette écriture. En fait, les quelques habitants ou ressortissants de Juude qui connaissent l'ajami ne sont pas des arabisants « classiques », c'est à dire issu du seul moule de l'école coranique. Pour la plupart, ils connaissent la langue arabe au-delà de l'arabe coranique, et maîtrisent également le français à l'écrit. Les femmes ne sont guère compétentes dans cette graphie de la langue maternelle. La seule exception est une habitante de Juude de 55 ans, scriptrice du test d'écriture (page précédente).

Sur les deux villages réunis, 92,7 % des gens recensés comme sachant lire/écrire en pulaar maîtrisent uniquement l'abajada³. Une autre étude, réalisée en 1990 par l'Association des chercheurs sénégalais et portant sur 750 personnes wolophones ou pulaarophones de zones rurales et urbaines, indique quant à elle que « 74,7 % des personnes utilisent les caractères latins pour écrire les langues nationales, contre 7,7 % pour les caractères arabes⁴ » (DIOP *et alii* 1990 : 36-37).

¹ À Dungal, à l'exception d'un marabout, nous n'avons pas enregistré de compétences en 'ajami.

² J'utilise ce terme pour désigner une double compétence graphique chez une même personne. Je précise que les taux de réponses non renseignées sur cette question de la graphie connue et utilisée à l'écrit sont de 6,2 % à Juude et de 2,6 % à Dungal sur l'ensemble des personnes sachant lire en pulaar.

³ Pour le reste, soit 4 à 5% des personnes recensées dans les deux villages, cette variable n'a pas pu être renseignée.

⁴ Ce qui laisse une part encore relativement élevée de gens qui écriraient dans d'autres systèmes – près de 18 % –, pour lesquels nous ignorons les systèmes de transcription utilisés. Outre les graphies latines adaptées et

La façon dont l'écriture usitée se manifeste dans le rapport entre compétences en lecture et compétences en écriture confère par ailleurs à l'*abajada* une dimension d'efficace manifeste, mais qui porte surtout sur les pratiques scripturales dans la langue maternelle, car en wolof, l'*'ajami* résiste mieux que l'*abajada* du point de vue d'une baisse des compétences en écriture comparativement à la lecture. Sur notre échantillon de 33 personnes alphabètes interrogées à Dungel et à Juude, le pulaar *abajada* est autant mobilisé en lecture qu'en écriture, alors qu'en *'ajami*, il y a beaucoup moins de scripteurs que de lecteurs (1/3 des lecteurs en pulaar *'ajami* peuvent écrire dans cette graphie). En wolof, ce phénomène de déperdition de compétences entre lecture et écriture se manifeste également, mais pas seulement en *'ajami* : il caractérise les deux systèmes graphiques, et est même légèrement plus marqué en *abajada* qu'en *'ajami*. Mais le faible nombre de personnes enquêtées dotées de ces compétences scripturales nous incline à la prudence quant à toute extrapolation¹, d'autant que la population enquêtée pour les questionnaires-entretiens, qui constituent notre source sur cette question, a volontairement surreprésenté certains types de profils scripturaux (foulanisants et arabisants) à des fins qualitatives. Pour autant, ces résultats convergent avec une description globale produite par les quelques travaux sur ces questions, puisqu'ils mettent en lumière l'usage plus important de l'*'ajami* en wolof qu'en pulaar (toutes proportions gardées). Ils permettent aussi de les affiner : en lecture, le wolof en graphie latine est maîtrisé par plus de gens que la lecture en graphie arabe, alors qu'en écriture, le wolofal (= *'ajami* pour le wolof) est davantage pratiqué que l'écriture latine. En pulaar, l'*abajada* est très nettement plus usité que l'*'ajami*, en lecture comme en écriture. De plus, le nombre de personnes ayant un bon niveau en lecture² en pulaar est très nettement supérieur en *abajada* qu'en *'ajami*.

On observe aussi qu'en pulaar, lorsque les scripteurs sont dotés d'une double compétence graphique en lecture et qu'ils ne maîtrisent plus qu'une graphie pour écrire, cette dernière se trouve être à chaque fois l'*abajada*.

Enfin, parmi les « néo-analphabètes » (individus ayant perdu leurs acquis scripturaux), ceux qui ont été formés en pulaar écrit étaient des personnes ayant appris à lire/écrire le pulaar en *'ajami*, tandis qu'aucun cas de néo-analphabète passé par un cursus en pulaar *abajada* n'a été relevé à Dungel ou à Juude. Ces personnes ne maîtrisant plus l'*'ajami* ne possédaient pas d'écrits en *'ajami*.

Mon étude de terrain au Fuuta a donc mis en lumière sous différents jours les limites des compétences en *'ajami* pulaar. Lorsque celles-ci se conjuguent à un engouement plutôt restreint des populations rencontrées pour cette écriture³, il devient malaisé de suivre l'assertion de CISSE (2006 :

l'*'ajami*, d'autres systèmes de transcription sont apparus, au nombre de quatre en ce qui concerne le peul (cf. *supra*).

¹ Cf. en annexes les résultats au questionnaire « alphabètes », questions 4.1 et 5.1.

² Deux niveaux ont été mis en place dans mon dispositif, sur le critère « savoir lire/écrire une lettre », critère qui détermine donc un niveau « notions » *versus* un niveau « maîtrise ».

³ Dans mon enquête de 1996 dans deux villages du « goudron », le désir des enquêtés de voir leur descendance

73) qui, évoquant l'*ajami*, parle d'un « procédé vivant et [d']une réalité tellement présente au quotidien ». Aussi les sources présentant des chiffres très élevés sur la compétence des Sénégalais en *ajami* — 75% pour CISSE en 2006 ou 95% selon DIAGNE en 1981¹ — paraissent fort peu fiables tant ces données (ou ce qui en fait office) paraissent largement surévaluées ou bien peu représentatives de ce qui peut être relevé à l'échelle de l'ensemble du pays, et plus encore dans des zones comme le Fuuta Tooro. Il n'est qu'à considérer la très faible proportion de filles et de femmes dans la plupart des « écoles coraniques » du pays (ou la très courte durée, généralement, de leur apprentissage coranique) pour savoir que de tels chiffres sont très surprenants, y compris lorsque le terrain enquêté (celui de Cissé) correspond aux plus hautes densités en écoles coraniques et en taux de littératie en arabe (Podor, Matam et Diourbel ; voir LÜPKE 2004 : 99 qui rappelle que deux de ces trois régions sont parmi les plus fournies du pays en foyers d'enseignement coranique). De plus, « pouvoir lire et écrire en caractères arabes », comme le mentionne Cissé (CISSE 2006 : 77), ne signifie pas savoir lire et écrire dans une langue africaine, puisque se pose tout le problème de l'harmonisation et de l'appropriation des règles de transcription, qui en pular, restent encore très inaccomplies (elles semblent plus avancées en wolof).

Ne pouvant être expliqué exclusivement par des variations régionales, un différentiel aussi béant entre les données que nous avons recueillies et celles présentées par ces deux auteurs permet d'entrevoir que la question de l'écriture usitée pour les langues africaines constitue en soi un enjeu important sur lequel nous reviendrons. La surreprésentation par certains chercheurs de la graphie arabe recourt à un procédé de généralisation du cas de l'écriture du wolof à d'autres langues environnantes, notamment le pular. Le wolof est en effet plus engagé que les autres langues nationales dans l'usage de la graphie arabe. Or ces auteurs se sont justement illustrés par leur engagement dans une démonstration sur l'importance de l'écriture en/du wolof. Phagocytant ainsi d'autres langues africaines en les amalgamant à la situation propre au wolof, ils amplifient de fait l'image de l'ampleur de l'écriture *ajami*/wolofal. Or dans un contexte de relative compétition à la légitimité islamique et au vu de l'histoire du Fuuta Tooro, berceau de l'islam ouest-africain, les Haalpulaar'en et Peuls peuvent difficilement revendiquer être moins compétents que leurs voisins en matière d'écriture arabe. Pourtant, au Fuuta, si les sciences islamiques sont solidement établies, l'usage de l'écriture arabe, non

apprendre à lire/écrire dans les deux graphies s'est montré proportionnellement plus important que parmi les enquêtés de l'étude menée dans l'Ile à Morphil. Le caractère enclavé des villages insulaires a certainement contribué à un moindre contact avec la graphie arabe appliquée à des langues africaines, ou à un conservatisme linguistique et culturel plus affirmé. Au contraire, le wolofal est très visible sur l'axe routier qui traverse la vallée, des « cars rapides » aux écritures exposées des boutiquiers wolofs qui jalonnent les villages s'égrenant le long de cette artère principale.

¹ 75 % (CISSE 2006 : 77) et 95 % (DIAGNE 1981 : 101) des Sénégalais adultes pourraient lire et écrire en caractères arabes. Cissé ne précise pas si ce taux est obtenu à partir de données déclaratives ou de tests, ni même s'il travaille sur une population exclusivement masculine, ou de quelle tranche d'âge. Pour Diagne, il n'est pas question d'une enquête, mais d'une simple assertion de l'auteur.

seulement en pulaar, mais même en arabe, n'a jamais connu une ampleur notoire, même chez les clercs, à quelques exceptions près (ROBINSON 1975b : 192).

Ce tropisme à valoriser l' *'ajami* en gommant les variations régionales ou socioculturelles de sa diffusion peut en partie s'expliquer par le fait que cette écriture arabe des langues locales — en pulaar comme en wolof — n'a de fait jamais bénéficié d'une reconnaissance institutionnelle à la mesure de la réalité de ses usages : peu ou pas de comptabilisation des compétences scripturales *'ajami* lors des recensements sur l'alphabétisation et des textes qui restent à étudier et à valoriser, sommeillant dans des fonds de manuscrits souvent conservés dans de piètres conditions. Autant de raisons qui peuvent inciter à vouloir faire contrepoids dans le cadre d'un discours mobilisateur qui présente de l'écriture arabe des langues africaines un visage avantageux.

Le tableau 7 souligne justement que le wolof et le pulaar, dans le contexte social considéré, ne connaissent pas tout à fait le même régime graphique. Lorsque les villageois enquêtés savent lire/écrire en wolof, leurs compétences scripturales dans cette langue se ventilent nettement plus entre *abajada* et *'ajami* que dans le cas du pulaar. Le wolof est donc davantage pratiqué (ou au moins connu) dans sa graphie arabe que le pulaar. Pour autant, même en wolof, l'*abajada* demeure l'écriture la plus souvent connue par les personnes de notre échantillon, et ce malgré le fait que cet échantillon, rappelons-le, est constitué d'une proportion d'arabisants plus importante que celle de la population globale des villages de l'enquête.

tableau 7. Les écritures en usage pour chaque langue écrite

langue scripturalisée (par ordre décroissant du nombre de scripteurs)	écritures utilisées (« monographe » ou plurigraphes)
français	latine
arabe	arabe > latine
pulaar	abajada > 'ajami
wolof	abajada ≈ 'ajami
anglais	latine

Ces résultats croisent les données recueillies par les recensements des deux villages (enquête de 1999-2001), celles issues des 49 questionnaires-entretiens conduits lors de la même enquête et celles de l'enquête de 1996 (28 questionnaires).

Si l'on analyse les réponses obtenues sur le type d'écriture maîtrisé au regard du village des personnes interrogées, on peut constater une corrélation entre le niveau d'arabisation de chaque village et la fréquence des compétences en *'ajami*, non seulement en pulaar, mais plus encore en wolof. Juude, qui se caractérise par une proportion d'arabisants plus élevée que Dungal, concentre en effet presque tous les individus maîtrisant l' *'ajami* en pulaar comme en wolof. Cette corrélation est étayée par le fait que tous ceux qui ont des compétences en *'ajami* (wolof ou pulaar) les acquièrent par eux-mêmes, ou tout du moins en dehors de toute structure éducative constituée ; ils doivent donc avoir des connaissances en arabe pour devenir capable de lire ou écrire en *'ajami*.

Tout converge donc à considérer les compétences scripturales en *wolofal* ou en *'ajami* en tant qu'incidence de la littérature arabe. Et dans le cas présent, étant donné que ni écoles franco-arabes ou arabes ni *medersa*¹ ne sont entrées dans les trajectoires des personnes enquêtées (sauf exception, voir l'encadré sur Aminata, ci-dessous), cette relation indique un apprentissage au sein des foyers d'enseignement coranique, qui s'est vérifié dans les questionnaires-entretiens réalisés.

Mais le rapport n'est pas mécanique, automatique : savoir lire et/ou écrire en arabe (coranique ou plus) ne génère pas nécessairement des compétences en *'ajami*. L'écart statistique entre ces deux types de compétences le montre fort bien². Lorsque des compétences scripturales en arabe sont doublées d'une connaissance orale du wolof, cela n'induit pas non plus forcément une capacité à lire/écrire le wolof en *wolofal*, ce qui pourrait d'ailleurs être une voie indirecte pour développer une compétence en pulaar *'ajami*. Le cas d'Aminata est révélateur du fait que ces passerelles n'opèrent pas systématiquement, loin s'en faut.

Aminata est couturière et vit à Dungal. Elle a 40 ans, est mariée et mère de famille, et est issue du groupe statutaire des *Subalbe* (« aristocratie » de pêcheurs dans ce village). Elle parle couramment pulaar, mais aussi wolof, ce qui s'éclaire par le fait qu'elle a vécu enfant à Pikine, dans la banlieue de Dakar. Elle a aussi des notions en français et en arabe, mais elle aimerait davantage apprendre à parler et à lire/écrire non seulement l'arabe, mais aussi le pulaar et le français. Elle sait lire l'arabe, de façon hésitante, mais c'est surtout pour l'écrire que des difficultés se manifestent, même si elle parvient à écrire une phrase simple et courte. Elle explique qu'elle lit en arabe « pour ne pas oublier » ; elle ne lit en fait que le Coran, qu'elle emprunte, ne possédant aucun écrit elle-même. Elle aimerait lire d'autres ouvrages religieux, mais aussi littéraires (en arabe). Elle déclare que ses pratiques d'écriture en arabe se limitent également à un « entraînement », mais en réalité, elle utilise l'écriture en arabe à d'autres fins : « noter des choses qui ne se perdront pas ». Elle lit difficilement le français, et ne l'écrit pas du tout. Bien qu'elle ait des notions d'arabe et de vagues notions de lecture en français, elle n'a aucune compétence scripturale en pulaar, même en *'ajami*, que ce soit pour le lire ou l'écrire.

Son parcours de formation est assez original : c'est à sa mère qu'elle doit d'avoir suivi un cursus en arabe pendant quatre ans, lorsqu'elle vivait en banlieue dakaroise. Elle entama cette formation à l'âge de huit ans. Il s'agissait d'une école privée arabe où elle se rendait avec assiduité ; « Ma mère a pensé que comme je suis une fille, je dois faire l'arabe ». Elle avait par ailleurs été inscrite par son père à l'école publique voisine, probablement avant son cursus arabe, mais elle n'y est pas restée (elle ne déclare aucune durée d'apprentissage à l'école). Elle a tout arrêté très jeune, « à cause de [son] mariage », ce qui est extrêmement courant.

Un troisième constat nous intéresse, après celui du lien entre langue wolof et écriture arabe et celui entre écritures arabes des langues africaines considérées et enseignement coranique. Il s'agit du différentiel important entre lecture et écriture, qui fera en soi l'objet d'un développement ultérieur (chapitre 5), mais qui retient ici notre attention sur la question des compétences distribuées

¹ Les *medersa* sont des structures d'enseignement supérieur formel de la filière arabo-islamique. Écoles franco-arabes et *medersa* se sont développées au Sénégal plus tardivement que dans certains pays voisins, comme le Mali ou le Burkina-Faso (GERARD 1997a et b). Au Fuuta, elles sont particulièrement peu représentées, les écoles coraniques traditionnelles implantées dans les villages demeurant le lot commun.

² Pour rappel, presque 4% des personnes sachant lire/écrire en pulaar connaissent l'*'ajami*, les trois quarts d'entre eux étant d'ailleurs compétents également en graphie latine. Rapporté au taux de 8,3% de personnes compétentes à l'écrit en pulaar sur la totalité des villageois recensés, on mesure combien la proportion de personnes dotées d'une capacité de lecture/écriture en *'ajami* est faible (0,3%). En littérature arabe, 11,3% de la population des deux villages réunis est dotée de compétences.

différemment selon l'écriture et la langue usitées. Ce dernier constat confirme en fait le premier sur le lien privilégié entre langue wolof et graphie arabe.

Le constat global met au jour qu'en pulaar comme en wolof, et dans chacune des deux écritures, la lecture se montre plus souvent domaine de compétence que l'écriture. Mais en affinant le niveau d'analyse, on observe qu'en wolof, la déperdition de compétences en écriture par rapport aux compétences en lecture est rare lorsque les scripteurs utilisent l'*'ajami* (ou plus exactement le *wolofal*), aussi bien en nombre proportionnel d'individus compétents qu'en niveaux de compétence. En pulaar *'ajami*, la lecture est au contraire bien davantage et bien mieux pratiquée, et de nombreux lecteurs en pulaar *'ajami* ne savent pas écrire leur langue au moyen de ce système graphique. C'est le cas, par exemple, de Demmba, dont le parcours et le profil présentent un caractère emblématique à plus d'un titre, mais aussi des particularités intéressantes (cf. 2^e p. suiv.).

Mais ces tendances déclarées et testées lors des entretiens ne coïncident que partiellement avec la manière dont se déclinent ces compétences en termes de supports lus et d'écrits produits par les personnes de l'échantillon (selon leurs déclarations).

En effet, si on retrouve cette quasi-inexistence de la lecture en *wolofal* à travers les déclarations des enquêtés à la question « que lisez-vous ? » — aucun support lu n'est déclaré —, on enregistre, pour l'*'ajami* pulaar, un seul individu disant lire des lettres (sur 9 personnes aptes à lire l'*'ajami* pulaar). S'agissant des écrits produits par les villageois interrogés à Dungal et à Juude, un écart apparaît là aussi entre les déclarations de compétences en écriture *'ajami* (pulaar et wolof) et les pratiques, puisque qu'aucune production écrite n'est enregistrée, que cela soit en *'ajami* pulaar ou en *wolofal* (sur 3 individus qui savent écrire en *'ajami* et 4 en *wolofal*). En fait, tout semble indiquer que les gens qui pourraient utiliser le pulaar ou le wolof en *'ajami* ne le font pas ou peu dans la pratique. Comme s'il s'agissait d'un acquis en veille ou très rarement mobilisé, ou d'une littératie qui ne jouit d'un statut que partiellement valorisé ou valorisable dans l'esprit des personnes qui en ont acquis les compétences. Les deux explications sont sans doute valables : la plupart des personnes connaissant l'*'ajami* connaissent aussi la graphie latine, qu'ils utilisent davantage, la décrivant généralement comme plus facile à manier, et plus répandue en termes d'écrits disponibles à la lecture. Par ailleurs, étant donné la relation complexe que de nombreux Haalpulaar'en entretiennent vis à vis du wolof, emblème de la wolofisation contre laquelle s'érige globalement la communauté haalpulaar, il est fort plausible que les personnes qui peuvent lire ou écrire en pulaar et en wolof à la fois (ce qui est le cas : les personnes compétentes en *'ajami* sont bigraphes et trilingues ou quadrilingues à l'écrit) préfèrent pratiquer la lecture ou l'écriture dans leur propre langue. Enfin, il est possible qu'il y ait eu un phénomène de sous-déclaration en matière de pratiques en lecture/écriture en wolof, étant donné la mobilisation « anti-wolof » qui opère en milieu haalpulaar. Si cette dernière explication n'est pas à exclure, il faut tout de même reconnaître que lors des mois passés dans les villages étudiés, nous n'avons jamais observé de pratiques d'écriture/lecture ou de textes en *'ajami* dans toutes les situations, les contextes et les familles ou individus croisés, et les rares cas de pratiques scripturales relevées en

'ajami l'ont été à la suite de sollicitations de ma part, dans le cadre circonscrit des usages que nous allons à présent évoquer.

La palette des usages du pulaar en graphie arabe relevée lors de mon enquête est donc assez limitée, en soi, mais aussi en la comparant à celle en *abajada*. Ces usages s'inscrivent dans le cadre de sphères d'activités elles aussi moins variées¹. Les quelques personnes qui utilisent l' 'ajami en pulaar le font pour prendre des notes qu'elles seules utilisent ensuite : « c'est seulement pour mes propres secrets », explique un marabout de l'un des deux villages. La fonction de mémorisation de contenus plus ou moins secrets, liés au religieux, et notamment aux savoirs et pratiques ésotériques, a donc perduré et il s'agit là d'une fonction essentielle de l' 'ajami fuutanke. Hermétisme et confidentialité ont constitué des atouts de cet instrument de mémorisation parfois utilisé aussi pour communiquer (DELAFOSSÉ 1972 : 379 ; GOUILLY 1952 : 220, 266). Comme mentionné plus haut, un seul individu a déclaré recourir à l' 'ajami pour lire du courrier. Nos observations et entretiens ont confirmé cet usage épistolaire, effectivement rare. Lorsque les écrits produits en 'ajami ne ressortissent pas de la sphère religieuse, ils sont liés à la culture haalpulaar (histoire locale, répertoire de chants de certains groupes statutaires²). La forme poétique s'est montrée récurrente pour les textes 'ajami du Fuuta Tooro (comme ailleurs), pour traiter non seulement de sujets religieux, mais aussi parfois d'affaires plus temporelles, notamment dans des contextes de controverses politiques (HUMERY 2010).

¹ Pour une description de l'ensemble de ces sphères d'activités dans les différentes littératies étudiées, cf. chapitre 5.

² Le marabout qui, à Dungal, utilise l' 'ajami, y a recours notamment pour noter les incantations magico-religieuses (*ceefi*) qui scandent les *pekaan*, chants traditionnels des pêcheurs *Subalbe*.

Demmba a plus d'une corde à son arc, dans ses activités comme dans son répertoire linguistique et scriptural. À 37 ans, il représente bien cette génération de jeunes gens formés en pulaar autour de leurs vingt ans, mais dans son cas, ce fut en Côte d'Ivoire qu'il s'initia à la lecture et l'écriture dans sa langue. De par son sexe, sa génération (né entre 1960 et 1970) et son profil pluricompétent à l'écrit (plurilingue et bigraphe), il est également représentatif de l'un de deux groupes-types de personnes compétentes en '*ajami*, et éventuellement en *wolofal*, le second groupe étant celui des marabouts.

À la fois pêcheur, cultivateur, pompiste (technicien en motopompes hydrauliques) et commerçant, son origine statutaire de *maccudo* ne l'a pas empêché d'acquérir différentes compétences, de voyager et d'exercer de multiples activités. À sept ans, il rejoint l'un des *dudde* du village (l'un des deux villages de l'enquête) dont le marabout était ami de la famille, puis il ira dans un autre *dudal*, plus proche encore de chez lui, dont le marabout était son homonyme. Au total, il passera 13 années dans le cursus coranique, mais il ne sait pas parler arabe. C'est au sortir de sa formation islamique qu'il enchaîne sur une alphabétisation en pulaar, qui dura quatre mois, alors qu'il était déjà parti en migration.

En plus du pulaar, il parle aussi wolof et arabe, et quelque peu bambara. Il souhaite apprendre l'anglais, ce qu'il explique en disant qu'il est un « aventurier » et qu'il veut aller (encore) à l'étranger. Il aurait également aimé apprendre le français à l'oral et à l'écrit, car comme l'anglais, ces langues sont attractives à ses yeux, étant des « langues internationales ».

De son parcours éducatif, Demmba a maintenu une bonne aptitude à lire et écrire en arabe, mais celle-ci se limite à des usages religieux ou magico-religieux : lecture du Coran « pour ma protection ; si on lit et récite le Coran, on ne rencontre pas Satan ou des djinns » et écriture également de passages du Livre Saint pour les mêmes raisons, qui le conduisent en outre à confectionner des talismans. Ce type d'usage de la littérature arabe au Fuuta Tooro (et ailleurs en Afrique occidentale) est plutôt commun, mais son appropriation par un descendant d'esclave est monnaie rare.

En pulaar, ce « touche à tout » illustre la situation la plus commune qui veut que l'*abajada* soit usité tant pour lire que pour écrire, tandis que l'*'ajami* n'est pratiqué qu'en lecture. Demmba est en effet en mesure de lire dans les deux écritures, mais semble plus à l'aise en '*ajami*, alors que pour écrire, ne maîtrisant pas l'*'ajami*, il utilise uniquement l'*abajada*, dans une forme graphique d'ailleurs très lisible et une orthographe assez correcte malgré la courte durée de son apprentissage en Côte d'Ivoire. Après avoir rappelé qu'il ne sait pas écrire en français, comme s'il confirmait par là le souhait qu'il entretient à l'endroit de cette langue, il souligne : « [en pulaar.] j'écris mes lettres et tous mes besoins ». Il lit aussi souvent qu'il le peut en pulaar — « je dois toujours lire quand je ne fais rien », considérant qu'il doit en avoir une bonne maîtrise à l'écrit, ce qui le pousse à lire de la grammaire du pulaar, en plus des romans, des livres historiques ou du droit disponibles dans cette langue.

S'il ne pratique pas du tout le bambara à l'écrit, il lit en revanche le wolof de la même façon que le pulaar, c'est à dire dans les deux systèmes graphiques, avec un niveau de lecture moyen. En revanche, il ne sait pas écrire en wolof, et ce en quelque graphie que ce soit, et ne semble pas en être gêné.

Ce à quoi renvoient les analyses sur les difficultés liées à l'*'ajami* pulaar, éclairant le faible usage qui en est fait au Fuuta, peut se décomposer en trois points : l'absence d'un apprentissage formalisé, des problèmes de transcription et d'harmonisation des codes, et, enfin, un usage limité qui restreint le champ des motivations à recourir à cette écriture.

1) L'absence de transmission pédagogique pour l'apprentissage de l'*'ajami* : il faut avoir suivi un enseignement islamique relativement poussé pour pouvoir inventer ou s'approprier une transcription. À Dungel, le témoignage du seul villageois pratiquant l'*'ajami*, un marabout, illustre ce caractère autodidactique : il a appris l'*'ajami* en lisant un éloge poétique du Prophète écrit par son père (également marabout), et en a ainsi déduit les règles de transcription. Il explique qu'il n'a jamais songé à enseigner l'*'ajami*, et qu'il n'en aurait pas le temps, ayant déjà suffisamment à faire avec le Coran. Le parcours d'Amadou (ci-dessous) illustre que suivre un enseignement coranique n'équivaut pas à une acquisition de compétences en '*ajami* : n'ayant pas développé par lui-même cette pratique ou n'ayant pas été en contact avec des textes '*ajami* qui l'auraient stimulé, il n'y a pas eu de transfert de sa connaissance de l'écriture arabe comme technologie mobilisable pour transcrire du pulaar.

2) Lorsque le niveau acquis permet d'accéder à une pratique de l'*'ajami*, d'autres obstacles techniques demeurent. Nous en listons ici cinq déjà repérés, dont certains qui avaient préalablement été décrits par DELAFOSSE (1972 : 378-379) :

« [a] Habituellement, les scribes ne tiennent pas compte de règles orthographiques précises ; ainsi, un même mot peut être écrit de plusieurs façons, [b] posant avec la *scriptura continua* un problème au niveau de la compréhension du texte.

[c] Une des difficultés rencontrées avec les manuscrits '*ajami*' est celle de déchiffrer les lettres arabes qui ont été adaptées pour rendre certains sons des langues africaines et qui ne trouvent pas forcément une équivalence avec l'arabe » (VIOLA 2004 : 89).

Ce qui renvoie [d], comme évoqué *supra*, à « l'ambiguïté habituelle des pratiques de codification individualisée recensées, lesquelles utilisent bien souvent un seul et même graphème pour transcrire des phonèmes totalement différents¹ ». En outre :

[e] Les textes écrits en '*ajami*' n'incluent pas systématiquement une notation des voyelles, ce qui « rend très hasardeuse la lecture d'un texte réduit à son squelette consonantique, et parfois vocalisé par différents scribes sans norme préétablie. Les transcriptions en alphabet latin, beaucoup plus fréquentes, indiquent les voyelles et restituent une image de la syllabe plus exacte, ce qui explique en partie le succès actuel de cet alphabet » (RICARD 1995 : 13). Il est difficile à l'heure actuelle d'établir, même pour une seule aire, une proportion entre pratiques en '*ajami*' avec ou sans transcription des voyelles, qui ne sont d'ailleurs pas les mêmes qu'en arabe.

En tant que commerçant et trentenaire (32 ans), **Amadou**, comme Demmba, aimerait lui aussi apprendre le français et l'anglais. Tout comme son aîné, sa trajectoire l'a fait passer de la filière coranique à celle de l'alphabétisation en pulaar ; il dit avoir passé onze années dans chacune de ces filières (jusqu'au moment de l'entretien, pour la seconde filière), mais en réalité, dans le cas du pulaar, il fait référence au fait qu'il lit et écrit en pulaar depuis qu'il a suivi des cours d'alphabétisation, onze ans plus tôt.

Il avait neuf ans lorsqu'il fut confié par son père à un marabout d'un village situé à l'extrémité de l'île. Son cursus coranique a connu plusieurs interruptions d'une année durant lesquelles il retournait vivre à Dungal et ne recevait plus aucun enseignement. Il a changé à plusieurs reprises de marabouts, ayant eu du mal à supporter ses conditions de vie. « C'était difficile. Les conditions étaient dures. Le marabout était dur, cela m'a amené à détester toute étude ». Pourtant, devenu adulte, peu après avoir cessé d'étudier dans son dernier *dudal*, c'est lui qui décide d'entamer une formation d'alphabétisation en pulaar. Il avait alors 21 ans.

Le profil scriptural d'Amadou illustre celui de bien d'autres villageois qui ne font que lire en arabe, et qui, pour écrire, recourent au pulaar (*abajada*) et/ou au français, langues qu'ils lisent également.

Lorsqu'il veut lire, le jeune commerçant choisit parmi les quelques livrets religieux qu'il possède (une partie du Coran et du droit islamique), mais en pulaar, n'ayant aucun texte, il emprunte romans ou autres livres à des personnes qu'il connaît.

Comme dans le cas d'Aminata, ses connaissances scripturales en arabe ne se traduisent pas par une pratique de l'*'ajami* — écriture qu'il n'a jamais acquise. Ses pratiques d'écriture se limitent à ce qu'il appelle ses « besoins », en l'occurrence, la tenue d'un registre de crédits des clients qui s'approvisionnent dans sa petite boutique, au village. Il tient ce registre en pulaar *abajada*, alors qu'il n'a suivi qu'une session d'alphabétisation de quelques mois *versus* un enseignement coranique reçu pendant des années, qui aurait pu le conduire à utiliser l'écriture arabe pour ses activités commerciales. Mais il explique que l'*abajada* est l'alphabet qu'il connaît, et que c'est le plus approprié pour écrire le pulaar (il n'établit pas un lien de causalité entre ces deux assertions ; il faut plutôt comprendre ici que parce que c'est l'alphabet qu'il connaît, ça ne peut être à ses yeux que le plus approprié). Il n'en demeure pas moins qu'il ne fait aucune mention ou allusion à l'existence de l'*'ajami*, alors que le début de notre entretien avait montré qu'il connaissait l'existence de cette graphie (contrairement à beaucoup de villageois) et qu'il avait compris que je m'intéressais aussi à cette écriture.

3) Comme les écrits sont difficilement accessibles pour d'autres que les scripteurs eux-mêmes des textes, il faut avoir besoin ou envie d'entrer dans l'exercice de pratiques scripturales qui ne

¹ DAEB-BREDA (1987 : 3).

pourront assurer efficacement ou facilement des fonctions de communication interpersonnelle ou d'usage partagé des textes.

Ces différents aspects techniques ou pratiques suffisent-ils à expliquer le caractère si marginal de l'*'ajami* pulaar au Sénégal, du moins dans la zone enquêtée ? Ces difficultés techniques objectives ont bel et bien pesé sur le développement de l'*'ajami* pulaar, comme le confirment les avis des personnes enquêtées (cf. en annexes, « Questionnaire analphabètes » : Q.25 et 26 et « Questionnaires alphabètes » : Q.37 et 38). Mais le fait que ces difficultés n'aient pas été aplanies ou dépassées, comme cela a pu être le cas pour d'autres langues ou ailleurs dans l'aire peule, conduit à considérer que d'autres freins plus déterminants, d'ordre idéologique et sociologique et enracinés dans l'histoire locale, ont produit le caractère restreint de l'*'ajami* tant en nombre de lecteurs/scripteurs qu'en termes de répertoire et de variété d'usages.

On retrouve ici l'importance du contrôle de l'écriture par les Toorobbe et tout le pouvoir social, symbolique et magico-religieux qu'il confère pour ceux qui le détiennent et veillent à la limitation de sa diffusion dans la société haalpulaar. Les mêmes méfiances et enjeux ont entraîné le recul du mouvement pulaar et celui des activités d'alphabétisation et de diffusion de l'écriture en pulaar, comme on le verra au chapitre 8.

La situation, pour complexe qu'elle soit du point de vue des rapports entremêlés entre écritures, langues écrites et langues parlées, fait finalement ressortir une certaine coexistence entre une grande tolérance entre systèmes graphiques (entre leurs partisans), comme certaines études en Asie ont pu en fournir des cas intéressants (ALLETON 2006, par exemple), et une pression manifeste, bien que peu visible à prime abord, en faveur d'une écriture du pulaar en écriture arabe, et au-delà, des langues africaines dans cette même écriture.

Chapitre 3. Les filières éducatives au Sénégal

« La sphère de l'enseignement est un lieu névralgique, celui où se nouent les processus d'appropriation du capital symbolique décisif du point de vue des stratégies de légitimation sociale et politique. »

FALL 1993 : 199.

L'éducation au Sénégal se caractérise par une segmentation importante et peu contrôlée de l'ensemble de l'offre éducative qui pérennise une logique concurrentielle ancienne, comme nous le verrons plus loin (chapitre 7). CHARLIER (2004 : 52) résume ainsi la situation :

« Le paysage éducatif du Sénégal se caractérise par la variété des opérateurs qui y agissent. Parce qu'aucune instance n'est en mesure de leur imposer des règles de fonctionnement, c'est à eux qu'échoit la tâche de mettre en place les procédures de régulation, qui visent plus à préserver leurs intérêts qu'à offrir le meilleur service aux apprenants. La gestion étatique, basée sur le « faire-faire », aboutit à la fois à augmenter l'offre éducative et à en accentuer la segmentation autour de noyaux dont chacun est identifié à une logique forte, incompatible avec celles qui lui sont concurrentes. »

Voyons donc comment les concepts qui servent à identifier différents types d'éducation recourent ces segments distincts, que je nomme filières socio-éducatives, à quels enjeux ils renvoient et comment ils se sont construits sur une profondeur historique qui sera envisagée à partir de la région du Fuuta Tooro. De cette description de la situation socio-éducative au Sénégal, on tirera finalement quelques axes de questionnement auxquels les parties 2 et 3 (chapitres 4 à 8) tenteront d'offrir des réponses.

A. L'éducation au Sénégal : repères

A. a. Concepts et filières éducatives

L'*éducation* est un concept large et à facettes multiples qui se définit comme étant l' « action de former, d'instruire quelqu'un », mais aussi la « manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation »¹. Une approche internationale courante du concept d'éducation, utilisée notamment au Sénégal, repose sur une distinction ternaire : l'éducation formelle, l'éducation non-formelle et l'éducation informelle. Chacune de leur définition doit être replacée dans le contexte national sénégalais.

L'*éducation formelle* est institutionnalisée, publique et correspond à la mission républicaine du de l'Éducation Nationale et des établissements privés qui répondent aux critères officiels de l'enseignement national. Depuis la Conférence internationale de Jomtien en 1990 promouvant une *Éducation pour tous*, le Sénégal a graduellement renforcé son cadre législatif relatif à l'enseignement universel. Ainsi, après avoir présenté l'éducation comme un droit (Constitution de 1963), l'État a ensuite considéré son obligation de faire accéder l'ensemble des enfants de 7 à 12 ans à un enseignement primaire², pour enfin inscrire dans sa dernière Constitution (2001) que l'« État a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques ». En 2004, le devoir de l'état d'assurer l'accès à l'éducation est devenu une obligation pour l'ensemble des jeunes Sénégalais de 6 à 16 ans de suivre un cursus d'éducation formelle, qu'il s'agisse d'une scolarité dans le secondaire ou d'une filière professionnelle pour ceux de plus de 12 ans³.

L'*éducation non-formelle* est théoriquement « destinée à des populations qui n'ont pas été prises en charge par le secteur formel, soit du fait de l'insuffisance des structures d'accueil, soit de leur [propre] rejet face à ce type d'éducation »⁴. Moins standardisée que ne l'est — relativement — l'éducation formelle, elle fait appel aux capacités d'adaptation des organisations de la société civile qui la prennent en charge : elle se doit de répondre aux besoins des populations, prenant en compte diverses variables locales, notamment socio-culturelles, économiques ou religieuses.

L'*éducation de base* est une éducation non-formelle ; elle vise à permettre une autonomie des personnes par la maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul, et l'acquisition de connaissances

¹ Définition du *Petit Larousse* (1993). Les multiples dimensions sociologiques de l'éducation ne sont pas convoquées ici, ni dans leur portée socialisatrice (socialisation primaire), ni dans celles liées à la reproduction d'un ordre social établi (BOURDIEU ET PASSERON 1964 et 1970) ou à des décisions rationnelles des acteurs par rapport à des choix de formation (BOUDON 1973), cette première définition sommaire n'ayant pour but que d'introduire à la description du paysage éducatif sénégalais.

² Voir le « Programme décennal de l'Éducation et de la Formation » (PDEF) et la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991, laquelle prévoit à son article 3 que « l'Éducation nationale garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation par la mise en place d'un système de formation ».

³ La loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du 16 Février 1991 stipule que « les parents dont les enfants appartiennent à cette tranche d'âge auront donc l'obligation d'inscrire leurs enfants à l'école publique ou privée et de veiller à leur assiduité ».

⁴ Entretien avec Amadou Wade Diagne (cf. liste des entretiens), 21/10/96.

essentielles en matière, par exemple, d'hygiène, de santé, de sexualité, d'agriculture, d'artisanat ou de civisme. Elle consiste en fait à « apprendre à vivre, apprendre à apprendre, pour être capable d'assimiler de nouvelles connaissances tout au long de la vie »¹. Elle est essentiellement prise en charge par des opérateurs non-étatiques et s'effectue le plus souvent dans les langues nationales. Au Sénégal, la Constitution de 2001 a réaffirmé le rôle de ces acteurs infra-étatiques ou privés qui prennent en charge l'alphabétisation ou la post-alphabétisation, en précisant que « toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales » (CHARLIER 2004 : 40).

L'émergence d'*écoles communautaires de base* et d'*écoles du 3^o type* dans les années 2000 s'inscrit également dans ce champ de l'éducation non formelle. Les premières « prennent en charge les enfants âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et pré-professionnalisante, en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans »². Les secondes correspondent aux « autres formes d'écoles hors normes, dont celles de la rue, organisées par des organismes non formels et non standardisés et que le système doit s'efforcer d'accompagner à défaut de les capturer »³.

Le déploiement dès les années 1990 des initiatives privées ou d'ONG en matière d'éducation sont à resituer dans le contexte ambivalent qui caractérise de nombreux pays du Sud, et qui, au Sénégal, a été accentué par le processus de décentralisation qui a marqué le milieu des années 1990. Ces pays sont en effets enjoint par la communauté internationale ou des coopérations bilatérales à faire preuve d'engagement et de détermination pour développer leur système éducatif et lutter contre l'analphabétisme, jugé comme étant un frein à tout processus de développement tel qu'il constitue une finalité entendue pour la plupart des acteurs internationaux. Mais pris dans des processus de contrôle des dépenses publiques et de réajustements structurels, ces États n'ont pas les moyens qui leur permettraient réellement la prise en charge régaliennne de la totalité de leur mission éducative.

« La redéfinition restrictive du rôle de l'État imposée aux pays du Sud a conforté la stratégie du “faire-faire”, qui confie à des opérateurs non-gouvernementaux des tâches de conception et de mise en œuvre de programmes d'éducation, dans une approche décentralisée qui entend rendre les acteurs de la base pleinement responsables de leur destin. Cette évolution n'a pas provoqué de changements radicaux du paysage éducatif, elle a donné un clair droit de cité à une multitude de dispositifs qui se développaient à côté de l'école formelle. » (CHARLIER 2004 :40)

¹ MEBLN (1995 : 97 et 164).

² DPRE (2001 : 9).

³ Idem.

L'éducation informelle est le troisième concept fondamental. Elle correspond à « toutes les formes d'éducation diffuses durant toute la vie, que chacun développe de manière non organisée, [...] toutes les formes d'éducation de la rue, d'éducation familiale »¹, de formations autodidactes, etc.

La lutte contre l'analphabétisme se mène dans le cadre de l'éducation formelle, via la scolarisation, mais aussi dans celui de l'éducation non-formelle qui renvoie à toute la sphère des programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation. L'éducation informelle, quant à elle, peut bien sûr y contribuer directement par l'image qu'elle véhicule de l'alphabétisation et de sa pertinence, et par le type de structure et de fonctionnement sociaux qu'elle développe et qui favorise plus ou moins l'émergence d'initiatives populaires ou l'accueil et l'assise de structures d'alphabétisation exogènes.

Selon une approche ontogénétique, de ces trois grandes catégories conceptuelles de la notion d'éducation, on peut retenir que seule la première, l'éducation formelle, ne correspond qu'à la phase de socialisation primaire, celle de l'enfance. L'éducation non-formelle, selon ses diverses formes, et l'éducation informelle peuvent en effet toutes deux renvoyer à de la socialisation primaire ou secondaire, cette dernière allant de l'adolescence² à l'âge adulte.

Outre l'école publique, les écoles communautaires de base (ECB) ou les écoles du 3^o type déjà évoquées, quels autres types de structures à vocation éducative rencontre-t-on au Sénégal ?

En matière d'éducation formelle, parallèlement à l'enseignement public, des écoles privées catholiques, souvent réputées, ou laïques dispensent le programme officiel défini par l'État. Des écoles arabes ou franco-arabes se sont par ailleurs développées au cours des dernières décennies. Surtout implantées en ville, celles-ci seraient nombreuses, mais aucun chiffre n'est disponible les concernant. Elles reprennent elles aussi plus ou moins le programme officiel, dispensant un enseignement général, "enseignement moderne s'étendant, en plus du Coran, aux matières littéraires, scientifiques et religieuses" (MBACKE 1994 : 15)³.

A. b. L'intégration de l'islam dans le système éducatif formel

Ces différents types d'écoles privées doivent théoriquement compter sur des fonds exclusivement privés dans la mesure où l'État sénégalais, en tant que République laïque depuis son indépendance, ne finance pas les institutions ou communautés religieuses qui peuvent exercer une activité éducative.

¹ Même entretien avec A. W. Diagne.

² En Afrique, la période de l'adolescence, reconnue et établie en tant que telle dans les pays occidentaux, n'a que peu d'écho dans les représentations et les usages sociaux. L'individu passe de l'enfance à l'âge adulte avec la puberté, surtout en milieu rural (en ville, l'âge à la primo-nuptialité est plus tardif et l'influence des modèles culturels et de consommation occidentaux d'une jeunesse mondialisée est davantage perceptible).

³ Cf. l'étude de Moustapha KANE (1997) sur El Hadj Mahmoud Bâ Jowoli (1905-1978) dont la vie et l'œuvre en matière d'éducation arabe sont particulièrement intéressantes. Il a exercé son influence à la fois en Mauritanie, étant originaire du Fuuta septentrional, et au Sénégal, et joua un rôle plus ou moins indirect et de différentes façons dans l'histoire du mouvement pulaar et l'usage de la graphie latine pour écrire le pulaar (cf. HUMERY 2010 et 2012).

Mais depuis la présidence de Wade (2001-2012), une évolution du rapport entre État et enseignement religieux a été observée en faveur de la religion musulmane, qui, rappelons-le, est celle d'une très grande majorité de citoyens Sénégalais¹. Elle a notamment consisté dans le fait que des subventions publiques sont allouées à des *daaras*² (ou *dudal*/ pl. *dudde* en pulaar), plus précisément à des *daaras* que Charlier qualifie de *modernes*³. Les *daaras* sont des écoles coraniques qui accueillent un nombre variable d'enfants ou de jeunes, rarement mixtes ou comptant généralement très peu d'élèves filles. À l'échelle du pays, les écoles coraniques constituent une filière socio-éducative quantitativement importante (et en nombre de lieux d'enseignement ou de marabouts et en effectif d'enfants), dans un contexte où les taux de scolarisation des enfants croissent lentement. Ils peuvent dispenser un enseignement du Coran de façon complète et relativement intensive ou accueillir des disciples plus irréguliers, dont des enfants scolarisés qui viennent apprendre ce qu'ils peuvent pendant leur temps libre, car dans les écoles coraniques, le rythme d'apprentissage est individualisé. Dans certaines écoles coraniques, une participation financière peut être demandée aux parents, mais le plus souvent elle est laissée à leur libre choix, les marabouts mettant alors à contribution les enfants eux-mêmes par leur travail ou la mendicité.

Le rapprochement entre l'État et l'enseignement religieux islamique ne se traduit pas qu'en termes de soutien financier. Il s'exprime aussi par le choix officialisé en juillet 2002 d'introduire un enseignement religieux à l'école publique, que les enfants seraient libres de suivre. L'objectif est alors double pour le Ministère de l'Éducation. Il s'agit d'abord de faire grimper le TBS⁴ en incitant à un transfuge des enfants des écoles coraniques vers cette école publique à l'image plus religieuse. Il s'agit également de rapprocher l'école publique des populations, et de redonner confiance dans le système formel, dont le modèle est décrié par beaucoup comme étant à la fois hérité de la colonisation (son organisation, le choix de la langue d'instruction, les valeurs promues et une partie des référents culturels) et coupé des réalités et aspirations du peuple. La césure entre une conception laïque et une

¹ Selon les sources, 88% à 95% des Sénégalais sont musulmans, la seconde religion étant le catholicisme. Un certain nombre de Sénégalais pratiquent des cultes paganistes, souvent en sus de leur autre appartenance religieuse, musulmane ou catholique.

² *Daara* vient du mot arabe دار (*dar*) : demeure, maison.

³ CHARLIER (2004) fait une distinction entre *daaras traditionnels* et *modernes*. Tous accueillent les enfants en pensionnat, mais les premiers, de taille réduite, sont situés dans des quartiers urbains tandis que les seconds sont éloignés des villes et des lieux de résidence des parents et dispensent une « éducation religieuse rigoureuse » (celui de Coki, par exemple, est très connu et ancien dans le pays). Charlier fait des écoles coraniques une autre catégorie de lieux d'enseignement religieux, considérant que « l'enfant [n'y] passe que quelques heures par jour et qu'il [la] quitte tous les soirs pour rejoindre sa famille. Ces écoles visent à apprendre le Coran aux enfants en congé scolaire ou trop jeunes pour aller à l'école publique ». Cette typologie ne permet pas de rendre bien compte des réalités de l'enseignement religieux dans les villages du Fuuta étudiés ici, bien que certaines des caractéristiques retenues par Charlier soit pertinentes aussi en milieu rural haalpulaar. Nous verrons plus loin en quoi la situation locale est différente.

⁴ Taux brut de scolarisation : « Rapport entre le nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, et la population du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement, exprimé en pourcentage. Le TBS peut dépasser les 100 % en raison des admissions tardives et/ou des redoublements. » (BURNETT 2006b : 7).

autre où la religion est non seulement intégrée mais encore régissant le fonctionnement et les principes de la vie sociale était supposée se réduire au travers de cette mesure. Le fait de développer l' « école des tout-petits » en prévoyant la présence d'un maître coranique dans ces nouveaux équivalents de l'école maternelle, ou encore de démultiplier les écoles franco-arabes à travers tout le pays pour offrir une « alternative à l'école "française" » (CHARLIER 2004 : 53), constituent des indices supplémentaires de cette nouvelle orientation de la part de l'État, dans un contexte où nombre de Sénégalais n'enverraient finalement leurs enfants à l'école publique que par défaut, en raison de sa gratuité, selon certains propos recueillis par CHARLIER (2004 : 42)¹.

Ces différentes initiatives auraient été appréciées des Sénégalais (CHARLIER 2004), mais leurs effets escomptés sur le taux de scolarisation ont certainement été trop limités, ou du moins pas assez immédiats aux yeux du Ministère de l'Éducation. Ce dernier, quelques mois seulement après sa décision d'intégrer l'enseignement islamique dans le curriculum des écoles publiques, a en effet décidé de comptabiliser les enfants des *daaras*, rejoignant en cela d'autres pays voisins tels que le Mali ou le Niger, qui affichaient alors (en 2002) des TBS supérieurs de près de 20 points à celui du Sénégal².

A. c. Éducation et langues nationales : situation et politiques sénégalaises

La description qui précède souligne en creux que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en pulaar, comme dans toutes les autres langues sénégalaises³ reconnues ou non comme « nationales », rencontre une difficulté essentielle : il ne fait pas l'objet d'un enseignement dispensé dans le cadre de l'école publique et doit se cantonner aux activités d'alphabétisation généralement mises en œuvre grâce à des programmes financés par des bailleurs étrangers ou des institutions internationales. L'école publique sénégalaise ne remplit en effet sa mission éducative que dans une seule langue, et qui plus est, une langue "étrangère" : le français. S'il est inconcevable, d'un point de vue historique et culturel, de qualifier le français de langue *étrangère* dans un pays de l'ex-AOF — et au Sénégal sans doute encore davantage que dans d'autres anciennes colonies qui n'ont pas bénéficié de zones de citoyenneté française⁴ —, d'un point de vue tant sociolinguistique que didactique, on ne peut que rappeler

¹ Nous verrons que la question se pose en d'autres termes sur mon terrain (et probablement ailleurs).

² Dans la même quête d'affichage de taux de scolarisation croissants pour le pays, l'une des réformes éducatives qui a marqué les années 1980 au Sénégal a consisté dans l'interdiction de faire redoubler plus de 1/10^e des élèves d'une classe. Cette mesure a entraîné le fait que les élèves ne sont plus admis au passage en classe supérieure en fonction de leur résultats globaux au dessus de la moyenne générale, mais en fonction de ce seuil maximal d'élimination des élèves les plus faibles. Pour certains, cela entraîne une baisse qualitative du niveau des élèves, contestée par d'autres (MBODJ 1999).

³ Voir par exemple la thèse de Daouda NDIAYE (2008) sur l'enseignement du wolof à l'école primaire sénégalaise. Elle souligne bien les distorsions entre pratiques linguistiques de la population, pratiques éducatives et politique linguistique de l'État.

⁴ Au Sénégal, quatre communes ont eu accès au cours du XIX^e siècle aux mêmes droits et statuts que n'importe quelle commune de l'hexagone. C'est ainsi que les fameux "originaires" de Saint-Louis, Gorée, puis Rufisque (1880) et Dakar (1887) ont obtenu la nationalité française (M. DIOUF, 1995).

l'évidente extranéité de la langue française pour les Sénégalais, alors même qu'elle est la seule langue officielle du pays. Pour autant, un français du Sénégal existe bel et bien, comme dans chaque pays où la langue française est parlée, mais il n'est que rarement parlé au sein des familles, et moins encore comme langue première¹.

Depuis son indépendance officielle en 1960, le Sénégal a choisi de mener plus ou moins une politique de *statu quo* en matière linguistique, même si les années Wade ont été marquées par une volonté plus affichée qu'auparavant d'accorder davantage de place aux langues nationales, ce qui est resté de peu d'effets dans le domaine de l'enseignement. En réalité, cette politique a consisté à faire perdurer le statut privilégié de la langue française aux dépens des langues africaines tout en laissant le processus de wolofisation suivre son cours, parfois en l'encourageant, y compris dans la sphère publique². Elle est à resituer dans le contexte global des relations entre le Sénégal et la France, mais aussi dans celui d'une politique intérieure prudente à une période — celle de la post-indépendance — où la constitution et l'ancrage de l'unité nationale représentaient un défi crucial pour la nouvelle élite en place (HUMERY 2012). Mais à l'usage du temps, l'emploi du français comme unique langue d'enseignement scolaire, et donc langue dans laquelle tous les élèves de l'école publique (et privée) apprennent à lire et à écrire, s'est révélé de plus en plus le reflet d'une option politique en décalage et en carence par rapport aux besoins et aux aspirations de bien des Sénégalais.

La question qui se pose dès lors est celle des raisons qui ont prévalu à cet état de fait qui exclut les langues africaines du champ de l'éducation formelle³. D'autres pays voisins du Sénégal ont, depuis les indépendances nationales, choisi des options bien différentes. En Guinée, au Mali ou même en Mauritanie, la politique linguistique reposant sur la suprématie du français à la fois comme langue officielle et langue d'enseignement n'a pas retenu les faveurs des gouvernants, à des moments et dans des contextes politiques et sociaux certes bien différents, mais qui ont montré que la question ressort avant tout du politique, en fonction des intérêts et idéologies dominants aux yeux des élites au pouvoir.

Ainsi, l'islamisation, et par conséquent une certaine arabisation, qu'a connu le système éducatif sénégalais au cours de la décennie 2000 illustrent une volonté de rapprochement stratégique entre l'État et les pays arabes, dans un contexte politique et économique de diversification des partenariats internationaux, et dans celui, interne quant à lui, de renforcement des liens de clientélisme entre sphère

¹ Voir le précédent chapitre sur la situation sociolinguistique du Sénégal : 2.A.a.

² À cet égard, l'usage courant du wolof, y compris dans les médias, par le Président Abdoulaye Wade est significatif. Certains observateurs ont par ailleurs relevé une tendance croissante au sein des services administratifs à procéder à des injonctions de parler wolof exercées à l'endroit des citoyens (entretiens informels avec des ressortissants Sénégalais en France depuis 2001).

³ De nombreux travaux ont pointé les différents aspects en jeu. Chacun y mesurera les enjeux techniques, didactiques, éditoriaux, idéologiques ou économiques qui ont pu entraver une politique réellement en faveur des langues africaines. Mais ces aspects ont surtout été invoqués pour justifier les échecs des rares tentatives de l'État en la matière, et ces derniers sont avant tout à imputer à l'absence d'une volonté politique sans ambiguïté.

politique et sphère religieuse, cette dernière présentant une haute capacité d'influence sur la population, souvent monnayée dans ses relations avec le pouvoir¹.

De la même façon, l'introduction toujours annoncée, mais jamais effective des langues nationales dans le système éducatif formel traduit lui aussi une posture politique donnée qui oscille entre les termes d'une bipolarité dominante français/arabe. En l'occurrence, pendant longtemps — jusqu'aux années 2000 et l'alternance politique qu'elles ont marquées —, il s'est agi de maintenir le français en position de leadership, et avec lui, les élites francophones et leur auto-reproduction sociale et politique. Puis de resserrer les liens internes comme externes avec les représentants de l'islam tout en renouant avec la composante culturelle et identitaire arabo-islamique d'une majorité de Sénégalais. Dans l'une comme dans l'autre de ces options, le grand absent reste l'axe des différentes entités socioculturelles et linguistiques qui composent la nation sénégalaise. Les langues nationales restent reléguées à un arrière-plan finalement assez insignifiant, y compris dans la sphère éducative, du moins en termes de reconnaissance symbolique que confèrent les décisions relatives à l'éducation formelle.

L'éducation en langue première s'est ainsi retrouvée cantonnée au secteur de l'éducation de base, c'est à dire principalement aux activités d'alphabétisation destinées aux jeunes ou aux adultes analphabètes. Mais ce couple langues nationales-alphabétisation n'a pas toujours été. Le secteur de l'éducation de base s'est en effet d'abord employé à alphabétiser les Sénégalais en langue française. Or dès les années 1950-60, les premières vagues d'alphabétisation en français ont révélé leurs limites. Dès lors, l'idée avait commencé à cheminer au fil des expériences et de ces échecs massifs qu'à de nombreux égards, alphabétiser dans la langue maternelle de l'apprenant, pour les enfants comme pour les adultes, constituait une condition favorable pour le processus d'apprentissage et le maintien des acquis.

Mais quels acteurs ont donc pu nourrir cette équation entre alphabétisation et langues nationales ? Sachant le peu d'intérêt réel porté par l'État sénégalais aux langues africaines, cette forme de reconnaissance relative des langues nationales par leur usage dominant dans le champ de l'éducation de base résulte-t-elle d'une volonté politique délibérée de la part des gouvernants ou doit-elle être cherchée ailleurs ?

Ces approches et initiatives en matière d'alphabétisation en langue première ont été portées essentiellement par trois dynamiques extérieures à l'État, ce dernier semblant avoir davantage tenu un rôle de figurant officiel que d'acteur moteur. L'une de ces dynamiques est venue des organismes et bailleurs internationaux. L'influence des instances et rencontres internationales pour l'éducation et celle des bailleurs de fonds et des ONG travaillant sur le terrain ont convergé pour inciter l'État à

¹ En fait, dès l'indépendance du Sénégal, l'enseignement de l'arabe dans les cycles primaire et secondaire a retenu les faveurs des dirigeants politiques. Senghor et Mamadou Dia avait en effet chargé l'islamologue français Vincent Monteil d'introduire cet enseignement dans le système éducatif, en même temps que naissait l'Institut d'Études islamiques à l'Université de Dakar. C'est aussi dans cette période que de nombreuses écoles arabes privées sont créées (GOMIS 1999 : 141).

augmenter non seulement le taux de personnes « lettrées »¹, mais surtout celui de personnes correctement et durablement lettrées, c'est à dire dans leur langue première (ou dans la langue dominante de leur aire géographique) et pouvant évoluer dans un environnement lettré² suffisant dans ces langues. Cette vaste entreprise institutionnelle d'acteurs de l'éducation non gouvernementaux s'est appuyée sur des points de vue de « spécialistes » — deuxième des trois catégories d'acteurs pro-alphabétisation en L1. Chercheurs ou praticiens, ces experts étaient partisans d'une éducation en langues nationales sans d'ailleurs mesurer que les populations, quant à elles, n'adhéraient pas toujours à leurs postures. Dans un ouvrage collectif revisitant les écueils de l'alphabétisation dans le monde à partir d'une relecture critique d'un rapport de l'Unesco intitulé *The Use of Vernacular Languages in Education* (1953), FASOLD (1997 : 246), à la suite de WEINSTEIN (1987), souligne le caractère idéologique qui prévalait dans ces recommandations en faveur de l'usage des langues africaines dans l'éducation. Le projet était alors non pas tant d'assurer la diversité des langues africaines que de substituer dans chaque pays africain une langue africaine qui serait venue remplacer la langue officielle héritée de la colonisation. On comprend dès lors la méfiance d'une intelligentsia nationale comme celle du Sénégal qui pouvait se voir potentiellement menacée dans les fondements de sa légitimité d'élite reposant notamment sur la maîtrise du code linguistique et symbolique commun que représentait la langue française entre les années 1960 et 2000.

De tels partis pris de la part des avocats internationaux d'une éducation en langues africaines ont pu trouver écho auprès des chantres du nationalisme culturel qui a marqué l'histoire du Sénégal autour des années 1950 à 1970 — troisième groupe de pression —, dans le contexte de la négritude et de la décolonisation. Mais parmi ces derniers, les accointances avec le premier type d'acteurs ont été certainement plus marquées du côté des militants Wolof ou du wolof que de celui de la cause peule. Les activistes du pulaar rencontrés n'ont en effet guère mentionné de liens et d'influences particulières vis à vis de ces grandes orientations de l'Unesco. Et si certains d'entre eux, tels que Murtudô, ont pu faire cause commune avec les militants du wolof dans le sillage de Cheikh Anta Diop, il semble globalement que la démarcation entre les uns et les autres aient été entretenue de telle sorte que la lutte pour l'écriture et la langue peule ne puisse pas être phagocytée par la dynamique de wolofisation et le militantisme wolof.

¹ Pour sa première occurrence, le mot *lettré* est accompagné de guillemets pour souligner l'ambiguïté et la polysémie qu'il recouvre, que l'on peut résumer à deux ensembles de signifiés : 1/ personne qui sait lire et écrire (synonyme d'alphabétisé ; c'est souvent en ce sens que j'utiliserai ce terme dans cette étude) ; 2/ personne dotée d'un statut social et symbolique particulier que lui confère un métier lié à une pratique de l'écrit et/ou à la maîtrise de connaissances savantes reconnues comme légitimes (cf. FRAENKEL 1993a pour un questionnement sur cet usage du terme et sur celui d'*illettrisme*, et ROGERS 2005 : 8 cité en note au chapitre 5.C.b pour souligner que selon le contexte, *ego* peut être considéré ou non comme alphabète/lettré). D'autres occurrences de ce terme garderont ces guillemets, ce qui renverra alors à une catégorie de population usitée sur mon terrain.

² L'*environnement lettré* est devenu un concept institutionnel : cf. en 4.D.b.

Ainsi, l'État sénégalais occupe bel et bien une position d'arrière-plan comparativement à ces catégories d'acteurs qui ont œuvré dans le domaine d'une éducation en langue maternelle ou en langues africaines. Pour lui, l'enjeu s'est limité à structurer une administration centrale chargée officiellement d'appuyer l'alphabétisation et les langues nationales, ce qui lui permettait de fournir une réponse aux préoccupations de ces différentes catégories d'acteurs militants pour une alphabétisation ou une éducation formelle en LN. Le long décalage dans le temps et dans l'ampleur des moyens mis en œuvre par les gouvernements successifs traduisent ce rôle étatique subalterne, et l'efficacité des structures publiques créées dans la décennie 1990 mériterait d'être examinée de plus près.

Quoi qu'il en soit, au cours des trois ou quatre décennies qui ont séparé le début du militantisme pour les langues nationales et leur introduction dans les formations éducatives, le travail de sensibilisation et le développement des programmes d'alphabétisation des ONG et militants nationaux ou internationaux ont porté du fruit. En effet, l'engagement de l'état dans le développement des langues nationales au travers de l'alphabétisation, plus sensible à partir des années 1990, a également répondu à une pression venue d'en bas qui n'a fait qu'augmenter au fil du temps. Autour des années 2000, on relève à travers les régions du Sénégal une demande sans cesse croissante d'alphabétisation liée à une démarche pragmatique (d'ordre matériel, fonctionnel) et culturelle. Au sein de cette tendance plus ou moins marquée chez les diverses communautés « ethniques »¹, les Haalpulaar'en occupent une position particulière qui les place en bien des aspects en leaders d'un mouvement de réappropriation de leur langue et de leur culture via le développement d'une littérature en langue première. Diolas ou Soninke n'ont cependant pas été en reste dans cette dynamique, loin s'en faut, et des liens d'émulation ou de réactions en chaîne peuvent se déceler entre le militantisme des uns et des autres².

Mais si l'accompagnement par l'État de l'alphabétisation en langues nationales a permis à ce dernier de faire mine d'agir et de prendre en compte certaines velléités de groupes revendiquant une autre envergure pour les langues africaines du pays, ce soutien d'apparat envers les langues nationales n'a pas dupé les principaux intéressés, à savoir les militants des langues nationales, Haalpulaar'en inclus. Ainsi, Yero Dooro Diallo³, parmi d'autres, souligne clairement que l'État ne les a jamais aidés dans leur entreprise pour sensibiliser et alphabétiser les populations parlant pulaar. Mais pour les militants de la cause peule, un sentiment de résignation en la matière semble avoir longtemps régné, et le simple fait de n'avoir pas été empêchés de conduire leurs activités semble constituer une source de relative satisfaction, un pis-aller finalement acceptable.

¹ Je mets des guillemets à *ethnie* pour la première occurrence de ce mot dans mon texte en raison de réserves sur l'emploi de ce terme, liées à sa construction et à ses usages colonialistes (AMSELLE et M'BOKOLO 1985), ce qui n'empêche le caractère opératoire du concept en tant qu'il est mobilisé par des individus ou des groupes sociaux eux-mêmes et qu'il renvoie à l'un des types d'entité du social et du symbolique.

² Voir notamment la thèse de Cheikhna WAGUE (2010) sur le militantisme soninke. Notons d'ailleurs qu'au sein de la société soninke, on retrouve les mêmes tiraillements identitaires et socio-politiques que celle observable chez les Haalpulaar'en (WAGUE 2006).

³ Entretien du 18/10/1996 à Dakar.

A. d. Portrait et bilan de l'éducation formelle

Plusieurs fossés flagrants caractérisent le système éducatif formel au Sénégal, qui ne sont d'ailleurs pas propres à ce pays. Pour n'en retenir que deux, le premier concerne le hiatus entre la loi et les faits, le second des inégalités de genre (rapport filles/garçons) chez les enfants scolarisés.

Si l'école est devenue obligatoire au Sénégal en 2004 pour la tranche d'âge des 6-16 ans (cf. *supra*), en l'état, le système éducatif a bien des difficultés à faire face aux effectifs d'ores et déjà accueillis dans les écoles publiques. Or le taux net de scolarisation n'était en 2002 que de l'ordre de 68,5%¹ pour le primaire et de 19,4%² pour le secondaire, et le rapport nombre d'élèves/enseignant était de 49 en moyenne nationale (BURNETT 2006b : 6).

Autour des années 1990, la situation s'est montrée particulièrement critique. Entre 1988 et 1993, le taux brut de scolarisation n'a cessé de baisser³ tandis que l'école publique devait accueillir des enfants chaque année plus nombreux étant donné le profil démographique du pays. En 1993-94, alors que la population sénégalaise comptait plus de 8 millions de personnes⁴, près d'un million d'élèves et étudiants étaient inscrits dans les écoles et universités, dont 77,4% au niveau primaire et 2,3% dans l'enseignement supérieur. Ce dernier chiffre souligne la concentration des moyens et des effectifs sur le cycle primaire, tandis qu'une très faible proportion de la jeunesse parvient jusqu'à un cycle d'études supérieures.

Outre une répartition très inégale des écoles entre zones urbaines et rurales et plus globalement des taux d'alphabétisation en faveur de la zone de Dakar⁵, l'une des caractéristiques importantes de l'éducation formelle réside dans la disparité entre garçons et filles. Lorsque l'administration coloniale cède la place à une administration sénégalaise en 1960, le taux féminin d'inscription dans l'enseignement primaire était de 0, pour un taux masculin de 36. En 1986/88, ces taux (en brut) s'élevaient respectivement à 49 et 71 (en net : 41 et 59), tandis que le taux brut d'inscriptions dans le secondaire au même moment était de 10 pour les filles et de 19 pour les garçons⁶. En 1991, l'Unesco note dans son *Rapport mondial sur l'Éducation* qu'« au cours des deux dernières décennies, l'écart entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons dans l'enseignement du premier degré s'est considérablement réduit en Afrique subsaharienne », et ajoute que pour « le niveau des deuxième et troisième degrés, le redressement n'a pas été aussi marqué ». Cette évolution à l'échelle continentale correspond assez bien à celle du Sénégal en général et du Fuuta Tooro en particulier.

¹ En taux net de scolarisation (TNS), c'est à dire le rapport entre le nombre d'enfants scolarisés du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

² En TBS (voir note 1, 6 p. *supra*).

³ Il était de 57,3% en 1988/89 et de 54,3% en 1992-93 (*L'éducation de base au Sénégal*, 1995 : 166).

⁴ En 2007, elle était estimée à 11,34 millions de personnes (ANSD).

⁵ Voir le graphique proposé en annexe, repris d'un rapport du géographe Papa Demba FALL (2010). L'écart des taux d'alphabétisation entre Dakar et le milieu rural oscille autour de 35% (32 à 37 %) sur la période 1995-2006.

⁶ Cf. UNICEF (1989 : 80). Sur la fiabilité des données, voir BUGNICOURT, NDIONE et SAGNA (1987 : 82-85).

On retrouve la même baisse des inégalités entre hommes et femmes dans le secteur de l'éducation de base, baisse d'ailleurs particulièrement marquée dans la région du Fleuve qui nous intéresse¹. L'écart entre hommes et femmes pour 1996 est en effet moins élevé dans la région de Saint-Louis que pour l'ensemble du pays. Dans le cas de l'éducation formelle comme dans celui de l'éducation informelle, une même volonté politique et des acteurs et bailleurs impliqués dans ces secteurs éducatifs fonde cette évolution manifeste qui laisse pourtant encore beaucoup de petites filles et de femmes sur le bord du chemin par rapport à la gente masculine.

Devant l'échec de l'Éducation Nationale à assurer un accueil pour tous les enfants en âge d'être scolarisés (réseau très insuffisant en milieu rural, effectifs d'élèves en hausse constante et conditions d'enseignement en baisse — salaires des enseignants, fournitures pédagogiques, notamment manuels scolaires, équipement, entretien des infrastructures...), on observe ces dernières années une nette augmentation de la création d'écoles privées, et plus largement une diversification de l'offre éducative (CHARLIER 2004). En présentant la répartition des effectifs d'élèves selon leurs niveaux et les différents types d'enseignement ou de structures, le tableau suivant rend également bien compte de cette diversification et du succès qu'elle rencontre au sein de la population dont les attentes et les ressources de tous ordres sont très variables. Ce phénomène est l'une des conséquences marquantes d'une attitude ambivalente de l'État qui investit beaucoup dans l'éducation sans chercher toujours à y bien investir. L'état de la recherche sénégalaise en sciences de l'éducation, de par ses carences, manifeste d'ailleurs elle aussi cette ambivalence, et constitue à la fois une cause et un effet d'une gestion de la chose éducative généralement jugée frileuse ou partisane, et laissant attendre une plus grande efficacité.

tableau 8. Effectifs scolaires par niveaux d'études et filière éducative²

	Public français	Franco Arabe	Privé catholique	Privé laïc	Communautaire	Autre
Maternelle	43,2	9,3	10,9	31,1	3,1	2,4
Primaire	89,6	2,3	3,3	4,4	0,2	0,2
Moyen	84,0	1,9	3,5	10,0	0,4	0,2
Secondaire	75,4	2,1	4,4	17,6	0,3	0,2
Supérieur	72,7	0,2	2,3	16,5	1,9	6,4
Autres	3,7	32,5	2	15,9	6,7	39,2

Source : ESPS 2005-2006/ANSD

¹ Cf. en annexes les tableaux 19 et 20.

² Ce tableau est extrait de P. D. FALL (2010 : 15).

B. Analphabétisme et alphabétisation

B. a. Définitions

L'*analphabète* est, selon la définition de l'Unesco de 1958, « une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne »¹. Pour les autorités sénégalaises, il s'agit de « tout individu qui ne sait ni lire ni écrire dans une langue donnée » (EIB-RACL, 1979 : 69).

L'*illettrisme*, c'est à dire l'« état des personnes qui, ayant appris à lire et à écrire, en ont complètement perdu la pratique » (*Petit Larousse 1993*) est un terme dont l'emploi s'est montré très rare dans le contexte de cette enquête. L'illettrisme s'avère donc être un concept moins central que celui d'alphabétisation dans le champ des acteurs de l'éducation. Pourtant, la réalité objective à laquelle j'ai été confrontée sur mon terrain m'a conduite à y recourir ou à lui substituer celui de néo-alphabétisme.

Néo-analphabétisme a été employé, avec quelque visée piquante, par M. S. Diop, dit Murtođo². Il est dérivé de son parent *néo-alphabète*, plus usité et plus conventionnel, qui désigne « toute personne venant d'acquérir les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul »³, et fait référence, dans la bouche de Murtođo, au fait de redevenir analphabète lorsque l'on passe d'une transcription à une autre, ce qui est courant même lorsque les différences sont minimales comme entre l'abajada (transcription du pulaar en caractères latins adaptés) et l'alphabet latin transcrivant une autre langue. Le facteur de « non-connaissance de la langue » tiendrait pour beaucoup dans ce *néo-analphabétisme*.

L'*alphabétisation* est un « ensemble de méthodes et de procédés par lesquels on amène un individu à maîtriser un code lui permettant de décoder ou d'encoder un message écrit » (*Petit Larousse 1993*).

Au-delà de la question d'une mesure et d'une évolution quantitative de l'alphabétisation, y a-t-il eu une ou plusieurs approches de l'alphabétisation dans un pays comme le Sénégal ? Des stratégies successives de lutte contre l'analphabétisme se sont développées au cours des siècles passés, et avec chacune d'elles sont apparus des qualificatifs plus ou moins évocateurs : l'alphabétisation traditionnelle ou classique, l'alphabétisation de masse, puis l'alphabétisation fonctionnelle, et enfin l'alphabétisation que l'on peut qualifier de *culturelle*. À chacune de ces notions a correspondu une période historique précisément identifiable.

Au cours des derniers siècles, une *alphabétisation traditionnelle* a été menée dans l'Afrique de l'Ouest dans un but religieux — de propagation et de renforcement pour l'enseignement des écoles

¹ UNESCO (1991 : 46).

² Voir les annexes pour plus d'informations sur les personnes interrogées (liste des entretiens et photos) et la partie 2 où l'on se réfère au rôle de certains personnages-clés dans l'histoire du mouvement de promotion du pulaar et des langues nationales et de leur écriture.

³ Définition tirée du « Cadre de référence de l'alphabétisation », in MEBLN (1995 : 92). Les définitions de ce cadre de référence recoupent celles que nous avons trouvées par ailleurs, et notamment celles de l'Unesco.

maraboutiques, de pénétration et de conversion pour les missionnaires catholiques ou protestants. Elle était alors marquée par le fait que, contrairement à certaines régions d’Afrique orientale, centrale et australe où l’approche protestante avait mis en place dès le début une alphabétisation en langues locales¹, les apprenants devaient lire (le fait d’écrire n’était pas l’objectif visé) une langue qui leur était étrangère et dont le fonctionnement leur était sans doute d’autant plus lointain qu’il se distinguait nettement des caractéristiques linguistiques sub-sahariennes². Cette histoire précoloniale et coloniale de l’écriture en Afrique dépassant ici le cadre de mon propos, passons succinctement en revue les différentes politiques menées en matière d’alphabétisation au Sénégal.

B. b. Politiques et vagues d’alphabétisation depuis les années 1950

Dans les années 1950 (dès 1948), l’administration coloniale avait mis en place une politique d’alphabétisation « sous la tutelle de différents ministères : Éducation, Jeunesse, Promotion Humaine, Développement social » (MADDEN 1991 : 13). Elle pratiquait, via son service « Éducation de base » créé en 1951-53, une *alphabétisation de masse* correspondant aux orientations données alors par l’Unesco. Il est intéressant de noter que les premières expériences sur le terrain furent conduites au Fuuta Tooro. La première campagne fut en effet réalisée en 1951 à Mbummba, c’est à dire tout près des villages étudiés ici, et la troisième en 1954 à Dembankane, dans le département de Matam (DIACK, 1978 : 50-51). En 1958, le Centre de Bopp³ à Dakar alphabétisait hommes et femmes en français, mais à partir du wolof. À ce centre, l’on peut ajouter un certain nombre de cours d’éducation de base et d’alphabétisation privée organisés par le colonisateur pour avoir des interprètes « ou à des fins politiques pour les députés sénégalais qui cherchaient à accroître le nombre de “lettrés”, faisant de l’alphabétisation un palliatif à la scolarisation » (idem : 55). C’est dans cette période de l’après-guerre jusqu’aux indépendances que la lutte contre l’analphabétisme s’est traduite par la méthode dite « d’approche massive » où les instituteurs étaient chargés d’alphabétiser les adultes en français.

L’échec de cette méthode ne se fit pas attendre et fit émerger sur un plan international une nouvelle approche qui se voulait pragmatique : celle de l’*alphabétisation fonctionnelle* dont l’acte de naissance remonte à la conférence de Téhéran en septembre 1965. Cette conférence internationale des ministres de l’éducation appelait à la mise sur pied d’un nouveau type d’alphabétisation « lié à un programme de formation professionnelle et permettant l’accroissement rapide de la productivité des

¹ On peut se reporter au petit ouvrage d’A. GERARD (1992), *Littératures en langues africaines*, qui donne un aperçu général de l’histoire de ces littératures depuis le « début de notre ère » jusqu’à nos jours.

² Pour l’enseignement coranique, la mémorisation parfaite des versets sacrés était l’objectif essentiel et se faisait sans traduction ni compréhension du contenu. Seuls certains dignitaires — chez les Haalpulaar’en, parmi les meilleurs éléments *toorobbe* — avaient accès à une étude approfondie de la langue arabe. Il n’y avait donc pas lieu pour la majorité des *talibe* de maîtriser l’arabe, langue étrangère d’« alphabétisation ».

³ Aujourd’hui reconstruit, ce centre abrite le siège de l’USE et de son *Projet Intégré de Podor* dont le volet alphabétisation a été l’un des plus importants dans la Vallée. ARED et le Goomu ont aussi été logés dans ce centre dont l’engagement ancien dans l’alphabétisation et l’animation culturelle en font un lieu incontournable, presque historique.

individus »¹. Cette alphabétisation fonctionnelle a été qualifiée par l'Unesco de « sélective » et d'« intensive » : *sélective* car elle cible des populations précises en fonction de leurs activités productives, et *intensive* car elle se doit de former en un minimum de temps un maximum de gens à la lecture, l'écriture, le calcul et aux savoirs et savoir-faire professionnels jugés essentiels. Cette méthode fut critiquée par l'Unesco qui soulignait que les limites qu'elle portait en elle empêchaient un élargissement de ces concepts de sélection et d'intensité, ce qui lui ôte la possibilité de « favoriser l'épanouissement de toutes ses virtualités sociales ».

Les années 1970 et le début des années 1980 se sont illustrés par cette approche fonctionnaliste partagée alors par l'ensemble des décideurs en éducation à travers le *tiers-monde*, tel qu'on désignait en cette période de Guerre froide les *pays en développement* d'aujourd'hui. Durant toute cette période, l'alphabétisation fonctionnelle, intervenant dans des cadres professionnalisants ou « technicisants », s'est vue progressivement optimisée par des approches pédagogiques participatives et intégrées². La plupart de ces cours d'alphabétisation se donnaient en langues nationales, l'échec cuisant des campagnes massives d'alphabétisation en français des années 1960 n'y étant sûrement pas étranger. Le renouvellement des choix pédagogiques s'est également traduit par l'abandon des deux méthodes d'alphabétisation concurrentes alors utilisées, la *syllabique* et la *globale* : la méthode mixte³ les a évincées, s'imposant au fil du temps et des résultats positifs qu'elle engrangeait. Mais au Sénégal, il régnait à cette époque une telle liberté dans la pratique de l'enseignement (manque de réglementation et de suivi au niveau central) que jusqu'aux années 1990 — et sans doute encore aujourd'hui dans quelques cas — des méthodes improvisées, s'appuyant plus ou moins sur des matériels didactiques balbutiants, étaient le lot commun de nombreux programmes d'alphabétisation⁴.

¹ Selon le *Rapport final* de l'Unesco pour ce congrès mondial.

² L'approche participative tend à impliquer les apprenants dans le contenu des enseignements, à établir un dialogue et une relation vivante entre alphabétiseur et apprenants et entre apprenants entre eux. L'approche intégrée vise à adapter le contenu et les modalités des cours au contexte socio-culturel des apprenants.

³ Alliage de la méthode syllabique et de la méthode globale qui présentent chacune des avantages complémentaires : l'une sur le plan de l'écriture, l'autre sur celui de la lecture.

⁴ Mamadou Ly (entretien du 21/02/97), à ce propos, m'a raconté une expérience personnelle anecdotique en la matière. À la fin des années 1980, alors qu'il alphabétisait dans la région de Kolda, dans le cadre d'un programme de l'ONG CAD (Culture for African Development) financé par l'Unicef, il improvisa une méthode pédagogique en reproduisant — comme la plupart des alphabétiseurs non formés — la méthode qui avait été utilisée pour sa propre alphabétisation. Dans les réunions entre alphabétiseurs/superviseurs, un débat animé émergea sur la bonne méthode (globale ou syllabique). Naquit alors l'idée de marier les deux méthodes pour bénéficier des avantages de chacune. La « méthode de Dabo », comme la baptisèrent ces jeunes formateurs du nom du village où se tint la réunion, était une réinvention de la méthode mixte qui était utilisée déjà depuis longtemps mais dont ces apprentis pédagogues ignoraient encore l'existence. Cette histoire révèle bien l'absence de politique de sensibilisation pédagogique chez les responsables de l'alphabétisation, il n'y a de cela pas si longtemps.

Cette phase d'alphabétisation fonctionnelle a été principalement assurée par des sociétés d'intervention et des projets de développement publiques ou parapubliques¹ qui ont réalisé un travail considérable, mais souvent superficiel et dont les résultats ont été éphémères, pour cause notamment d'absence de suivi et de matériels de post-alphabétisation. Pour autant, ces campagnes ont produit leur effet, même peu durable ou aléatoire dans leur durabilité, qui s'est traduit dans les chiffres. Selon les taux présentés dans le tableau 20 (cf. en annexes), c'est avec les campagnes de masse et aux débuts de l'alphabétisation fonctionnelle (années 1970) que le taux de progression a été légèrement plus important que par la suite.

C'est dans ce contexte d'alphabétisation fonctionnelle, en 1971, que l'état sénégalais décide de créer un organe propre à l'alphabétisation : la Direction Nationale de l'Alphabétisation (DA)². Cette direction aurait été attachée à ses débuts au Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports ou à la Promotion Humaine et aurait connu sept remaniements, depuis sa création jusqu'en 1993 (FAGERBERG-DIALLO 2001a, DIACK 1978). En 1985-86, elle s'est transformée en « Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base » (DAEB), puis est devenue dépendante en 1991 du tout nouveau ministère alors dénommé Ministère délégué chargé de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales³.

L'orientation fonctionnelle des actions d'alphabétisation n'a pas supprimé l'existence de campagnes plus ou moins massives. L'une de ces campagnes était encore programmée par le gouvernement pour 1981 et ce type d'action ne semble pas avoir été définitivement supprimé, mais plutôt corrigé, revu de plus près pour correspondre aux réalités des besoins du pays — pas seulement des besoins productifs — et à celles des conditions de travail des Sénégalais. L'étiquette « alphabétisation de masse » s'estompe, mais le but est toujours de toucher le plus grand nombre possible de gens, avec un souci d'efficacité en principe accru.

La dernière phase, celle que l'on peut qualifier d'*alphabétisation culturelle*, renvoie à un aspect majeur de ce qu'a pu être le mouvement pulaar, du moins à ses débuts et pour ses promoteurs⁴. Il s'agit d'une conception de l'alphabétisation qui se veut globale, touchant à tous les aspects de la vie,

¹ Il s'agit de la SAED pour l'agriculture du riz dans la région de Saint-Louis, et de la SODEFITEX, de la SODESP, de la SOMIVAC, de la SODEVA, de la SODAGRI, du PDES0 et du PIDAC pour d'autres activités et régions du pays.

² J'ai trace de plusieurs versions sur l'histoire de la DA et des formes successives qu'elle connaîtra par la suite. Selon DIACK (1978 : 110), elle aurait été créée en 1972 en même temps que le Secrétariat d'État à la Promotion Humaine (du ministère de l'Éducation Nationale) auquel elle aurait été rattachée jusqu'au 15 mars 1978. À cette date, elle est décrétée comme étant directement liée au MEN. Selon le document de 1993, *Politique générale* (p. 6), émanant du Ministère délégué chargé de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, il se serait d'abord agi d'une division en 1972, puis d'une direction en 1976. On trouve confirmation de l'existence d'une Division Alphabétisation, mais créée en 1971 au sein de la Direction de la Formation Pratique qui dépendait elle-même du Secrétariat d'État à la Promotion Humaine (CONFEMEN 1986 : 296).

³ Aujourd'hui, en 2012, une simple Direction au sein du Ministère de l'Éducation nationale prend en charge l'alphabétisation et les langues nationales.

⁴ Elle est ainsi au cœur de l'objet de cette étude.

tous les centres d'intérêts desquels la lecture et l'écriture peuvent participer, au-delà de finalités exclusivement économiques ou en termes de développement. Cette vision de l'alphabétisation est holiste, et sous-tend l'implication des personnes qui s'alphabétisent et qui ne sont ainsi plus seulement les destinataires plus ou moins passifs de campagnes organisées pour elles par d'autres. Cette vague d'alphabétisation récente et massive, née dans la Vallée, s'est appuyée sur une conscience développée au sein des populations haalpulaar en matière d'enjeux et d'apports potentiels liés à l'écrit. Ce rapport particulier à l'alphabétisation est en grande partie le fruit d'un travail de fond et de longue haleine mené village par village, quartier par quartier, travail de sensibilisation et de mobilisation des « masses » entrepris par une certaine élite haalpulaar ou peule souvent originaire du Fuuta Tooro et composée de plusieurs courants s'inscrivant chacun dans une sorte d'histoire type¹. Les villageois — ou plutôt une partie d'entre eux —, ont ensuite pris le relais des structures exogènes, ou du moins ont-ils tenté de le faire, avec plus ou moins de succès ou d'oppositions, comme nous le verrons (chapitres 7 et 8).

En termes de résultats quantitatifs sur le plan du niveau d'alphabétisation des populations, on peut difficilement évaluer l'impact de cette alphabétisation culturelle étant donné qu'elle n'a pas été isolée d'initiatives relevant quant à elles plutôt d'une alphabétisation fonctionnelle, ou que les deux types d'alphabétisation peuvent ne faire qu'un dans la réalité des programmes mis en place sur le terrain, les dimensions fonctionnelles et culturelles s'imbriquant le plus souvent. On peut néanmoins constater que dans l'ensemble des régions du Sénégal, une baisse de l'analphabétisme de trois à cinq points a été relevée entre 1990 et 1996², en plein âge d'or de cette alphabétisation culturelle. Cela ne représente pas une progression exceptionnelle comparativement au rythme de progression des périodes passées au niveau national, où les objectifs quantitatifs (nombre d'apprenants) primaient sur les motivations de ces derniers, sur la qualité des contenus et la durabilité des acquis, autant de critères davantage pris en compte dans l'approche culturelle de cette vague d'alphabétisation qui se veut donc plus qualitative.

C. Une micro-histoire des filières éducatives dans l'Ile

L'histoire et les problématiques qui caractérisent la situation socio-éducative dans la Vallée du Sénégal rejoint en bien des points celle du pays dans son ensemble, mais elle appelle également une description plus fine et locale qui sera établie en considérant notamment les cas de Juude et Dungal. Quelle que soit l'échelle considérée, ce qui ressort tout d'abord de cette histoire des filières éducatives se résume par un tiraillement entre les deux systèmes éducatifs les plus établis, les deux grands modèles de savoirs et d'ethos qui ne se marient pas toujours aisément, à savoir celui de l'école publique en français, hérité de la période coloniale, et celui, plus ancien, de l'enseignement du Coran

¹ Sur les différents profils et tendances au sein de cette élite haalpulaar, voire le chapitre 1.

² Voir le tableau 20 en annexes.

et de l'islam. Entre ces deux grands pôles, un troisième axe est venu complexifier davantage la situation¹. La filière pulaar tient une position ambivalente, entre légitimité conférée par son ancrage dans la culture indigène² et ambition de renouvellement de certains aspects de la société haalpulaar.

Ainsi, depuis fort longtemps, aucun choix socio-éducatif stable dans le temps ne s'est établi pour qu'une langue écrite ou une filière éducative ne s'impose localement.

Quels sont les principaux repères à faire ressortir de cette dynamique diachronique complexe entre les différentes littératies (arabe, française et pulaar) et entre les filières socio-éducatives correspondantes ? Quel niveau d'interactions entre les deux premières peut-on repérer pour comprendre dans quel contexte socio-historique est venu se greffer la filière pulaar ? Les fluctuations de chacune de ces filières vont souligner combien elles sont soumises à tout un ensemble de conjonctures, notamment socio-économiques, et à des relations de concurrence parfois masquées.

L'absence de périodes creuses où les gens se détourneraient de toute éducation formelle ou informelle peut se lire comme un indice révélateur, comme si les villageois cherchaient empiriquement la meilleure voie, dans des contextes sans cesse mouvants, à la recherche d'une formation offrant le maximum de chances de devenir quelqu'un, au service des siens bien entendu. Les filières éducatives semblent ainsi se relayer entre elles sans s'évincer, se concédant des temps forts à tour de rôle.

Avant d'entamer une revue diachronique des deux principales filières éducatives, entre lesquelles l'alphabétisation en pulaar s'est glissée, dressons un rapide bilan de ces secteurs éducatifs au travers du poids qu'ils représentent chez les jeunes ressortissants de Juude et Dungel.

C. a. La fréquentation des filières éducatives autour de l'an 2000

Dans les villages ayant permis de réaliser cette étude, les questions de compétences scripturales ont été appréhendées en tant qu'elles se rattachent à des sphères socio-éducatives qu'il s'agit de décrire et d'analyser d'un point de vue sociologique pour éclairer les enjeux gravitant autour des littératies en présence. Étudier ces filières éducatives est par ailleurs d'un intérêt particulier dans la mesure où celles-ci impliquent un segment de la population locale très large : celui des plus jeunes, auquel il convient d'ajouter de façon plus ou moins directe l'ensemble des groupes sociaux constitutifs du village, qui sont amenés à titre individuel ou familial, en tant que parents, ou à titre de membres de diverses entités associatives ou autres (les migrants, le groupement féminin, etc.) à prendre part ou position dans les enjeux éducatifs locaux. À Dungel et à Juude, les moins de 20 ans représentent en effet plus ou moins 45,6% de l'ensemble de ces populations villageoises (41,9% à Dungel, 47% à Juude). Les plus jeunes des Dungleois, c'est à dire les moins de 10 ans, équivalent à 17,7% des

¹ L'histoire de la filière d'alphabétisation en pulaar est davantage développée au chapitre 1 ainsi qu'au chapitre 7. L'objectif ici est avant tout de contextualiser la littératie pulaar, ce qui revient à traiter des deux autres filières éducatives.

² Le terme *indigène* est employé dans son sens sociologique, *i.e.* autochtone, qui se rapporte à la population étudiée.

villageois recensés et les jeunes (10 à 20 ans) 24,2%, tandis qu'à Juude, les premiers comptent pour 21,6% de la population villageoise et les seconds pour 25,4%¹.

Dans un contexte régional où l'alphabétisation est très basse dans l'absolu, mais plutôt élevée pour une région relativement rurale et très excentrée², comment se ventile cette jeunesse rurale de Dungel et Juude entre les différentes filières socio-éducatives présentes au village ou même en ville³ ?

tableau 9. Filières éducatives des enfants de 6 à 10 inclus (Dungel et Juude)

Filières éducatives ou activités	Dungel	Juude	Dungel + Juude
École publique en français	46,6	56,2	53,7
École franco-arabe (hors du village)	1,5	0,5	0,8
École coranique	7,5	12,4	11,1
Hors filière et/ou ayant une activité socio-professionnelle	42,8	29,1	32,6
Divers ou NR	1,6	1,8	1,8

À Dungel, les enfants de la tranche d'âge retenue (6 à 10 ans) correspondent à 13% de la population totale du village, contre 14,5% à Juude. Cette tranche d'âge a été retenue comme pertinente pour mesurer le taux de « scolarisation » des enfants, dans la mesure où elle correspond au cœur de la tranche d'âge des enfants scolarisés ou en formation coranique : dès l'âge de 10 ans, et parfois même avant, beaucoup d'enfants quittent déjà le système scolaire ou ont quitté l'école coranique, et certains sont engagés dans une activité socio-professionnelle. Dans ce dernier cas, l'activité des jeunes garçons prend souvent la forme d'un apprentissage professionnel par une formation « sur le tas » auprès de personnes qui les initient à leur métier. Bijoutier, commerçant, mécanicien, employé, agriculteur, berger, sont autant d'activités déclarées pour ces enfants. Lorsqu'il s'agit de fillettes, celles-ci sont très largement recensées comme dévolues aux tâches domestiques, qui incombent d'ailleurs non seulement aux filles qui ne suivent pas un cursus particulier mais aussi à celles qui sont scolarisées, ce qui n'est pas sans conséquence sur le déroulement de leur scolarité, nous y reviendrons⁴.

Tout d'abord, on constate que plus ou moins la moitié des enfants vont à l'école française, mais l'écart est sensible entre les deux villages (dix points environ). Contrairement à d'autres régions ouest-africaines soumises à un faible maillage en écoles publiques compensé par un enseignement coranique suivi par la majorité des enfants (EASTON et PEACH 1998), ces villages du Fuuta envoient donc

¹ Ces taux sont ceux calculés sur le total de la population recensée et non sur celui des effectifs de personnes ayant donné une réponse renseignée précise. Les deux villages confondus, les enfants représentent 20,5% de cette population totale contre 25,1% pour les jeunes.

² Pour la région de Saint-Louis en 1996, le taux d'alphabétisation était de 28,2%, correspondant à 21,4% pour les femmes et 37% pour les hommes (Cf. en annexes, tableaux 19 et 20).

³ Rappelons que certaines familles ou individus vivant hors du village ont été enregistrés lors du recensement.

⁴ La plupart des petites filles scolarisées sont également mobilisées dans leur foyer pour prendre en charge un certain nombre de travaux domestiques : ménage, vaisselle, soin aux plus petits de la fratrie, corvée d'eau, etc.

actuellement leurs enfants majoritairement à l'école française¹. D'un village à l'autre, on remarque également que la proportion d'enfants non scolarisés connaît un différentiel très sensible de près de 14% : les enfants de Dungel sont moins scolarisés, non seulement à l'école publique mais aussi à l'école coranique. Comparativement à la situation estimée à l'échelle du pays (HUET-GUEYE et LEONARDIS 2009 : 372) à partir des données d'un rapport de l'UNICEF (2000), les deux villages comptent plus d'enfants non scolarisés, puisque la moyenne nationale serait d'environ 25% (contre 29,1% à Juude et 42,8% à Dungel).

Serait-ce dû à une moindre présence de professionnels de l'enseignement dans l'une comme dans l'autre filière socio-éducative ? De toute évidence, oui. Dungel compte quatre classes ouvertes en 2000-2001 pour six à Juude, à quoi il convient d'ajouter une dynamique forte à Juude liée à l'affectation d'un directeur d'école énergique et motivé. Du côté des marabouts en exercice, le village de Juude compte beaucoup plus de professionnels de l'enseignement coranique que celui de Dungel : 23 *seernbe* y ont été dénombrés lors de notre recensement, dont sept vivant à l'étranger ou à Dakar², alors qu'ils sont quatre à Dungel dont trois en exercice, l'un d'eux faisant aussi office d'imam du village³.

Pourtant Juude est considéré comme un village faiblement doté en maîtres coraniques, y compris aux yeux du chef de village, Aamadu Jaw. Celui-ci en vient ainsi à justifier ce nombre de *seernbe*⁴ qu'il juge faible par le fait que son village soit à composante essentiellement *ceddo* et qu'il compte beaucoup moins de *toorobbe* que la plupart des villages futanke. Si un tiers des marabouts de Juude sont issus d'autres groupes statutaires que celui des *toorobbe*, il n'en demeure pas moins un lien mécanique entre la proportion de *toorobbe* d'un lieu et celle de marabouts et autres clercs, les maîtres coraniques étant généralement issus de ce groupe statutaire.

Si pour l'école publique le nombre d'enseignants peut limiter le nombre d'écoliers, dans le cas de l'école coranique de ces deux villages, d'autres paramètres viennent déterminer le taux de fréquentation des *dudde*. En effet, les deux villages comptent un ou plusieurs maîtres coraniques en

¹ Il conviendrait de nuancer cette photographie en un temps T par une approche longitudinale appliquée à l'ensemble d'une ou plusieurs cohortes afin de mesurer la proportion réelle d'enfants ayant suivi un enseignement coranique, quelque que soit le niveau de littératie acquis. En effet, la grande majorité des enfants passent par l'école coranique, généralement avant leur inscription à l'école pour ceux qui seront scolarisés. EASTON et PEACH (1997 : 9) parlent de 85 à 95% des enfants ayant commencé l'école coranique qui en sortent avant d'achever le premier degré de leur formation, qui se traduit par la capacité de réciter par cœur du Coran. Nous verrons au chapitre 6 quels sont les taux de compétences scripturales dans chaque langue de l'écrit, pour l'ensemble des populations des deux villages.

² Le chef du village dénombre quant à lui 28 marabouts « appartenant » à son village², dont une dizaine résideraient hors de Juude. Entretien du 26/02/2001. Pour rappel, notre phase de terrain, constituée de plusieurs séjours étalée sur un peu plus de trois ans, a vu se succéder deux chefs de village à Juude. Aamadu Jaw est le second.

³ Concernant l'imam de Dungel, voir son parcours socio-éducatif et professionnel en encadré, en chapitre 7.F.a. Deux autres de ces marabouts sont des Dungenois et le quatrième vient d'un hameau de *Fulbe* et s'est installé à la périphérie du village.

⁴ Pluriel de *ceerno*.

mal de disciples, et ceux qui en ont ne sont pas saturés d'élèves, loin s'en faut. D'une façon générale, la fourchette moyenne du nombre d'élèves par marabout peut être très large : de cinq à cent disciples (ou *'almuċbe* en pulaar, *talibés* en wolof francisé), mais à Juude comme à Dungel, il n'y a pas de foyers coraniques importants en nombre d'enfants. Et si le taux d'enfants ne fréquentant que l'école coranique est plus ou moins proche dans les deux villages de celui estimé pour l'ensemble du Sénégal (10%, selon HUET-GUEYE et LEONARDIS 2009), on note en revanche que peu d'enfants suivent le double cursus, contrairement à la situation générale évaluée à 50% des enfants du pays engagés simultanément dans le cursus coranique et le système formel.

La plupart des enfants qui suivent un enseignement religieux vont donc seulement au *dudal*, et ce sont ceux-là qui assurent au marabout une ressource financière ou en main-d'œuvre agricole lui permettant de vivre de son enseignement. Les élèves qui suivent en alternance un enseignement coranique et un enseignement scolaire public sont très minoritaires. L'imam de Dungel indique tout de même que le nombre de ses élèves fluctue sensiblement selon la période : lors des vacances scolaires, le nombre de ses élèves passe d'une quinzaine à une trentaine minimum, ce qui est plus ou moins corroboré par l'évaluation du directeur d'école du village qui dénombre une quinzaine d'élèves de son établissement (sur un total de 184 en 2000-2001) qui vont suivre un enseignement maraboutique lors des vacances. Mais un autre des marabouts de Dungel constate qu'au cours des deux dernières années précédant notre entretien (l'entretien ayant eu lieu en 2001), il n'a pas vu d'écoliers venir à lui pendant la période des vacances scolaires. « Les gens sont plus intéressés par l'école publique que par l'école coranique », conclut le marabout concerné. L'attraction pour l'école coranique semble donc assez limitée parmi les élèves de l'école publique, alors que les horaires de l'école pourraient permettre à de nombreux enfants de suivre l'école coranique l'après-midi dans la mesure où les horaires scolaires vont de 8H00 à 13H00. « C'est leur choix personnel. Le marabout les fait travailler aux champs et ils ne veulent pas. »

Observe-t-on une différence importante de la scolarisation des enfants de Dungel et Juude en fonction du genre ? L'écart filles-garçons allant à l'école est relativement faible dans les deux villages, plus faible que ne l'est l'écart hommes/femmes alphabétisées à l'échelle du Sénégal (cf. tableau 18 en annexes). On a montré par ailleurs (cf. *supra*) que cet écart ne cesse de diminuer, tant du point de vue quantitatif que de celui d'un changement des mentalités d'une partie des villageois(es) quant à la perspective d'une carrière professionnelle pour les filles.

Remarquons ici qu'aucun enfant de cette tranche d'âge n'est concerné par une formation en pulaar. Comme on l'expliquera au moment de décrire les activités d'alphabétisation en pulaar (chapitre 6.B.a. et annexes « D. Variables sociologiques et CS », dans « Une méthodologie sur

mesure »), cela n'a rien de très étonnant étant donné que les sessions d'alphabétisation recrutent des enfants un peu plus âgés, généralement à partir de 13 ans¹.

Entrons à présent de plain-pied dans une compréhension plus contextualisée et imprimée dans le temps de ce que recouvre socialement chacune des filières socio-éducatives, avec une focale particulière sur l'école coranique et sur l'« école française », puisqu'il s'agit avant tout dans ce chapitre de poser les prolégomènes d'une description et d'une analyse de la filière pulaar.

C. b. La filière coranique, littératie élitiste ou savoir religieux pour tous ?

L'histoire et la configuration sociologique de chaque village interviennent également pour éclairer la situation des différentes littératies en présence, montrant ainsi combien elles sont prises dans leurs contextes spécifiques respectifs, dans des micro-enjeux propres qu'il s'agit de décrypter pour mettre en évidence les fonctions sociales et les usages sociologiquement différenciés de ces trois littératies. Dungal et Juude offrent des visages bien différents du point de vue de l'enseignement coranique (cf. ch. 6 et en annexes : « B. Le choix de l'échelle villageoise », dans « Une méthodologie sur mesure »). À Dungal, village où le pouvoir local est aux mains du groupe statutaire des pêcheurs *subalbe*, l'islam et sa filière socio-éducative occupent un espace social relativement limité², alors qu'à Juude, bien que la chefferie soit *ceddo* (guerriers), davantage de marabouts offrent leurs services pour former la population aux savoirs islamiques tandis que d'autres se sont installés en dehors du village.

Mais dans chacun des deux villages, certains marabouts peinent à vivre de leur savoir et doivent trouver d'autres ressources que celles de l'enseignement. Cette situation de saturation de l'offre éducative islamique peut paraître en contradiction avec le fait que le nombre de *dudde* s'est démultiplié au cours des dernières décennies. Elle en est en fait la résultante, comme on va le voir.

C. b. 1. L'arabe, littératie de l'élite cléricale *tooroodo*

L'écriture la plus anciennement pratiquée dans la région est celle en langue arabe, qui a par la suite été complétée par des pratiques scripturales en '*ajami*'³. Langue diplomatique et langue religieuse, ayant en outre été le support d'une poésie religieuse abondante, l'arabe coranique dans la région qui nous intéresse a longtemps été le fait d'une élite restreinte qui tirait d'ailleurs son statut élitiste de la maîtrise du Coran, des sciences développées par l'islam et donc bien sûr de l'écriture en / de l'arabe. Ce groupe statutaire des *toorobbe*, qui avait renversé le pouvoir dynastique préalablement mis en place

¹ C'est donc en considérant une population plus large incluant notamment les catégories « jeunes », « jeunes adultes », « adultes » que l'on peut se rendre compte du poids quantitatif de ceux qui ont appris à lire et écrire en pulaar (cf. statistiques du ch. 6 et en annexes).

² Cela renvoie non pas au niveau d'adhésion ou de pratique de la religion musulmane, mais à l'importance du groupe statutaire des clercs *toorobbe*.

³ Cf. chapitre 2.C. et HUMERY (2010).

par Koli Tengella, fondait toute sa légitimité sur son identité religieuse¹ et ses compétences islamiques se voulant authentiques, par opposition aux Peuls qu'ils avaient détrônés et qui étaient des musulmans de façade². Cette légitimité le plaçait au plus haut de la hiérarchie sociale, et après une première période où plus ou moins tout le monde pouvait devenir *toorodo* en prouvant son adhésion à l'islam par ses connaissances religieuses, il n'a plus été question de démocratiser l'accès aux *dudde*, le groupe statutaire dominant se reproduisant alors seulement par les liens du sang.

On retrouve bien à Juude les traces de ces deux périodes, de ces deux possibilités d'être légitimement marabout. L'une des plus prestigieuses et des plus anciennes écoles coraniques du village, également la plus fréquentée, fut créée entre 1850 et 1880 par un fils de *ceedo* paysan devenu marabout. Par ailleurs, le Coran est entre les mains d'une famille de *toorobbe*, des *Njacnjacbbe*. Ce sont les descendants de l'almaami issu de cette famille qui se répartissent les fonctions d'imam et d'enseignement du Coran (deux "frères" selon les relations familiales haalpulaar ou cousins paternels selon nos critères occidentaux, l'almaamya revenant à l'aîné). Le marabout cultive la terre avec ses jeunes disciples alors que ce n'est pas le cas de l'imam, qui par ailleurs peut tirer d'autres revenus de son sacerdoce.

Ce n'est qu'assez récemment, bien après les débuts de la colonisation française, que cet accès s'est davantage ouvert, non sans lien d'ailleurs avec l'histoire de l'école publique dans un jeu récurrent de concurrence.

C. b. 2. Écoles publiques contre écoles coraniques³

L'histoire de l'islamisation en Afrique occidentale établit que si la religion du Prophète a pénétré la région très tôt, entre les XIX^e et XI^e siècles, elle resta confinée longtemps à des cercles restreints liés aux pouvoirs locaux et aux activités commerciales transsahariennes. Ce n'est qu'au

¹ Comme souligné *supra* (ch.1.B.a.), certaines des thèses étymologiques sur le nom de ce GS des *toorobbe* ou *toorodbe* indiquent que le mot signifie « ceux qui louent Dieu » / « ceux qui louent Dieu ensemble ».

² En réalité, le niveau de maîtrise de l'arabe, et dans une certaine mesure des sciences islamiques elles-mêmes était très variable parmi les clercs du Fuuta Tooro (HUMERY 2010, ROBINSON 1975a)

³ S'il est vrai que moins de travaux ont été produits sur l'école coranique que sur le système formel (GANDOLFI 2003), notamment d'un point de vue sociologique ou anthropologique, et encore moins concernant l'époque coloniale, on peut tout de même établir une bibliographie conséquente, dont je ne retiens ici qu'une partie, excluant notamment les études portant sur d'illustres marabouts ou celles sur des aires de migration. Citons, pour des travaux généraux, EL GHOUL (1974), COULON (1978), EICKELMANN (1978), WAGNER et LOFTI (1983), BRENNER (1985, 1993b et 1997), S. Cisse (1992), GANDOLFI (2003), AKKARI (2004), et HALL et STEWART (2011) sur la bibliothèque d'érudition islamique ouest-africaine. Et par aire culturelle : C. A. DIALLO (1972), Th. KA (1982), M. NDIAYE (1985), DIAO (1985), DIOP (1989), MBAKHE (1994), WARE (2004 et 2009), LAUNAY et WARE (2009), CASTERAN (2009) ou DRAME (2009) ont étudié les écoles coraniques en milieu wolof ou sénégalais en général, MEUNIER (1997a et b) pour le Niger, FORTIER (1997, 1998, 2000 et 2003) pour la Mauritanie, les travaux de BRENNER (1993a) ou GERARD (1997a et b) pour le Mali ou le Burkina ou encore celui de SANterRE (1973) sur le Cameroun. Ousmane KANE (2003) dresse une excellente synthèse plus globale sur l'univers intellectuel « non-europhone » ouest-africain, tandis qu'HAMEL (2002) a présenté un travail historique et biographique d'introduction et de traduction d'un ouvrage sur les érudits du sahel musulman du XVI^e au XIX^e siècle. Sur l'enseignement coranique au Fuuta Tooro exclusivement, voir O. BA (1986), et sur l'enseignement coranique en AOF, MAIROT (1905), ARNAUD (1912), GOUILLY (1952) ou plus récemment, HADHOUDI (1995).

cours du XIX^e siècle que s'accéléra le rythme des conversions, au moment même où les colonisateurs européens s'imposaient aux populations pour s'appropriier pleinement territoires et ressources en tout genre. À défaut de pouvoir envisager une politique de peuplement européen pour bien des raisons¹, la colonisation française déploya une politique de formation de relais indigènes de son administration et des intérêts de la France, mêlant mission civilisatrice, enjeux politiques et économiques et enjeux éducatifs, lesquels passaient *in fine* en arrière-plan des premiers. L'islam est devenu quant à lui à la fois un espace de repli et de résistance pour les populations africaines, comme il a pu être par moments un espace de contact et de conciliation avec les Français, pour ce qui est du Sénégal (ROBINSON 2004a).

Aussi les administrateurs coloniaux ont-ils été très préoccupés par le fait de contrôler les espaces sociaux islamiques, les marabouts les plus connus et influents, et les lieux d'enseignements du Coran et des sciences islamiques. Cette politique n'a pour autant pas été linéaire, oscillant entre répression et contrôle maximum et politique plus tolérante, voire favorable à un islam que les colons tentaient de s'allier ou d'infiltrer.

Dans le cadre de cette politique de contrôle de l'islam, une tentative d'instrumentaliser les langues africaines a même vu le jour l'espace d'une saison. En 1910, Paul Marty mit en effet en place une campagne d'introduction dans l'enseignement colonial du pular, du wolof et du sereer en caractères latins, et ce pour contrer l'arabe. Ces langues étaient ainsi perçues comme langues d'opposition qui pouvaient endiguer le développement de l'enseignement coranique, ce dernier inquiétant l'administration coloniale en place. Quatre décennies auparavant, l'arme de la langue avait déjà été sollicitée pour contrôler l'essor des écoles coraniques tout en recrutant pour l'école des Blancs. L'arrêté du gouverneur Valière du 28 février 1870 obligeait alors les maîtres d'école coranique à savoir eux-mêmes parler français et stipulait que les élèves qui n'y parviendraient pas dans un délai de deux ans seraient retirés d'office de l'école coranique pour être envoyés à l'école française (Th. A. BA 1987 : 136)².

Dans le processus de colonisation, il y eut un décalage assez important entre la période d'implantation physique des Français sur le territoire de l'actuel Sénégal (milieu du XIX^e siècle) et la mise en place d'une politique éducative en faveur d'un enseignement plus large pour les « indigènes » concrétisée par les premières écoles ouvertes dans quelques villages de la Vallée au cours des années 1930 (à Mbumba et Kaskas³). La création de ces écoles s'accompagna de l'obligation¹ pour les

¹ Le climat éprouvant, le manque de connaissances en médecine tropicale et les difficultés d'apprentissage de langues autochtones qui ne sont pas écrites et « grammaticalisées » sont autant de facteurs limitant l'implantation en nombre des Blancs (DIOUF 1987 : 96).

² Comme bien d'autres en la matière, cet arrêté est resté vain faute de moyens d'application (GOMIS 1999 : 130).

³ Pour ce qui est de l'Ile à Morphil, Kaskas et Salde, chefs-lieux d'arrondissement à l'époque coloniale, furent les premières implantations d'écoles. C'est à l'école de Kaskas que les enfants de Juude et Dungal étaient envoyés. Selon d'autres informateurs (Jaagaraaf Duru Ndiaye, ancien chef de village de Juude), Mbumba aurait accueilli

villages alentour de fournir des élèves dont le recrutement était réglementé selon des critères spatiaux² et sociaux précis (les familles détenant le pouvoir dans chaque village).

Les notables développèrent alors des stratégies pour feinter l'institution. L'une était que les enfants fuguent avec la complicité de leurs parents et aillent par exemple se réfugier dans un village voisin. Une autre consistait pour ces notables dans le fait d'envoyer à la place de leur fils aîné ou de l'un de leur fils, un garçon issu des familles serviles ou « castées » qui leur étaient liées. À l'époque, l'enfer était promis par les marabouts à celui qui enverrait son enfant chez les Tubakoo³ qui acculturerait et « sataniseraient » leur progéniture⁴, ce qui non seulement condamnait l'enfant concerné, le fils bien-aimé, à une mort symbolique pour ses parents, mais encore pouvait compromettre la reproduction de l'ordre social établi reposant sur la transmission lignagère des pouvoirs et fonctions. Envoyer son enfant à l'école revenait alors au même pour les villageois que de le voir partir pour être enrôlé dans l'armée française et combattre sur les fronts de la seconde guerre mondiale.

Un cas relevé dans l'histoire locale de Juude montre que l'enjeu était fort autour de cette question de la scolarisation des garçons, allant jusqu'à un conflit ouvert entre une famille de notable et une famille de *Subalbe* liée à la première. En 1961, Sammba Duggel Diol⁵ a ainsi été inscrit à l'école à la place de celui qui devint par la suite chef de village. Les pères des deux jeunes garçons entrèrent alors en conflit car celui de Sammba, dans une réaction de vengeance, voulut forcer le notable à envoyer à son tour son propre fils à l'école afin qu'il prouvât qu'il n'avait pas agi contre son intérêt et celui de Sammba. Or à l'époque, personne n'était volontaire pour ce qui était vécu comme un véritable sacrifice de son enfant — qui plus est lorsqu'il devait s'agir, à la demande du colon, de l'aîné des garçons et futur héritier. Cela revenait en fait à faire le deuil de l'enfant : outre son absence physique

la première école du Law autour de 1930. Plus en amont dans la Vallée, les premières écoles ont été celle de Matam en 1906 et celle de Kanel en 1911 (Th. A. BA 1987 : 64).

¹ La prison était promise aux parents et aux chefs locaux qui se seraient soustraits à cette contrainte de scolarisation ou qui n'auraient pas fait appliquer cette obligation.

² Pour remplir les écoles, l'almaami, également chef de canton et sous-préfet selon pour l'administration coloniale de l'époque, avait fixé le quota d'enfants que chaque village devait envoyer. Dans le cas de Juude, celui-ci était de 30 enfants par année scolaire. Dans ce même village, un système de répartition entre les différents quartiers fut mis en place, mais il n'empêcha pas les stratagèmes de substitution de certains enfants par d'autres. Cette répartition égalitaire consistait à désigner dix enfants pour trois entités spatiales regroupant chacune deux quartiers historiques du village : Gambi et Cuballo, Welingara et Colmew, Cankajol et Cipaali. Ce système a fonctionné jusqu'en 1962-63, l'indépendance du pays n'ayant ainsi pas mis un terme immédiat à cette procédure.

³ C'est à dire les Blancs. *Tubab* signifie Blanc(he-s) ; l'origine bien connue de ce terme viendrait de l'arabe et signifiait *médecin*. Par analogie et métonymie, sa signification s'est étendue à l'ensemble des Européens ou Occidentaux.

⁴ Plus précisément, les marabouts disaient que la main qui emmenait l'enfant dans les écoles des Blancs serait la même main qui les conduirait demain en enfer. La citation de cette vieille croyance est réapparue fréquemment au cours de mon travail, tant par le canal de diverses sources orales que j'ai recueillies que sous la plume d'historiens, entre autres celle d'I. A. SALL (1998). Cet adage s'emploie d'ailleurs toujours, mais la mise en garde s'est banalisée et n'a visiblement plus le même poids.

⁵ Ce récit a été recueilli directement auprès de l'intéressé, lors d'un entretien à Juude en 2000.

de la concession familiale et du village, il allait devenir un autre, étranger à la culture des siens et perdu pour l'au-delà même, puisque désislamisé par cette école des « barbares ».

Cette anecdote tout comme la publicisation du conflit qu'elle relate à l'époque où il éclata n'est en réalité pas anodine. Elle renvoie au fait que la région enquêtée est coutumière de ce type de tiraillements, et son histoire spécifique au sein de l'ensemble politique des provinces constitutives du régime théocratique de l'almaamya éclaire bien un rapport sans doute particulièrement tendu à la langue française et à toute émanation du système colonial. L'Almaami de Mbummba, village toorodo contrôlant la micro-république villageoise constituée par le trio Mbummba, Juude et Medina Njaacbe, s'est rendu aux Français lors de la pénétration coloniale. Le Law n'a donc pas résisté contrairement au Tooro. Lorsque cette dernière province fut finalement conquise par la France, celle-ci en redistribua une partie au Lam Tooro soumis du Law, l'Almaami Birane Baïla. C'est ainsi que les terres qui s'étendaient de Boghe à Medina Njaacbe passèrent sous le contrôle dudit almaami nommé en outre chef de canton par l'autorité coloniale de tutelle. La zone a donc une histoire tout à fait spécifique : pour cause de résistance au colonisateur, elle fut doublement marquée puisqu'au delà de la défaite en elle-même, ses habitants durent assumer l'affront d'une nouvelle définition de leur appartenance territoriale, façon non seulement de mieux assurer son contrôle par un chef de canton sur lequel les Blancs pouvaient a priori compter, mais aussi de nier son histoire et son identité rebelles. Cette double domination — territoriale et symbolique — a-t-elle renforcé des rancœurs identitaires à l'égard des Français ? Le fait que cette région ait été attribuée pour administration à un fuutanke ayant tôt collaboré a-t-il ancré un clivage entre Haalpulaar'en du cru se considérant dignes de leur peuple et attachés à en défendre l'intégrité, l'indépendance, les valeurs et la culture et ceux qui, en se rangeant aux côtés de l'ennemi, pouvaient aussi bien tôt ou tard en adopter la langue ? On peut le supposer. Quoi qu'il en soit, certains des interlocuteurs rencontrés considèrent jusqu'à présent que « les écoles ont remplacé les églises pour endoctriner les gens » dans une région où l'islam était déjà trop développé pour que le colon puisse y faire construire des églises à côté des mosquées sans risquer d'aller droit au soulèvement des populations.

Cette question de la scolarisation forcée constitue pour certains Fuutanke une clé de lecture de la société locale contemporaine. En effet, des notables rencontrés considèrent que les difficultés de leur zone tireraient leur origine dans cette injonction coloniale mal vécue par les populations locales, et dont les conséquences seraient donc encore perceptibles. Présentant le Law comme une région particulièrement peu développée comparativement à ses voisines, l'explication avancée est que les *almaami*¹ venaient essentiellement de cette région. Or ceux-ci avaient envoyé les fils de leurs esclaves à la place des leurs aux recrutements militaires et dans les écoles coloniales. Ces jeunes garçons furent

¹ Titre donné au chef politique du Fuuta Tooro après la révolution théocratique des *toorobbe* (1776).

formés et firent carrière dans l'administration ; ils réussirent et prirent leur revanche sur les familles nobles qui les avaient utilisés en forçant leur destinée.

À Kaskas, un cas parmi d'autres, celui de Abou Diallo, est représentatif. Ancien gradé de la gendarmerie et retraité en 93-94, il est fils de *maccudô*. Enfant, il fut envoyé à l'école à la place du fils du Jaagaraaf et à présent, il jouit d'une situation matérielle supérieure à celle des fils dudit Jaagaraaf.

Cette histoire des relations de contraintes entre familles de serviles et familles libres développa un esprit de concurrence et de revanche particulièrement prononcé dans la zone, ce qui fut très dommageable à l'ensemble de la population en perpétuant des divisions récurrentes au sein de la société. Les rapports de force se sont installés entre les gens eux-mêmes, entre les familles, et la ligne de clivage, avant et après l'indépendance nationale, ne peut se réduire au fait de s'accommoder ou pas des injonctions coloniales et de leurs représentants.

Dans les cas où des notables ont appliqué la procédure, la mort dans l'âme, et n'ont pas substitué un autre enfant à leur propre fils, l'éventuelle réussite de ce dernier n'a pas effacé des traces mémorielles toujours perceptibles et décrites comme douloureuses. Aujourd'hui, on raconte encore à Juude que l'*almaami* (imam) du village a pleuré lorsque son fils rejoignit la première promotion de l'école de son village¹. « Au début, les marabouts refusaient d'envoyer leurs enfants », raconte Sammba Duggel Diol.

La confrontation entre les deux systèmes d'enseignement est donc ancienne et elle aurait laissé de profondes scories dans la mémoire collective comme dans celle des lignages. Mais des traces plus récentes sont également perceptibles dans la zone de mon enquête (et certainement dans le reste du Fuuta), montrant que l'existence même des écoles coraniques pouvait être mise en péril par le développement de l'école publique. Le conflit de Cuballe en 1962-1963 illustre ce type de situation qui a braqué un certain nombre de marabouts contre l'école publique². En effet, dans cet autre village de l'Ile à Morphil, lorsque l'école a été construite, les marabouts se sont mobilisés en protestant vivement, forts de l'argument que le futur recrutement des élèves à scolariser puiserait abondamment parmi leurs jeunes disciples. Le chef de village avait été chargé de recruter lui-même les futurs élèves de l'école publique auprès des marabouts, mais il s'était incliné devant cette mission, ayant craint le refus des marabouts. L'école publique n'a finalement pu compter sur ses bancs que les enfants qui n'étaient pas à l'école coranique. Par la suite, l'école publique a inscrit d'anciens élèves de l'école coranique qui n'y brillaient pas, ce qui permet au marabout m'ayant relaté cet épisode d'établir un lien entre la domination et la sévérité des maîtres coraniques vis à vis de leurs '*almubbe* et le transfert d'un certain nombre d'entre eux vers l'école publique. Pour autant, mon informateur m'assure

¹ Ce fils de marabout, Racine N'jaac, deviendra marin au port de Dakar. Le fait que l'*almaami* ait pleuré et que cela ait été vu et su dans le village témoigne de l'ampleur du drame : un homme, qui plus est Fuutanke et un marabout au sommet de l'échelle sociale, n'est pas sensé pleurer et encore moins au vu d'autrui car l'expression de toute émotion est contraire au *pulaaku*.

² Cerno Demmba Dia m'a raconté cet épisode lors d'un entretien à Dungal le 26/01/2001.

qu'« aujourd'hui, il n'y a pas de concurrence entre l'école publique et l'école coranique », tout en poursuivant par un autre récit d'une situation plus récente, dans son propre village où le même frottement entre filières s'est produit lorsque l'école publique a été ouverte¹...

C. b. 3. Aujourd'hui, une filière (s)élective ou par défaut ?

Dans les représentations courantes, les écoles coraniques sont souvent associées à un enseignement de masse, à l'image de nombreux enfants regroupés en un même espace face ou autour de leur marabout ou de son jeune auxiliaire. Cette image renvoie au fait que contrairement à l'école publique ou même aux cours d'alphabétisation où les apprenants sont limités en nombre et répartis en différentes classes en fonction de leur niveau, l'enseignement coranique réunit ensemble les jeunes disciples, quel que soit leur niveau respectif.

Cette représentation de jeunes talibés (ou '*almuġbe*) nombreux tient aussi à l'évolution objective de la fréquentation en hausse des foyers coraniques. En effet, au cours des dernières décennies, le nombre d'*almuġbe* dans les villages enquêtés s'est considérablement accru, comme s'est accru celui des marabouts.

« Avant, si on voulait donner de l'aumône [sous forme de restes de nourriture], on ne trouvait pas toujours d'*almuġbe* dans les alentours, contrairement à maintenant où même si on faisait des kilos de riz, ça ne suffirait pas pour leur donner à tous. »²

Mais ces jeunes apprenants relèvent surtout des tout premiers stades du cursus coranique. Et parmi ces nombreux disciples, rares sont ceux qui poursuivront leur formation jusqu'à un niveau leur permettant de devenir à leur tour marabout. La stratégie de sélection des futurs marabouts pour reproduire l'élite *toorodo* se perpétue (Y. WANE 1969 : 76-77, note 42), et les parents ne placent souvent leurs enfants à l'école coranique qu'en attendant leur inscription ultérieure à l'école du village, ou parce qu'issus du groupe statutaire *toorodo*, ils misent sur une carrière islamique de leur(s) fils. Pour d'autres encore, il s'agit de « caser » son enfant quelque part, y compris hors du village, lorsqu'il est difficile de subvenir aux besoins de toute la maisonnée. Dans ce dernier type de situation, l'enfant doit cultiver les champs ou mendier pour subvenir à ses besoins élémentaires et contribuer en même temps aux ressources de son marabout. Les marabouts refusant ce type de fonctionnement pour leur *dudal* et réclamant une contribution financière de la part des parents recrutent moins facilement des enfants, ou utilisent ce mode de gestion de leur activité pour limiter volontairement le nombre de leurs disciples³.

¹ Lors de l'ouverture de l'école publique du village de Bito en 2000, les « recruteurs » pour l'école ont vu le marabout pour lui demander de laisser venir ses '*almuġbe* à l'école publique. Celui-ci a refusé, arguant du fait que « ces jeunes-là sont destinés au Coran ».

² Aamadou Jaw, chef du village de Juude, entretien de 2001.

³ C'est le cas de Ceerno Demmba Dia qui ne compte que huit élèves constants, dont cinq sont ses propres enfants

Cependant, certains marabouts sont bel et bien en crise de recrutement (nous en avons rencontrés, notamment à Juude) et sont conduits à imaginer une diversification ou une transformation de leur activité pour tenter de subsister¹. Et lorsqu'on sait que le nombre de disciples qui gravitent autour d'un marabout importe beaucoup aux yeux des Fuutanke, car il constitue un indice de la qualité du foyer, « l'atmosphère [y étant] alors favorable, car l'on baigne dans les récitation alentour »², on comprend que les marabouts soient très attentifs au taux de fréquentation de leur *dudal* tant pour leur subsistance présente qu'à venir.

C. c. L'école publique : tiraillements en série³

Au travers du rapport qui vient d'être évoqué entre filière coranique et filière de l'école publique, on a insisté sur la difficulté pour cette dernière de rencontrer une adhésion au sein des populations qu'elle a eu pour mission d'enseigner. Cette situation de tension caractérise en fait l'ensemble de l'histoire de l'école républicaine dans un pays comme le Sénégal, ce qui pourrait d'ailleurs s'appliquer à d'autres pays environnants qui se sont dessinés après la décolonisation, dont la Mauritanie voisine qui se partage la Vallée avec le Sénégal. Si l'on reste centré sur l'histoire locale, celle du Fuuta Tooro et plus particulièrement de la zone étudiée dans l'Ile à Morphil, on peut en effet constater qu'à chaque période que l'on peut distinguer de cette histoire de la scolarisation et de l'institution scolaire, des difficultés particulières se font jour, tant dans les moments où est l'école plutôt délaissée par de nombreuses familles du Fuuta que dans ceux où elle connaît un engouement, comme c'est le cas depuis la fin des années 1990.

C. c. 1. Les années 1950 : le temps du retournement

Les années 1950 ont été déterminantes pour l'ancrage de l'école publique dans l'Ile à Morphil (et au-delà dans la Vallée). Elles ont été celles de l'apparition de nouveaux établissements construits dans différents villages⁴, en plus de ceux existant auparavant dans les sous-préfectures ou principaux villages des cantons. Elles ont aussi connu l'adhésion d'une partie de la population qui inscrit ses enfants à l'école non plus sous la contrainte plus ou moins acceptée ou contournée, mais librement, par choix assumé, et ce avant même que ne sonne l'heure des indépendances nationales⁵. Comment l'école

¹ Voir au chapitre 8.

² Selon Ceerno Demmba Dia.

³ Quelques repères dans la bibliographie sur l'école coloniale ou les rapports entre enseignement coranique et écoles françaises à cette époque : les travaux de BOUCHE (1966, 1974, 1995), COLIN (1980) ou sur les instituteurs formés à l'école W. Ponty, JEZEQUEL (2002, 2003, 2005). Sur la Mauritanie : BEYRIES (1935), et sur la période post-indépendance, BA O. M. (1993).

⁴ L'ouverture de l'école de Juude Jaabe eut lieu en 1957, avec pour premier instituteur Daouda Niañ, originaire de Lugge, et celle de Dungal en 1960 (cf. page suivante la monographie de l'école de Dungal en encadré).

⁵ GOMIS (1999 : 139) fait remonter à 1940 le début d'une scolarisation volontaire des enfants de la part de leurs parents. La période de 1950 a été mentionnée par l'un de nos informateurs. Il est fort plausible qu'il y ait eu un décalage temporel entre le contexte urbain à Saint-Louis ou Dakar et celui des villages de la Vallée.

française et en français, celle du colon, a-t-elle réussi à se faire accepter d'une partie des Fuutanke dans un contexte qui lui était pourtant globalement défavorable jusque là ?

Le rapport à l'école, à l'époque coloniale et aux débuts de l'implantation des premières écoles dans la zone, s'est construit sur une profonde méfiance, voire sur le rejet de cette institution aux normes, valeurs et objectifs de toute évidence bien différents des écoles coraniques villageoises et des trajectoires sociales et professionnelles promises aux jeunes *toorobbe* autorisés à y être formés. Et dans ce rapport à l'école, le fait que les élèves puissent y saisir l'opportunité d'apprendre à lire et à écrire ne constitue pas en soi un motif ou un objectif qui viendrait compenser l'écart culturel entre les deux modèles socio-éducatifs en place. Ce qui est avant tout retenu aux yeux des populations est bel et bien la nature coloniale, étrangère, de l'école publique, éloignée des référents et finalités éducatives en vigueur dans la société haalpulaar. STREET (1999 : 58) qualifie cette littératie de *colonial literacy*¹, soulignant ainsi cet écart culturel qui peut d'ailleurs également s'appliquer aux périodes post-coloniales.

Pour autant, un retournement s'opère dès que les premières cohortes d'élèves sortent de l'enseignement colonial, conduisant à relativiser la vulgate qui circule sur le rejet systématique de l'école coloniale en fonction des périodes et des groupes sociaux concernés. S. D. Diol, l'un de mes informateurs sur l'histoire de Juude, retrace ce premier moment de bascule de l'après-guerre, qui ne touchait pas tous les villageois, loin s'en faut :

« En 1928, les villageois ont compris qu'en fait, les enfants ne perdaient pas leur religion et qu'ils pouvaient entrer dans l'administration et devenir commis de bureau. Ces premiers élèves devenaient de "petits quelqu'uns". Dans les années 1950, cette première génération d'élèves des années 1930 envoie spontanément ses enfants à l'école. À l'époque, c'était encore un mal ou un malheur que d'envoyer ou de devoir envoyer ses enfants à l'école. »

L'attrait d'une carrière assurée dans l'administration et/ou à des postes rémunérateurs procurant différents avantages sociaux (pensions de retraite par exemple), dotés d'une certaine aura sociale associée de près ou de loin aux sphères du pouvoir en place a donc joué en faveur du développement de l'école républicaine, coloniale comme post-indépendance.

¹ « By definition, literacy is being transferred from a different culture, so that those receiving it will be more conscious of the nature and power of that culture than of the mere technical aspects of reading and writing. Very often this process has involved some transfer of "Western" values to a Third World society. This aspect of literacy can be called, for convenience, "colonial" literacy. »

Monographie de l'école de DOUNGEL¹

- 1960 : Création de l'école (directeur Khassoum Wone né en 1941 à Ndioum, département de Podor). Effectif : 48 élèves
- 1962 : 2 classes
- 1973 (le 20/06) : Premiers admis de l'école en 6^o : 4 élèves
CEPE = 100%
- 1978 : 3 classes
- 1990 : Mobilisation des villageois aidés par le Projet Hollandais pour la fermeture du ravin dans l'école
- 1992 : - Aliou Bubu Gaye, enfant du village, directeur de l'école
- DOUNGEL, école PFIE (Programme de formation et d'information à l'environnement) de la 3^o génération
- Fin juin : fête de fin d'année à l'école (lutte, théâtre, danse)
- 1993 : - Jardin scolaire
- Appui matériel du PFIE
- 1994 : - Haie vive autour du jardin
- Journée PFIE à l'école
- Eau courante à l'école (robinet)
- 1995 : - Électrification de l'école
- mai 1995 : Vol du module d'éclairage
- 1996 : Journée PFIE à l'école avec le chef de la zone de Cas-Cas (Idrissa Ly), l'animatrice du projet hollandais et les villageois
- octobre 1996 : Remplacement du module volé en mai 1995
- 1998 : Annonce du transfert de l'école et choix du site par l'arrivée de monsieur Modou Fall IDEN nouvellement affecté dans le département en remplacement de monsieur Serigne Tacko Ndao.
- novembre 1998 : Occupation des nouveaux locaux de la nouvelle école composés de 3 classes et un bureau du directeur entièrement clôturés par un mur de 400m de périmètre.
- 1999 : Visite de son Excellence Mr l'Ambassadeur des Pays-Bas accompagné de Mr Tom Dewitt, chef de mission du projet hollandais de Cas-Cas.
- 2000 : Installation de la borne fontaine de l'école par Mr Sène représentant de la BAD à l'IDEN de Podor.

À la même période, entre 1955 et 1962-63, une transition s'opère dans la procédure de choix des élèves qui seront scolarisés. Le critère qui demeure est celui des entités géographiques regroupant les quartiers de Juude deux par deux, mais celui de l'appartenance sociale des élèves (les fils des notables) s'estompe et des enfants de tous groupes statutaires peuvent désormais publiquement prétendre à rejoindre « les bancs ». Ce n'est qu'en 1961, juste après l'acquisition de l'indépendance du Sénégal, que le critère de répartition des élèves en fonction de leur quartier est officiellement abandonné, mais dans la réalité des pratiques, c'est seulement à partir de 1964 que la contrainte spatiale n'est plus du tout retenue par les familles désirant scolariser leur(s) enfant(s).

Dans cette période entre la seconde guerre mondiale et l'avènement des indépendances africaines, si beaucoup de familles ne sont pas encore acquises à l'école publique, ce n'est pas seulement une question d'appartenance statutaire ou d'intérêts particuliers. Du côté des élèves et non plus seulement des parents, l'école choque parce qu'elle force leur acculturation au français. Au-delà de l'enjeu linguistique et culturel que traduit l'interdiction de l'usage des langues africaines dans les

¹ Le contenu de cet encadré correspond exactement à un texte produit par le directeur de l'école de DOUNGEL en poste au moment de mon terrain, Haruna (Aliu Bubu) Gaye (recopié le 13/02/2001 à DOUNGEL dans le bureau du directeur lors d'un entretien avec ce dernier).

enceintes scolaires, un véritable trauma semble avoir été vécu par de nombreux enfants ayant « fait les bancs ».

Parmi les personnalités-phares du mouvement pulaar, l'imposition du français aux jeunes élèves qu'ils étaient à la fin de la période coloniale marqua plus d'un de nos interlocuteurs. De part et d'autre du fleuve Sénégal — puisqu'à l'époque la frontière n'existait pas encore entre ce qui allait devenir l'état sénégalais et l'état mauritanien —, des témoignages de l'empreinte indélébile du « symbole » reviennent comme un souvenir amer dont les ex-élèves ne peuvent se départir. Ce symbole consistait dans le fait de stigmatiser l'usage et l'usager d'une langue maternelle africaine dans le contexte scolaire, et ce par le port autour du cou ou sur la tête des élèves d'un attribut symbolique dévalorisant, marqueur de faute et générant la honte.

Murtofo se rappelle de ses jeunes années¹ :

« Je suis né à Mbagne, donc en “Mauritanie”², en 1942. J'ai fait mes études primaires à Mbagne et à Bogue dans les années 1956-1957.

MEH - En français ?

En français. Nous n'avions pas eu la chance à l'époque d'apprendre nos langues nationales. Au contraire, nous étions à l'époque victimes de ce que j'appelle aujourd'hui l'aliénation, parce qu'à l'époque, on nous a imposé le français d'une manière mécanique et bureaucratique, parce que par l'école primaire, on avait le symbole ; on nous contraignait à ne pas parler nos langues maternelles, mais de nous exercer à maîtriser la langue de Dakar. J'ai fait l'entrée en sixième à Bogué. Je me suis retrouvé à Saint-Louis du Sénégal. À l'époque, Saint-Louis était la capitale du Sénégal et de la Mauritanie. »

Dans le récit de Murtofo, l'évocation de sa biographie scolaire est plutôt laconique et factuel, mais il fait apparaître cependant ce qui pourrait passer pour un détail anecdotique comme un élément traumatisant de son passage par l'école. Cette « manière mécanique et bureaucratique » d'imposer le français fait état d'un ressenti personnel de l'ancien élève « victime » d'une aliénation que le symbole avait charge d'exercer sur les jeunes réfractaires à un usage exclusif d'une langue étrangère en cours d'apprentissage. À son tour, Ibrahima Sall, historien d'origine mauritanienne, réfugié politique en France pour avoir milité dans son pays en faveur des droits des minorités noires, mentionne ce symbole qui lui aussi le marqua suffisamment pour qu'il l'évoque dans ses souvenirs lointains. Il ne nomme d'ailleurs spontanément que cet instrument de coercition relative aux pratiques linguistiques interdites, n'évoquant même pas la fêrule. La dimension vexatoire du symbole semble donc avoir davantage meurtri les esprits que les coups ou blâmes qui pouvaient tomber dans les salles de classe, sans doute aussi parce qu'il ne s'agissait pas là de corriger, au double sens du mot, une erreur, mais d'empêcher une expression naturelle et spontanée des enfants dans leur « langue de lait ».

¹ Entretien du 17/10/1996.

² L'auteur de ces propos fait auparavant toute une explication critique du mot « Mauritanie » qu'il récuse dans sa dimension restrictive et partielle, puisque référant à la seule composante *maure* de la nation, excluant ainsi la composante « nègre » constituée par les différentes sociétés du sud mauritanien (wolof, haalpulaar'en ou soninko). C'est pour rendre compte de cette distance de notre interlocuteur vis à vis du terme que nous avons mis *Mauritanie* entre guillemets.

« À l'école coloniale française, on vous fait comprendre, par le système des symboles, que vous ne devez parler qu'une langue. On crée des complexes en toi pour que tu parles non seulement le français de France, mais encore le français de Paris, avec l'accent et tout. Et quand tu parles le français avec l'accent de ta langue maternelle, on se moque de toi. Alors tu fais un effort psychologique pour parler en français le plus correctement possible mais aussi en français avec un accent qui se rapproche le plus de l'accent parisien. Alors il y a une culture d'aliénation que tu subis et qui t'éloigne de plus en plus de ton identité et de ta culture. Ceux qui ont fait des études coraniques n'ont pas subi ça. Le nationalisme est donc beaucoup plus fort dans les milieux maraboutiques. »

Ainsi, en même temps que l'école se développe et s'ancre le long du fleuve entre les années 1950 et 1960, elle provoque aussi des réactions de rejet, du moins de souffrance pouvant se retourner par la suite contre elle, réactions fondées sur des ressentis psychologiques qui s'ajoutent aux enjeux de confrontation entre systèmes politiques et de pouvoir, entre modèles de savoir et de sociétés, entre cultures éloignées. Et ce dans un contexte pétri de nouvelles revendications d'émancipation vis à vis du colonisateur et de réhabilitation des cultures et des langues africaines (cf. ch. 1.A.). En même temps qu'elle s'implante, l'école républicaine laisse croître en son sein les germes d'une période suivante qui lui sera moins favorable, sorte de marasme dans un contexte lui-même en crise.

C. c. 2. Marasme de l'école publique et avènement de l'alphabétisation en pulaar

Nous sommes dans les années 1970-80 à la fin desquelles les régimes africains postcoloniaux commencent à s'essouffler sérieusement, ne pouvant plus continuer à s'endetter de façon inconsidérée pour financer des fonctionnaires dont les effectifs pléthoriques alourdissent le système étatique plus qu'ils ne débouchent sur un développement économique et social durable. Or, c'est essentiellement dans la fonction publique qu'étaient jusque là recrutés les bacheliers sénégalais. La crise économique aidant, après plusieurs années de très grande sécheresse dans le Sahel et dans un contexte international marqué par les chocs pétroliers et l'avènement du paradigme des ajustements structurels imposé aux pays africains, l'école comme l'université ne furent bientôt plus considérées que comme des voies de garage dont les frais qu'elles entraînaient constituaient une charge non rentable pour les familles, même à terme. Et certains continuent de penser aujourd'hui encore qu'au lieu de sacrifier le peu de ressources familiales éventuellement disponibles, mieux vaut avoir un enfant qui soit *bana-bana* (commerçant ambulant) ou domestique à Dakar que de lui faire perdre son temps à aller à l'école.

Malgré tout, l'institution vivote à Juude et Dungal, mais sans dynamisme, stagnant voire régressant sur le plan du nombre d'élèves et de classes, tandis que les migrants de certains villages financent la construction de salles de classes, voulant encore y croire, alors même que s'installe un rapport désabusé à l'école chez ceux qui vivent sur place. Dans cette période d'ajustements structurels, les citoyens Sénégalais ne croient plus un en système scolaire capable de garantir l'accès au fonctionnariat. L'école publique survit donc bon an mal an, telle un service administratif comme un autre, qui se doit d'être représenté au village. Et si elle n'a pas périclité, c'est qu'il n'y avait de toutes façons pas d'autres perspectives d'avenir aux yeux des parents, et que l'on avait déjà tendance, même dans les familles nobles dévolues aux fonctions religieuses, à répartir sa progéniture entre les deux

filières éducatives existantes pour ceux des enfants qui n'étaient pas assignés à une activité agricole, pastorale ou ménagère.

L'entrée progressive des filles dans la filière socio-éducative de l'école publique a également contribué à maintenir des effectifs minima d'élèves dans cette période, mais c'est plus encore dans la période suivante, celle des années 1990 que cette participation des filles s'est renforcée, doucement mais sûrement.

À l'image de la tendance générale (cf. *supra*), les villages de l'Île à Morphil ont donc eux aussi connu une réduction de l'inégalité d'accès à une formation en fonction du genre. Le directeur de l'école de Dungel¹, après avoir souligné cet écart, variable selon les années de naissance et très déterminé par le « fléau des filles qui restent à la maison » (*dixit*), a lui-même constaté que le taux d'inscription des filles avait tendance à augmenter. Dans l'histoire de l'école de Dungel, deux filles ont fait partie de la première promotion d'écoliers du village. Dorénavant, ce ne sont « plus seulement les retraités qui mettent leurs filles à l'école pour avoir le certificat donnant droit aux allocations pour les enfants scolarisés », explique-t-il comme pour dénoncer un système qui favorisait les retraités de la fonction publique. Pour autant, cette réduction de l'inégalité filles/garçons s'interrompt brutalement entre la fin du cycle primaire et l'entrée au collège. Ainsi, à Dungel, une promotion récente² de CM2 était composée de 33 élèves dont 16 étaient des filles, mais aucune d'entre elles n'est allée à l'examen d'entrée en 6^{ème} car « elles voulaient toutes se marier » (ou on a voulu pour elles...), déplore le directeur d'école. « Une ancienne première de sa classe, a maintenant tout oublié, comme de nombreuses autres femmes qui ont aussi tout perdu de leurs acquis. Les hommes ont moins perdu car ils voyagent plus et progressent », confie un habitant de Juude. Les écoles villageoises se limitent à l'enseignement élémentaire³. Aller au collège signifie donc quitter le village et le giron familial, à un âge où la puberté commence et où les risques de relations sexuelles et de grossesses hors mariage ne sont pas des moindres et contrarient généralement tout projet d'éloignement⁴. Le renflouement des écoles par l'accroissement du nombre de filles a donc joué essentiellement au niveau des villages dotés d'une école primaire, comme Dungel et Juude dans ces années.

¹ Haruna Aliu Bubu Gaye, entretien de 1999 à Dungel.

² Récente par rapport au moment de l'enquête, c'est à dire fin des années 1990, début des années 2000.

³ Pour rappel, Juude sera doté d'un collège quelques années après cette enquête.

⁴ La situation des filles-mères est relativement taboue au Sénégal, malgré les efforts de certains journaux ou observateurs étrangers pour dénoncer ce qu'endurent ces toute jeunes filles. Bien souvent, les filles connaissant ce genre de situation se voient exclues de leur famille, y compris dans les nombreux cas où elles ont subi des relations sexuelles sous la contrainte, par exemple par leurs maîtres d'école ou leurs employeurs, dans le cas des « petites bonnes » en milieu urbain, ce qui est malheureusement très courant.

149¹ est une *jom suudu* âgée d'une famille nantie de Juude, l'un de ses fils ayant particulièrement bien réussi. Ses filles, nées environ entre 1950 et 1970, ne sont pas allées à l'école car elle voulait alors qu'elles soient femmes au foyer. Ses petites-filles, en revanche, ont quant à elles été scolarisées, ce qui satisfait leur grand-mère qui pense que « de nos jours, il faut suivre un parcours scolaire pour gagner sa vie », ce qui sous-tend qu'à ses yeux, l'autonomie financière des femmes est dorénavant souhaitable, au risque de générer des modifications dans les relations hommes-femmes et dans la structure familiale telle qu'elle peut constituer un idéal-type² dans la conception traditionnelle de la famille au Sahel. « Avant, nous dit Magatt Sall, l'enseignement n'avait pas d'intérêt ». Et elle conclut en nous affirmant qu'elle est même d'accord pour que ses petites-filles fassent des études supérieures, gageant ainsi de sa bonne foi. Dans la mesure où au Sénégal, les études supérieures sont plutôt considérées comme incompatibles avec un engagement conjugal et une vie de famille avec des enfants, la position de cette dame contrevient aux pratiques nuptiales locales qui veulent encore bien souvent qu'une jeune fille soit mariée autour de 14 ou 15 ans.

Cette période creuse pour l'école publique, tant à l'échelle du Sénégal que des villages étudiés, coïncide avec la montée en puissance et l'ancrage du mouvement pulaar dans les terroirs, dans plus ou moins chacun des villages de la Vallée. Alors que dans le reste du pays l'alphabétisation des adultes est au contraire freinée par une démobilisation générale générée par l'échec du système formel (Mamadou DIOUF 1987 : 141), apparaît dès lors au Fuuta une corrélation entre la première dynamique, descendante, et la seconde, ascendante. Comme l'histoire proposée par ailleurs du mouvement pulaar le souligne³, cette période des années 1980-90 a en effet constitué un tournant majeur. Les chantres de la cause peule vont y concentrer leurs efforts dans les domaines de l'alphabétisation des « masses » en pulaar, après de vastes campagnes de sensibilisation village par village, quartier par quartier, en prenant soin d'investir également leur énergie dans l'écriture et la publication d'ouvrages en pulaar destiné à produire l'environnement lettré qui allait appuyer cette vague d'intérêt pour l'écrit en langue peule. Les femmes ayant été parmi les premières et les plus séduites par la nouvelle proposition d'une éducation en pulaar, permettant d'apprendre à lire, écrire et calculer, et les jeunes hommes du village, vivant sur place ou en ville, les ayant précédé ou soutenu dans cette voie, on imagine aisément que toutes ces mères de familles ont pu désinvestir d'autant plus facilement le modèle et les perspectives offertes par l'école publique qu'un autre modèle s'offrait à elles, et par la même occasion à leurs enfants. On verra d'ailleurs plus loin que la filière pulaar se présente bien souvent aux enfants, et même aux adultes, comme une formation de la seconde chance pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont été déscolarisés jeunes, « rebuts » de l'école publique ou de l'école coranique.

Ainsi, succès ou déclin de l'école « française » semble s'articuler avec les hauts et les bas du mouvement pulaar et de la filière alphabétisation, comme la période suivante en atteste à nouveau, de la fin des années 1990 au courant des années 2000.

¹ Entretien réalisé à Juude début 2001.

² Au sens de Max Weber.

³ Cf. ch. 1 et HUMERY 2012, 2008 et 1997.

C. c. 3. Le décollage de l'école au village

À la fin des années 1990 s'amorce un déclin de l'alphabétisation en pulaar (cf. ch. 1). Dans la même période (fin des années 1990 - années 2000), nos deux villages ont connu un regain assez impressionnant du système formel, qui a pu s'observer dans d'autres villages du Fuuta (DIA 2008b : 181). À Dungel, l'ancienne école a été fermée, un nouvel établissement a été construit sur un autre site, sur financement de la Banque Africaine de Développement, et le nombre de classes a augmenté progressivement d'année en année. À Juude, le nombre de classes a quadruplé en trois ans sous l'impulsion d'un nouveau directeur issu d'un village voisin. Ce dernier, Mussa Sy, a su impliquer l'ensemble des acteurs et des forces vives du village ainsi que les migrants et autres ONG ou bailleurs. Et les recrutements d'élèves se feraient sans difficultés : à en croire le directeur d'école, il y aurait maintenant à chaque rentrée scolaire toujours beaucoup plus de candidats à inscrire que n'en peuvent accueillir les bâtiments existants et les équipes pédagogiques sous-payées et insuffisamment formées.

La demande est donc à nouveau forte, ou plutôt enfin forte pour la première fois, car les beaux jours de l'école publique aux lendemains des indépendances correspondaient en réalité à des effectifs très réduits par rapport à l'ensemble de la population d'enfants en âge d'être scolarisés. De plus, à cette époque, une certaine présélection des inscrits s'effectuait de fait, de diverses façons, en faveur des familles influentes de chaque village, alors qu'aujourd'hui, l'accès semble plus ouvert à l'ensemble des composantes sociales de la communauté.

L'école de Juude : enjeu de développement local et de migration

Revenons quelques années en arrière. L'école de Juude a été construite en 1956 et ouverte en 1957. Entre sa création et 1992, elle comptait une à deux classes, selon les années, et recrutait annuellement environ 30 enfants. En 1992, une troisième classe voit le jour, mais en 1993-94, une procédure de fermeture est engagée, une seule classe demeure, avec un seul enseignant et aucun recrutement en vue. Ce moment correspond à une crise à la fois politique et économique qu'illustre notamment la dévaluation du CFA en 1994. Mais selon l'actuel directeur de l'école, Mussa Sy, un facteur humain aurait sans doute joué sur cette passe difficile. Le directeur de l'époque était originaire du village, et cela aurait généré certaines crispations, même si les résultats scolaires des élèves étaient alors en soi satisfaisants. « Mais ce n'était pas un entrepreneur », et « nul n'est prophète en son pays », se plaît à préciser Mussa Sy.

En octobre 1996, ce dernier a été affecté à l'école du village. Il est originaire d'un village voisin, et se présente lui-même comme « très entrepreneur » et connaissant tous les inspecteurs académiques de la zone, depuis sa précédente affectation. Homme de réseau, quasi *business man* de par son apparence et ce qui émane manifestement de sa personnalité, il va impulser et porter une forte

dynamique pour le développement de son établissement¹. Dès 1997-98, sont construites trois autres salles de classes ainsi qu'un bureau de direction et un magasin pour stocker le matériel pédagogique. En 1999, l'école se dote de deux classes supplémentaires. Dans cette période, le nombre de jeunes villageois envoyés à l'école a quadruplé : il est passé à 120, et certains niveaux (CI et CE1) passent d'une à deux classes. En 2000, l'école du village comptait ainsi huit classes, dont l'une regroupait des élèves de deux cours différents : CM1 et CM2. La même année, 140 enfants étaient inscrits à l'école (en première année, c'est à dire en CI, ou cours d'initiation) alors que seulement deux classes de CI étaient ouvertes. Et les perspectives d'accroissement de l'établissement ne s'arrêtent pas là : Mussa Sy prévoit neuf à dix classes pour l'année suivante, et vise à terme le seuil stratégique de douze classes, soit deux classes par niveau. Ce seuil permettrait d'obtenir la décharge d'enseignement pour le directeur de l'école, mais aussi un centre d'examen local pour le passage en 6^{ème}, et de disposer pour les élèves de plus de manuels scolaires et de matériels pédagogiques divers ou encore de participer aux frais de déplacements des candidats à l'examen de passage pour entrer au collège, tant que le centre d'examen du village ne serait pas en fonction. À terme, les ambitions sont encore bien supérieures, nous le verrons plus loin.

Cette croissance quasi exponentielle de l'école de Juude Jaabe est rendue possible dans la mesure où la démographie locale est dynamique, à l'image de celle du Sénégal en général, caractérisée notamment par un taux de natalité élevé² : « la masse scolarisable est là ; il y a une grande fécondité », explique le directeur de l'école. On retrouve le même rapport entre croissance démographique et essor de l'école dans le village voisin de Dungal (cf. encadré ci-contre), ce qui laisse penser que le phénomène de développement de l'école de Juude, certes exacerbé, s'inscrit dans une tendance plus globale que confirme un autre cas décrit par Dia (2008b : 181).

La trajectoire fulgurante de l'école de Juude autour de la fin des années 1990 et du début des années 2000 est passée par la mise en place par le directeur de l'école d'un comité de crise, devenu par la suite la « cellule école-milieu », visant à établir une coopération entre les acteurs locaux du système éducatif formel et ceux de la société villageoise. Afin de trouver des solutions pratiques pour faire avancer son projet de développement de l'infrastructure scolaire, Mussa Sy a dû s'appuyer bien davantage sur certaines associations villageoises de jeunes (Association du Développement de Dioudé, ADD, et ASC) que sur celle des parents d'élèves, l'APE, dont il considère qu'elle est composée de

¹ Mussa Sy est par la suite devenu préfet, et aura auparavant hissé l'école de Dioudé à un rang appréciable à l'échelle du pays, à en croire une déclaration rapportée par Ousmane DIOP (2011), dans « Compte rendu des 72 h de Dioudé Diabé » (cf. docs internet en bibliographie).

² En 2000, le taux de fécondité au Sénégal était de 5,41 enfants par femme et le taux de natalité de près de 38 naissances pour 1 000 habitants (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Démographie_du_Sénégal> ; <http://www.indexmundi.com/fr/senegal/taux_de_natalite.html>). ADJAMAGBO et ANTOINE (2002) offrent une présentation globale de la situation et de l'évolution démographiques au Sénégal, qui montre notamment que malgré un accroissement démographique extrêmement fort (doublement de la population tous les 25 ans, selon la croissance du début des années 2000), la tendance en matière de fécondité est tout de même à la baisse, y compris en milieu rural.

« vieux » (*dixit*), tout en louant les qualités de son président, Mamadou Demmba Ndiaye, son « collaborateur n°1 » (cf. plus loin sur l'APE). Or ce sont justement les « vieux », c'est à dire les notables pour une part d'entre eux, qui lui ont « posé beaucoup de problèmes », dit-il, problèmes qu'il a cependant réussi à dépasser. Le directeur d'école cherchait des partenaires dynamiques, réactifs, pouvant s'impliquer concrètement pour soutenir ses projets d'expansion. Malgré des réticences initiales, les jeunes du village ont donc joué le jeu, par exemple en construisant de nouvelles classes en partie grâce à la récupération par leurs soins de matériaux gratuits. Le muezzin a été mobilisé pour lancer un appel aux charrettes disponibles afin d'assurer le transport des sacs de sable et de ciment, ce dernier matériau ayant été financé par l'État.

Ainsi, ni l'assemblée des notables ni les migrants installés en ville ou dans d'autres pays ne se sont impliqués dans la dynamique de développement de l'école. Pourtant, les difficultés caractérisant le système scolaire sont nombreuses ; villageois comme migrants en connaissent les contours. S'ils ne pouvaient exercer une influence positive sur des problèmes d'ordre structurels relevant des compétences et moyens de l'Éducation Nationale, nombreux sont ceux qui ont délibérément tourné le dos à la demande de soutien émanant du directeur d'école, à laquelle ils pouvaient répondre au moins partiellement.

À Juude Jaabe, l'enjeu de l'école tel qu'il est perçu au tournant des années 2000 diffère de la façon dont il a pu l'être par le passé pour de si nombreux villages du Fuuta Tooro. En effet, à partir des années 1970-80, il était très répandu de voir s'ériger des écoles villageoises financées par des migrants, notamment installés en France, dans la même dynamique que celle qui les conduisit à construire tout d'abord des mosquées¹, puis des puits, des dispensaires et des banques céréalières (SCHMITZ et HUMERY 2008, DIA H. 2008b, TARRIERE-DIOP 1997, YATERA 1993). Les migrants internationaux Haalpulaar'en étaient donc avertis et sensibles aux besoins éducatifs, notamment scolaires, de leurs enfants grandissant au village. Mais d'une part la migration a connu un tournant sociologique dans sa structuration et dans son degré d'implication et sa capacité financière, les caisses communautaires finançant des projets collectifs dans les villages d'origine s'étant effritées au cours des années 1990-2000 (DIA 2008a), d'autre part, à Juude, l'école se révèle sous un jour spécifique, celui d'un contre-pouvoir local, du moins d'une entité qui prend de l'importance dans les équilibres et les enjeux complexes des relations et fonctionnements qui régissent les rapports sociaux. Cela a pu générer désengagement ou méfiance chez certains des migrants de l'intérieur ou internationaux encore investis dans le devenir de leur village d'origine.

¹ Les mosquées ont souvent été construites avant les autres infrastructures financées par les migrants, mais le dispensaire/maternité, le puits et l'école ont été le plus souvent déclarés lors de l'enquête PANOS (1992) réalisée sur les trois pays de la Vallée (cité par et cf. YATERA 1993 : 238).

L'école de Dungal était composée de quatre classes en 2000-2001 (CI, CP, CE1 et CM2), et une classe supplémentaire était en voie d'ouverture pour la rentrée suivante, le but du directeur de l'école rencontré alors, Haruna Aliu Bubu Gaye¹, étant là aussi de parvenir à terme à constituer un cycle complet de six classes correspondant aux six niveaux de l'école primaire. Deux ans auparavant, l'école était dotée de trois classes au lieu de quatre, et un système de roulement triennal des niveaux de classes ouvertes d'une année sur l'autre permettait d'offrir des cycles complets aux élèves, sans qu'ils ne puissent intégrer le système tous les ans.

Les bâtiments de l'école, dans sa nouvelle implantation à la périphérie du village, ont été financés par la Banque Africaine de Développement et par l'Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole (OPEP).

En 2001 (année scolaire 2000-2001), 184 enfants se répartissaient entre les quatre classes existantes, alors que deux ans auparavant (année scolaire 1998-1999), lors de mon premier terrain à Dungal, l'école ne comptait que 155 élèves répartis en 3 classes (tableau suivant). Chacune de ces classes disposait d'un maître ou maîtresse provenant tous de la zone, contrairement à la situation observée à Juude. Cela tient au fait que les enseignants de Dungal exercent tous avec le statut de volontaires (« volontaires de l'Éducation Nationale »), lesquels sont rattachés aux inspections départementales de l'Éducation Nationale.

Selon Haruna Gaye, les enfants scolarisés de Dungal seraient moins nombreux que ceux en âge de l'être et ne l'étant pas. Le recensement effectué sur place montre qu'en réalité la proportion entre les deux groupes est presque équivalente, et qu'elle penche même en faveur des premiers. Et si l'on ajoute aux enfants allant à l'école publique ceux qui suivent la filière coranique (7,5% des 6-10 ans) et ceux qui sont inscrits dans une école franco-arabe en dehors du village (1,5% de cette tranche d'âge, soit deux enfants concernés), on dénombre un total de 55,6% des enfants de Dungal qui suivent un cursus plus ou moins formel, contre 42,8% qui n'en suivent pas ou plus et/ou qui travaillent déjà, pour certains en tant qu'apprentis dans une branche professionnelle donnée ou comme aide-ménagères pour les petites filles (cf. tableau 9, *supra* dans ce chapitre).

Si cette assertion du directeur d'école de Dungal sur la proportion d'enfants non-scolarisés ne s'avère donc pas tout à fait exacte, elle reflète une perception renvoyant au grand nombre d'enfants vivant au village, perception renforcée par leur visibilité dans l'espace public.

« Maintenant, il y a de plus en plus d'enfants quand même. Il y a plusieurs abandons et les parents ne font rien. Avant, quand je suis arrivé, il y avait 40 élèves au CI²], et avant, le système de recrutement était à années espacées. »

Cette évocation pose la question d'une croissance démographique locale forte mise en regard, tacitement, avec les moyens dont peut disposer un directeur d'école au fin fond du Fuuta Tooro, qui sait que son établissement dépend en partie de financements internationaux fluctuants dont la dimension aléatoire est présente à son esprit.

C. c. 4. Autour de l'école, une mécanique associative complexe

Toute une nébuleuse d'entités villageoises accompagne d'une façon ou d'une autre l'institution scolaire de Juude, avec des degrés d'implication variables. Un jeu complexe d'entités s'est mis en place, certaines en sollicitant d'autres selon des ordonnancements établis et des frontières calquées sur des clivages sociaux existants, les unes pouvant jouer double jeu ou étant bridées par des tiraillements internes, d'autres pouvant être sollicitées par plusieurs autres acteurs, comme c'est le cas de la coopérative scolaire.

La visite d'un inspecteur de l'Éducation Nationale sénégalaise à Juude va nous permettre d'illustrer cette partition jouée par les groupes sociaux constitués au sein du village, mais aussi à l'extérieur. Pour accueillir l'hôte de passage et prendre en charge son séjour, l'APE (association des parents d'élèves ; cf. encadré) a été mobilisée et son président, notable "multicumulard" du village,

¹ Décédé peu de temps après mon dernier terrain alors qu'il était encore dans la force de l'âge, l'évocation de l'école de Dungal au travers de ces lignes se veut un moment dédié à la mémoire de cet homme engagé au service des siens, qui avait su réserver bon accueil à ma démarche d'enquête scientifique. Les Dungalois lui ont rendu hommage en apposant une plaque sur la stèle commémorative érigée en l'honneur d'Amadou Malick Gaye (cf. photographies de cette stèle en annexe XXX et en introduction).

² Contre 64 à la rentrée scolaire de 2000-2001.

Mamadou Demmba Ndiaye, a reçu chez lui le fonctionnaire en tournée d'inspection et ses accompagnateurs.

L'association des parents d'élèves de Juude Jaabe a été créée en 1980 par Abdoulaye Aamadou Sy¹ pour faciliter le travail et les relations entre les enseignants et les villageois, dans un village où la « mentalité école » serait insuffisante aux yeux de certains instituteurs rencontrés en 2001. Dans la continuité des entités définies lors de la colonisation, y sont représentés les quatre lignages du village, chacun d'entre eux mandatant trois personnes issues de son lignage/quartier. Dans le cas particulier de Juude, les lignages coïncident en effet aux différents quartiers historiques du village, dont les frontières sociales se sont assouplies au cours des dernières décennies. Ces quatre lignages/quartiers sont ceux de Cankajol, Welingara, Cippali et Gammbi, ce dernier comprenant celui de Suballo. Le quartier dit Sincan (« nouveau quartier »), fait de maisons récentes « en dur » à la périphérie du village, se répartit lui-même entre les différents quartiers historiques ci-nommés.

La constitution de l'APE fait montre d'une attention particulière portée au mode de désignation de ses membres. Lors d'un Conseil de quartier, ceux-ci sont élus par les habitants du quartier/lignage à voix haute et à la majorité. À la tête de l'association, Mamadou Demmba Ndiaye a pris les rênes de l'organisation lorsque son prédécesseur, un « vieux »², est décédé en 1984. Depuis cette date, il n'y a pas eu de changement de présidence³. On peut remarquer que la règle énoncée concernant les représentants des différents quartiers, à savoir leur non-cumul avec d'autres responsabilités associatives, ne s'applique pas au président de l'association, qui pour sa part remplit de nombreuses autres fonctions locales : conseiller de la Communauté rurale de Mbummba, secrétaire général de la section de Mbummba du PDS, responsable frontalier pour le département mauritanien de Babaabe et l'arrondissement de Kaskas, sur la rive sénégalaise⁴. Les mêmes représentants seraient réélus chaque année, car « ils satisfont les parents », explique le président de l'APE.

L'APE revendique un rôle important sur le plan du taux de scolarisation au village. En plus de l'entretien des locaux de l'école, elle battrait en effet campagne pour que les parents scolarisent leurs enfants à l'école publique du village. Ces campagnes de sensibilisation ont lieu en fin d'année pour l'année suivante, ainsi qu'au moment de la rentrée scolaire. Selon M. D. Ndiaye, « sans cette sensibilisation, les enfants iraient à l'école coranique ou travailler ». Pourtant, le directeur de l'école affirme de son côté qu'« actuellement, les gens se battent pour inscrire les gosses », tout en évoquant les techniques de recrutement de nouveaux élèves qu'il a lui-même mises au point : chaque élève de CM1 et CM2 est mandaté auprès de ses parents pour qu'ils inscrivent ses petits frères et sœurs ou ami(e)s, sur le principe : « chaque enfant doit en recruter un autre ».

Or la demande de scolarisation des parents, qui n'a probablement pas besoin d'être aussi stimulée que veut bien le présenter M. D. Ndiaye, est supérieure aux capacités d'accueil de l'établissement, ce qui conduit dans certains cas et dans certains villages du Fuuta, au fameux *dédoublement des flux*⁵.

Les membres du bureau de l'APE ainsi que des notables sont allés saluer ces étrangers chez le président de l'APE, pour faire marquer leur hospitalité, comme il se doit. C'est le directeur de l'école qui a informé les membres du bureau de l'APE de la présence de l'inspecteur, lesquels ont à leur tour informé les autres parents d'élèves (les pères ou autres parents masculins) par le canal de la mosquée (annonce faite à l'issue de la prière).

¹ Cet ancien habitant de Juude s'est par la suite installé dans la banlieue de Dakar, à Pikine.

² *Dixit* Mamadou Demmba Ndiaye, entretien à Juude le 22/02/2001.

³ Jusqu'au moment de l'entretien, du moins, c'est à dire en février 2001.

⁴ Cette dernière fonction fait l'objet d'une désignation par le sous-préfet de Kaskas. Selon M. D. Ndiaye, elle consiste notamment en la vérification de dossiers de laisser-passer et le règlement de conflits. Elle s'assortit en plus d'une liaison de courrier par l'entremise du représentant frontalier, à titre bénévole.

⁵ La mission réalisée avec Mahamet Timera en 1998 en France et au Sénégal dans plusieurs villages de la Vallée haalpulaar'en et soninke m'avait permis de constater l'augmentation de ce phénomène consistant en la mise en place de deux grilles horaires différentes ne se chevauchant pas, ce qui permet de recevoir dans les locaux scolaires deux fois plus d'élèves que la capacité d'accueil habituelle.

Pour appuyer financièrement l'accueil des étrangers qui génère un coût inévitable, le bureau de l'association des parents d'élèves a sollicité le bureau de santé, plus précisément le comité de gestion de celui-ci, ces deux entités étant liées et très proches, jouant ainsi sur la proximité spatiale, sociale et relationnelle existant entre les membres du comité de santé et les enseignants de l'école.

À travers la venue de ces étrangers, deux types de lectures de gestion de ce micro-événement sont à faire : la gestion de l'information de cette visite officielle et la gestion logistique de celle-ci. Il est intéressant, concernant la première, de relever que d'une part, l'information utilise un chaînon intermédiaire de transmission de l'information — les membres du bureau de l'APE —, qui n'en constitue pas moins une entité de destination finale du message, et que d'autre part, l'information va finalement utiliser le support de la pratique religieuse collective (exclusivement masculine) pour toucher le maximum de destinataires possible en un minimum de temps et d'efforts. Le canal de la mosquée pour répandre une information signifie et implique plusieurs dimensions. L'islam est reconnu par tous et sa légitimité en tant que pratique que tous doivent partager est également avérée par l'ensemble de la communauté. Il semble aller de soi de faire transiter une information de nature tout à fait païenne et touchant même à une institution publique liée à un état qui est théoriquement laïque. Mais derrière cet usage assumé et serein d'un espace religieux pour activer des enjeux séculaires, il s'agit de discerner la stratégie sociale : ne sont présents à la mosquée que les hommes, pour la plupart, des retraités et des notables du village, issus des groupes statutaires les plus élevés dans la hiérarchie haalpulaar. Utiliser ce canal est donc aussi une façon de maintenir un ordre social dans lequel ceux qui doivent se sentir concernés par un événement en sont informés, tandis que ceux qui sont jugés par l'élite comme membres de seconde zone de la communauté sont tenus à l'écart de la source directe d'information. Ils ne sont de fait pas visés par cette dernière, ou s'ils l'apprennent, ils ne sont pas tenus de se manifester, n'étant pas censés s'impliquer publiquement dans l'affaire. Il y a donc là une stratégie de sélection sociale ou tout au moins de non-reconnaissance implicite d'une partie de la population par les notables et autres personnes qui comptent.

Une autre organisation villageoise d'importance est sollicitée ponctuellement par l'APE. Il s'agit du groupement féminin (GF). Lorsque l'école met sur pied une représentation théâtrale, lorsqu'elle reçoit des hôtes de passage, comme dans la situation que je viens d'évoquer, par exemple, ou lorsqu'il y a des distributions à faire auprès des élèves ou de leur famille, la présidente du GF de Juude Jaabe est contactée afin qu'elle délègue un certain nombre de femmes pour satisfaire aux besoins en services du jour. Alors que d'autres associations villageoises pourraient être sollicitées pour la partie de ces activités qui ne ressortissent pas spécifiquement de tâches considérées comme féminines, ce sont tout de même les femmes que le directeur d'école et les responsables (masculins) de l'APE vont chercher à mobiliser, et en l'occurrence les jeunes femmes qui sont pourtant, de fait, les moins disponibles, entre les nombreuses tâches domestiques qu'elles doivent accomplir, les états de grossesse ou d'allaitement ou de présence à leurs enfants les plus jeunes, auxquelles s'ajoutent les activités agricoles du jardin du GF, voire d'autres activités destinées à produire des revenus ou des

denrées nécessaires à la vie des membres de la famille. Le groupement de femmes ne peut se dérober aux demandes des notables : ils sont souvent plus âgés qu'elles, sont des hommes, et ils détiennent le pouvoir local autorisé. Ainsi, les femmes qui voudraient en faire plus ou moins vis à vis de l'école ne sont finalement tenues de ne faire que ce qui leur est demandé par les tenants officiels des décisions prises par un petit noyau d'hommes âgés sur qui repose la conduite du village.

Quels autres acteurs sont impliqués dans les affaires scolaires, et que peut-on comprendre des ressorts de ces implications ? En fait, plus ou moins tous les groupes sociaux constitués sont concernés, d'une façon ou d'une autre, certains étant directement voués à accompagner la vie de l'école et de ses élèves, d'autres existant indépendamment de l'institution scolaire. Deux camps peuvent être identifiés autour de la question de l'école et de son ascension dans l'arène villageoise.

Créée à Juude en 1988, la coopérative scolaire est mobilisée directement par l'école à laquelle elle est rattachée, mais aussi par l'APE, et à travers elle, ce sont les cotisations des familles qui sont sollicitées. Ce fonctionnement de la Coopérative illustre en réalité les deux pôles autour desquels s'articule la vie de l'institution scolaire locale. D'un côté, l'APE représente le village et son ordre établi, de l'autre, le directeur de l'école et sa dynamique de développement pour son établissement bouscule les rythmes et les équilibres de pouvoir en place. Mais le rôle de l'APE est ambivalent : tout en étant constituée de notables hostiles ou méfiants vis à vis de l'école qui tentent d'en contrôler les évolutions, du moins d'être informés au mieux, l'APE joue le jeu du directeur de l'école, via son président et les parents qui acceptent de cotiser ou de répondre à certaines sollicitations si elles proviennent du président de l'APE. L'association des parents est incontournable ou presque, car elle fait levier sur bien des groupes ou entités sociaux constitués. Elle peut par exemple solliciter l'appui du groupement féminin, pour des tâches dévolues aux femmes : assurer l'hospitalité d'hôtes de passage venus pour l'école, tandis que les notables viendront tout de même faire bonne figure pour représenter le village et remplir leurs fonctions officielles. Les femmes respectent donc l'ordre établi en ne soutenant pas directement l'école, mais en répondant aux besoins ponctuels qui transitent par la structure établie qu'est l'APE. L'APE fait aussi des demandes de dons auprès d'ONG, de bailleurs internationaux ou de l'État¹, mais elle sollicite également l'une des associations dynamique du village, à savoir l'Association pour le développement de Dioudé (ADD) en partie constituée de migrants collaborant plus ou moins avec les *mawbe* résidant au village afin d'y mener leurs projets².

¹ En 1994-95, le Fonds Européen pour le Développement a financé deux nouvelles classes, avec un apport complémentaire de la part des villageois. En 1999-2000, trois autres classes financées par l'État sénégalais ont vu le jour, à l'issue d'un processus de six années.

² Lors d'un entretien avec Ousmane Nguett le 27/02/2001 à Juude, ce quadragénaire dynamique ayant étudié au Maroc, spécialiste en machinerie agricole et conseiller rural de Mbummba, précise que l'ADD, dont il est le secrétaire à l'environnement, lutte contre la désertification, mais a aussi mené des projets tels que la construction de la maison des jeunes, de la maternité et la conduite de « PIV appuyés ». Cet opérateur économique se distingue par son projet privé agricole, ce qui est alors novateur, mais aussi par son engagement politique d'outsider (au sein du parti de L. Savane, l'AJPADS), et par son adhésion à un islam non confrérique, qui se veut orthodoxe.

Sur le front de l'école et de la dynamique impulsée par son directeur, sont impliqués des collectifs plus réactifs, mais surtout socialement plus rebelles, des « révolutionnaires » selon l'expression d'un président d'association de jeunes d'un autre village de la vallée (Agnam-Thiodaye)¹. Ces jeunes gens qui ont été scolarisés et qui chôment au village, n'étant pas parvenus à partir ou à réussir en migration, vont soutenir directement les initiatives de Mussa Sy pour développer son établissement. Ils sont affiliés à l'ASC (association sportive et culturelle) du village et constitue un espace de contre-pouvoir évident, bien qu'évitant le conflit frontal. Le président d'honneur de l'ASC se trouve être l'un des membres actifs de l'ADD, Ousmane Nguett (cf. note précédente). On retrouve ici une configuration qui semble courante : elle rappelle tout à fait celle décrite par H. DIA (2007b) dans un autre village de la vallée où les jeunes font contrepoids aux vieux notables qui les excluent des sphères décisionnelles (D. DIOUF 1987 : 58)². En fait, selon chaque village, des situations complexes de collaboration ou de blocage peuvent se mettre en place, parfois sur des malentendus, des vexations, des rapports de force et des divergences d'intérêts entre générations, entre fronts de parenté, entre migrants et villageois, et même entre migrants eux-mêmes, selon leurs profils différenciés en fonction d'une multitude de critères d'appartenance sociale et d'inscription dans diverses périodes de l'histoire migratoire haalpulaar (DIA 2007a et 2008 a).

En réalité, l'école de Juude est devenue un lieu de développement villageois stratégique, et à ce titre, elle s'inscrit dans des mécanismes complexes de relations et de pratiques entre les diverses entités socialement constituées, que ces dernières soient identifiables par une forme associative officielle ou qu'elles épousent d'autres contours plus anciens structurant la société haalpulaar.

Et en l'occurrence, le cas de l'école et de son directeur franc-tireur requiert toute l'attention des villageois. Derrière le projet de parvenir à douze classes, pointe celui d'ouvrir un collège, qui ne peut être accordé par le Ministère de l'Éducation qu'à cette condition que l'école compte cette douzaine de classes³. Et comme le dit lui-même M. D. Ndiaye, « cela draine les élèves des alentours ». Juude peut devenir ainsi un petit pôle d'attraction pour les villages et hameaux environnants de l'Ile, et à travers la mise en pension dans des familles du village d'enfants venus d'autres localités, une ressource supplémentaire est envisageable pour les habitants de Juude, que ce soit en numéraire ou en main d'œuvre gratuite pour certains travaux domestiques ou agricoles, en dehors des heures scolaires.

¹ Ce président « définit ainsi les gens de sa génération, trentenaires, en mal d'insertion professionnelle, mais actifs dans la vie de leur village » (H. DIA 2008b : 192, note 1). Hamidou DIA (2007b) décrit lui-même plus en détail la dimension générationnelle des tensions que l'on observe dans maints villages fuutanke, qui prend un tour transnational, apparaissant en front de cohorte ou de génération.

² Dans cet article, l'accent est mis sur l'usage du téléphone portable, devenu une arme efficace utilisée tant entre jeunes villageois et leurs pairs restés en migration à l'international qu'au sein même du village pour éviter des rassemblements physiques repérables, facilitant notamment les relations amoureuses secrètes. Cet outil télécom permet aux jeunes de développer un nouvel espace personnel, social et décisionnel quant à la vie de leur village.

³ Cela adviendra en 2007-2008. L'ancien directeur d'école, qui a quitté ses fonctions pour d'autres responsabilités plus élevées, incite les *Juudenaabe* à viser l'ouverture d'un lycée au village... véritable révolution pour qui aura connu Juude à la fin des années 1990.

L'existence d'un collège confère en outre un statut renforcé à la localité, sur le plan administratif et des enjeux territoriaux, ce qui revêt une dimension stratégique évidente pour les notables du village.

Ainsi, l'école de Juude et ses enjeux de développement ont vu converger les intérêts de trois niveaux et types d'acteurs. Certains notables, contrairement à d'autres, épousent la perspective de rayonnement local de leur village et jouent la carte de l'alliance avec le nouveau pôle d'activités et de pouvoir local que constitue désormais l'école. Les parents eux-mêmes scolarisent leurs enfants dans le cadre d'un projet de mobilité à la fois sociale et professionnelle, qui passe par une mobilité spatiale, une migration urbaine et souvent internationale qui concerne surtout les garçons, et qui assure une fonction assurantielle (maladie, retraite, rente régulière) sur laquelle reposent des attentes fortes des parents restés au village (TIMERA 2001, H. DIA 2008b). Enfin, les jeunes ont pris le parti du renouveau, utilisant ainsi un nouvel espace de contre-pouvoir correspondant à leur quête de reconnaissance et de prises de décision à l'échelle du village.

C. c. 5. L'apparition du soutien scolaire informel et des « cours de vacances »

Ressort également, aux yeux de certains enseignants, le manque de suivi des élèves dans le cadre familial. « À l'école, les enfants comprennent, mais chez eux, il n'y a pas de suivi. Donc il faut toujours réchauffer pour reprendre la suite de la leçon ». Plus loin, le même instituteur explique tout de même que « parfois, il fait appel au pulaar pour expliquer quand ça bloque », alors qu'il n'a appris le pulaar que depuis son affectation dans l'Ile, étant Wolof et originaire de Yeumbeul, une banlieue populaire de Dakar. Cette double perception — peu d'encadrement familial pour les devoirs du soir et des difficultés de compréhension des contenus enseignés en raison de l'emploi du français — renvoie parfaitement à l'avènement d'un phénomène nouveau dans le contexte éducatif villageois : celui de la mise en place d'un soutien scolaire quotidien organisé hors du cadre de l'Éducation nationale.

Ce phénomène révélateur est apparu courant 2000 dans les villages étudiés, et plus particulièrement à Juude, mais il est apparu antérieurement en ville, comme en témoigne l'un des instituteurs de Dungal qui fut lui-même animateur de soutien scolaire pendant toutes ses années de lycée à Pikine (banlieue dakaroise)¹. Le soutien scolaire est pris en charge par d'anciens alphabétiseurs en pulaar ou des trentenaires passés par cette filière pulaar après avoir été eux-mêmes scolarisés. À Juude Jaabe, un avatar de ce nouveau relais de l'école prendra la forme dès 2001 de « cours de vacances », qui connaîtront succès et pérennité puisqu'en 2011, les dix ans de ces cours seront célébrés dans le cadre des « 72 heures de Dioudé Diabé ». Ces cours de vacances, tout comme le

¹ Cet instituteur raconte qu'il a suivi jusqu'à 42 élèves dans son cours du soir. Il rassemblait les élèves par niveau, dans des chambres différentes, et passait de l'une à l'autre. Il se faisait alors rétribué 1000F CFA/mois, autour de 1995, ce qui lui permettait de dégager un salaire presque équivalent à ce qu'il percevra par la suite en tant que volontaire de l'Éducation Nationale.

soutien scolaire du soir, ont de toute évidence contribué à la montée en puissance de l'école du village en soutenant la réussite des jeunes écoliers¹.

Comment se déroule le soutien scolaire ? Chaque jour travaillé, des séances nocturnes s'ouvrent à horaires fixes à tous les enfants qui souhaitent s'y joindre ou dont les parents les y enjoignent, tous âges et niveaux scolaires confondus dans la limite de l'école primaire, puisqu'il n'y a pas encore de collège et encore moins de lycée au village lors de mon enquête. À la lumière d'une ou deux lampes à pétrole et de lampes électriques, à même les nattes étendues au sol, l'animateur scolaire aide les enfants qui font leurs devoirs quotidiens au fur et à mesure des difficultés rencontrées, ce qui revient en grande partie à leur traduire en pulaar ce qu'il ne comprend pas en français. Chacun des deux animateurs de soutien scolaire rencontrés à Juude expliquent que le niveau général des enfants est très faible, et que les élèves ont bien du mal à comprendre les contenus de leurs leçons en français, et ce à tous les niveaux de classes primaires.

Alpha Sy² est âgé de trente ans. Il est de groupe statutaire gallunke. Il a ponctuellement été alphabétiseur au village, et anime par ailleurs des séances de soutien scolaire en soirée. Dans le cadre de cette dernière activité, il encadre surtout les jeunes enfants du village, soit près d'une quarantaine d'élèves de 7 à 12 ans environ (du Cours d'initiation, ou CI, au CMI).

Plus jeune, au village, il avait suivi un enseignement d'école coranique pendant deux ans, de cinq à sept ans. La deuxième année de cette école coranique était en parallèle avec sa première année d'école publique. Il a fait ses classes de primaire à Juude, son village natal, puis a poursuivi au collège à Dakar où ses grands frères étaient scolarisés. Il a suivi un enseignement scolaire jusqu'en classe de 3^{ème} puis a quitté l'école sans avoir obtenu son BEFM. Au décès de son père en 1989, âgé de 19 ans, il a dû rentrer au village car il devait travailler aux champs ; il n'a ainsi pas pu tenter de se représenter au BEFM, nous confie-t-il. Aurait-il pu réellement le faire à l'âge qu'il avait alors ?... De retour au village, il s'est « lancé dans les langues traditionnelles », *i.e.* le pulaar.

Il est membre de deux associations du village : l'ASC et l'ADD. Il fait partie du bureau de chacune de ces deux associations. C'est en tant que membre du bureau de l'ASC qu'il a été amené à « rentrer dans les langues nationales », car l'ASC proposait un projet d'alphabétisation dans le cadre du PAPA, qui se déroulait en deux phases de cinq mois chacune, dont la première avait eu lieu en mai 2000. C'est cette association qui l'a sollicité pour qu'il devienne alphabétiseur. En tant que gestionnaire de l'ASC, il a été amené à reverser les salaires des alphabétiseurs (dont le sien...).

Lorsque Alpha Sy a reçu une formation de cinq jours pour devenir alphabétiseur, il savait déjà lire et écrire dans sa langue : il avait appris seul à en maîtriser la forme écrite. Alors qu'il était encore à Dakar avec ses frères, ceux-ci allaient suivre des cours du soir de pulaar, après leur travail, à l'école Suleyman Baal de Pikine, dans la banlieue populaire devenue un lieu de forte concentration de migrants issus pour nombre d'entre eux de la vallée du Fleuve. Le petit frère qu'il était récupérait ensuite les cahiers de pulaar de ses aînés et apprenait ainsi à lire et écrire tout seul, dans sa propre langue, déjà alphabétisé en français de par son parcours scolaire.

Depuis son retour de Dakar en 1989, Alpha est tantôt maçon journalier, quand il y a du travail, tantôt agriculteur. Wolophone, comme presque tous les jeunes gens qui ont séjourné dans la région du Cap Vert (celle de Dakar), il parle aussi un peu l'anglais et l'espagnol, grâce à son cursus scolaire. Il a également appris l'arabe pendant deux ans à Dakar, toujours dans le cadre du collège, en plus des rudiments qu'il avait reçus en bas âge lors des deux ans d'école coranique au village.

Que nous dit cette soudaine émergence de cette fonction et activité d'animateur de soutien scolaire dans les villages ? Trois éléments peuvent être retenus. Le premier revient à souligner le

¹ Les cours de vacances ont été lancés par un fils du village, Adama Sow, ingénieur et cadre international dans le secteur de l'environnement.

² Entretien du 22/02/01, Juude.

problème pédagogique que pose l'emploi d'une langue d'enseignement qui n'est pas la langue maternelle des élèves. Une vaste littérature a été produite à ce sujet, nous y avons déjà fait référence.

Le second point attire l'attention sur l'importance que recouvre, plus que jamais, aux yeux des parents, la réussite scolaire de leurs enfants. En effet, ces initiatives de lancement des séances d'étude du soir sont le fait d'un parent d'élèves qui est allé solliciter le premier des jeunes hommes devenu animateur de ces séances. Cette demande émanant des parents fait écho au regain d'intérêt des familles pour l'école relevé à partir de la seconde moitié des années 1990. On voit donc apparaître une prise de position active pour trouver des réponses aux difficultés des jeunes élèves¹, laquelle se manifeste par ailleurs par l'investissement du directeur d'école lui-même, qui, en tant qu'instituteur, accompagne les élèves de CM2 lors des périodes d'examen où se forment des séances de travail le soir, par groupe de quatre ou cinq camarades qui se réunissent les uns chez les autres.

Les parents ne sont pas les seuls à être en demande d'armer leurs enfants en vue d'un emploi rémunérateur au Sénégal ou à l'international. Les enfants se sont appropriés cette perspective, bien au-delà des attentes pragmatiques de leurs parents. Ils ont développé un « désir ardent et presque obsessionnel de mobilité » (TIMERA 2001 : 37) qui renvoie à un imaginaire nourri par les séries télévisées auxquelles ils ont désormais accès sur les téléviseurs qui ont fait leur entrée sur la scène villageoise, alimentant autant de représentations idéalisées de la vie en ville ou dans les pays occidentaux (SCHMITZ 2008 : 8)². Un enseignant de Juude³, confronté quotidiennement à cette soif d'ailleurs à laquelle est associée l'apprentissage du français, mais aussi des compétences en lecture et écriture, et le modèle occidental « moderniste » qui lui est adjoint, explique :

« Les élèves n'ont pas d'ambition car ce sont tous des immigrés. Les enfants ne veulent que partir, être commerçant, aller ailleurs. Il faut les tenir à bout de bras [à l'école]. C'est temporaire dans leur esprit. Je passe des heures à essayer de les convaincre, mais finalement, ce sont les enfants qui me convainquent »

Ce constat de l'instituteur en poste à Juude rejoint celui que Mahamet Timera et moi-même avons pu faire en 1998 lors d'une mission réalisée dans des villages de la Vallée, tant Haalpulaar'en que Soninko. L'échange avec un jeune garçon d'une quinzaine d'années nous avait permis de comprendre que réussir à l'école cachait un revers de médaille. Certes, la scolarisation armait les jeunes pour favoriser un processus migratoire en facilitant des démarches administratives qui évaluent

¹ Notons au passage que l'apparition de téléviseurs au village au même moment que celle du soutien scolaire n'est peut-être pas anodine. Le besoin croissant d'accompagnement extra-scolaire des devoirs et de l'apprentissage des contenus dispensés par l'école a pu être perçu d'autant plus clairement par les parents qu'a pu advenir une tension entre temps à consacrer aux devoirs et temps passé devant le petit écran.

² Cette partie d'imaginaire est à mettre en relation avec des figures contemporaines ou plus anciennes du migrant comme genre de héros (SCHMITZ 2008 : 8), notamment de *l'aventurier*, de *l'homme accompli* ou du noble défendant son prestige statutaire ou religieux qui ont émergé ici ou là, en Afrique de l'Ouest ou en Afrique orientale (MANCHUELLE 2004, DROZ 1999, LONSDALE J., 1992). En outre, les raisons de partir sont multiples, comme l'a bien rappelé TIMERA (2001 : 37).

³ Entretien du 21/02/2001 à Juude, à l'école.

la compétence linguistique et scripturale des jeunes candidats à la migration vers la France ou d'autres pays occidentaux, lorsque la migration emprunte des voies légales. Et même pour un parcours clandestin à travers le Maghreb, la connaissance du français peut être utile. Mais réussir trop bien à l'école, au risque de s'engager dans des études longues, peut se transformer en piège pour les jeunes garçons alors assignés à rester au pays pour accomplir leur cursus, reportant ainsi à plus tard leur projet d'évasion, voire le mettant définitivement en péril bien que certains parviennent encore à migrer grâce à leur statut ou à leur projet dans le supérieur.

Le troisième aspect qui se dégage est que cette émergence du soutien scolaire traduit la baisse d'activité dans le domaine de l'alphabétisation en pulaar. En effet, les animateurs rencontrés ont un passé d'alphabétiseur en pulaar et/ou seraient qualifiés pour dispenser des cours d'alphabétisation dans leur langue, ayant « fait le pulaar ». Mais ils chôment en tant qu'alphabétiseur en pulaar, et ont exercé ou exercent d'autres métiers : commerçant ou manoeuvre en ville, journalier maçon ou agriculteur au village, faute de mieux. Leur recyclage professionnel dans le domaine scolaire illustre ainsi les limites atteintes par le mouvement pulaar dans les villages : sans initiative extérieure d'ONG, point de sessions d'alphabétisation. Ainsi, même si l'activité de soutien scolaire est présentée comme bénévole par ceux qui l'assurent¹, tout porte à croire que ceux-ci parviennent néanmoins à en tirer quelque bénéfice matériel ou financier contribuant à leurs moyens de subsistance.

C. c. 6. Les limites structurelles du système éducatif formel à Juude et Dungal

Parmi les difficultés récurrentes qui marquent le fonctionnement du système formel tel qu'il existe localement, on enregistre un engorgement structurel lourdement pénalisant pour les écoliers du primaire. Étant donné les capacités d'accueil limitées des collèges de Kaskas et de Mbumba, tous les enfants ayant réussi leur Certificat d'Études primaires ne peuvent accéder de droit à un accès au collège. Un concours a été mis en place pour ne retenir que les meilleurs d'entre eux, ce qui conduit à des redoublements forcés d'élèves de CM2 qui ont pourtant obtenu leur Certificat² et à une surcharge des classes de CM2.

Les niveaux les plus bas de classes sont donnés aux instituteurs débutants ou parfois en difficulté, ce qui n'est pas sans répercussions sur la qualité des apprentissages pour les enfants et la mise en place du rapport maître-élève.

¹ Le montant versé pour chaque enfant mensuellement est de 250F CFA en 2001, ce qui servirait à couvrir les frais de piles et de pétrole pour éclairer tant bien que mal les travaux nocturnes des élèves. Outre le fait qu'une marge puisse peut-être finalement être dégagée par l'animateur pour se rétribuer quelque peu lui-même, le gain est un gain social, puisque l'animateur devient une personne ressource pour les villageois, puisque les familles ont besoin de lui pour optimiser la réussite scolaire des enfants et garantir un peu mieux l'investissement financier consenti qu'elles consentent.

² Avant le développement récent de l'école de Juude, ce type de redoublement était impossible, de même que pour les élèves ayant raté leur CEP, étant donné que le cycle primaire n'était pas complet (*i.e.* une classe ouverte pour chaque niveau du primaire).

Ce qui ressort par ailleurs de façon frappante des observations et entretiens menés en milieu scolaire peut se résumer en quelques traits.

Tout d'abord, apparaît chez la plupart des enseignants une faible motivation professionnelle, si ce n'est celle liée au fait de percevoir un salaire, quand bien même celui-ci est fort peu attractif, notamment chez la dernière génération d'instituteurs au statut de « volontaires » (les V.E.N. : volontaires de l'Éducation nationale). Plusieurs des maîtres interrogés ont confié qu'ils souhaitaient arrêté leur métier pour reprendre des études ou pour changer de voie, et en amont, plusieurs m'ont également expliqué qu'ils avaient tenté plusieurs concours ou formations en même temps, et qu'ils étaient devenus enseignant, voire directeur d'établissement au gré du hasard, simplement parce que ce fut dans cette filière administrative qu'ils avaient reçu une réponse favorable. La qualité de l'investissement pédagogique s'en ressent, y compris dans les niveaux de classe d'initiation ou de CP où se construit le rapport entre jeunes écoliers et enseignants. De plus, cette implication pédagogique parfois limitée des instituteurs n'est guère stimulée par les difficultés spécifiques des enseignants affectés dans les villages de l'Ile à Morphil.

Déjà évoqué à maintes reprises pour caractériser l'objet étudié dans son contexte particulier, l'enclavement de l'Ile à Morphil au moment de mon étude de terrain revient pour décrire certaines des difficultés rencontrées par le corps enseignant de l'école publique dans la zone. L'accès aux matériels et supports pédagogiques est plus restreint, les informations moins accessibles, et cela porte à conséquence sur la qualité de l'animation pédagogique. Les évolutions pédagogiques qui sont diffusées auprès des personnels enseignants dans le reste du pays parviennent très peu jusqu'à cette région enclavée telle qu'a pu l'être l'arrondissement de Cascas ; par exemple, des convocations à des séminaires pédagogiques adressées aux enseignants leur arrivent après la date de convocation.

Plus largement, une partie des enseignants ressent un manque de formation théorique dans la formation qu'ils ont reçue. Cela concerne surtout les instituteurs adjoints et les volontaires. « On les jette sur des rails en les considérant comme des bons éléments », déplore l'un d'eux, évoquant les enseignants en général, après avoir clairement critiquer le niveau de formation reçu.

Le manque de livres pour les élèves, pour certaines matières et certains niveaux, oblige par ailleurs les maîtres et maîtresses à recopier l'intégralité des leçons au tableau, ce qui ralentit la progression pédagogique.

C. c. 7. La question de la « mentalité école »

À Juude Jaabe, l'un des enseignants de l'école du village confie qu'il ne perçoit pas la « mentalité école » dans ce village, alors que l'école y est pourtant implantée de longue date. Il explique qu'il n'y a pas de réflexes ancrés vis à vis de la scolarité des enfants, pas la même volonté qu'il a pu rencontrer ailleurs. Cela se traduit pratiquement par l'irrégularité de l'assiduité des élèves, pour des raisons telles que le fait de faire des travaux ménagers ou d'aller visiter des parents (ce qu'il considère de toute évidence comme des raisons d'absence non valables). Les filles sont

particulièrement touchées par ce phénomène, car si globalement se pose la question de débouchés professionnels incertains après des études formelles, pour les filles, c'est dès l'école primaire que se manifeste ce qui a été nommé « décrochage » dans des pays comme la France. Les mariages précoces, ainsi que la conscience par les filles elles-mêmes des inégalités qui pèsent en leur défaveur engendre une démotivation constatée par certains enseignants rencontrés. En revanche, chez une partie d'entre elles, réussir à l'école est important, comme en témoigne l'inversion du rapport filles/garçons à la fin du cycle primaire (cf. *supra*).

Le même instituteur poursuit son analyse en considérant qu'il y a une différence perceptible entre villages selon l'ancienneté d'implantation de l'école. Dans ceux où l'école fait partie du paysage local de longue date, ou là où elle a été bien acceptée, une certaine fluidité marquerait les relations entre villageois et « habitants » (*i.e.* étrangers, tels que le sont les personnels enseignants), liée au fait que « les parents veulent de l'école ».

Plus globalement et sur un plan plus personnel, vivre dans cette région est difficile pour les enseignants nommés là. « Les conditions de vie sont difficiles », ou encore, « pour nous, citadins, c'est une coupure brutale, mais on essaie de ne pas le faire paraître » : conditions climatiques et sanitaires particulièrement éprouvantes et enclavement géographique générant d'autres isolements (distribution/couverture médiatique, peu de passage humain) sont ainsi rassemblés en des formules où la concision le dispute à la discrétion. Ce sentiment amer est d'autant plus vivace pour les enseignants que de toute évidence, selon mes observations, ils sont peu socialisés dans les familles du village, vivant plutôt entre eux et dans les alentours de l'école qu'intégrés dans des *galle* où ils pourraient partager une vie de famille plus conviviale et plus proche sans doute de leur situation de vie antérieure.

D. Les questions posées par la situation socio-éducative locale

En apparence, et au travers de bien des assertions des acteurs rencontrés, la pluralité des filières socio-éducatives présentes dans les villages enquêtés, et plus largement au Fuuta, renvoie à une coexistence bien comprise et acceptée. C'est ce qui ressort des discours — de certains pans de discours ou de certains individus. Mais entretiens et questionnaires ont aussi montré que derrière cette façade pointe une situation de clivage entre des modèles et des finalités d'enseignement distinctes. CHARLIER (2004) rappelle en quelques mots les lignes de crispation qui sont à l'œuvre :

« Trois lignes de clivage opposent les agents éducatifs sur la question des finalités de l'enseignement. La première met en tension l'école formelle et les initiatives non formelles, la deuxième oppose les défenseurs de la laïcité aux partisans d'un enseignement religieux, la troisième voit l'affrontement entre ceux qui attendent de l'école qu'elle donne une formation théorique et ceux qui souhaitent y introduire une préparation aux métiers. »

Une description synthétique, certes lapidaire et réductrice, des différentes branches éducatives et de leurs fonctions sociales et idéologiques permet de comprendre à quoi renvoient ces lignes de clivage :

- la filière de l'éducation formelle dont "l'une des fonctions essentielles [...] est de produire des cadres acquis aux idéaux de la modernité occidentale" (M. FALL 1993 : 199).

- la filière des écoles islamiques, plus ou moins indépendantes vis à vis des divers courants d'influence d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, émanant notamment d'associations islamiques, et au sein de laquelle des politiques concurrentes ou opposées peuvent rivaliser ou s'allier en illustrant toute la palette possible d'affiliations religieuses, politiques et idéologiques.

- la filière de l'éducation de base, via des structures ou programmes publics, parapublics, villageois, communautaires ou d'organisations non gouvernementales, dont les enjeux s'affichent le plus souvent comme étant ceux de l'autonomie (*empowerment*) et du développement économique et social, de la lutte contre l'exode rural, et parfois d'une certaine renaissance culturelle comme c'est le cas dans le mouvement haalpulaar.

Il faut cependant nuancer cette approche segmentariste : on peut retrouver dans chacune de ces branches éducatives des tendances convergentes ou du moins des articulations de valeurs, de codes, de logiques et d'enjeux a priori distincts et incompatibles (HUET-GUEYE et DE LEONARDIS 2009)¹.

Mais quelque soit le degré de convergence, de complémentarité, de pragmatisme, ce chapitre de contextualisation de la filière pulaar abordé au travers des deux autres filières socio-éducatives en présence au village a permis de saisir que l'une des questions centrales qui se pose est bel et bien celle de la coexistence d'une pluralité de modèles éducatifs fort différents. Or cette cohabitation se montre plutôt problématique. Soit elle l'est d'un point de vue diachronique, le succès d'une filière se traduisant souvent, au fil de l'histoire du Fuuta, par le déclin de l'autre et vice-versa, soit des approches plus instantanées soulignent les difficultés d'ordre multiples qui interrogent leur coexistence (HUET-GUEYE et DE LEONARDIS 2009, CHARLIER 2004, TRAORE 1993, D. DIOUF 1987) : la double scolarisation *dudal*-école publique, on l'a montré, ne remporte que bien peu de suffrages au village. Finalement, on en ressort avec l'hypothèse que cette situation des filières socio-éducatives à Juude et Dungel, et peut-être plus largement, correspond ni plus ni moins à un *marché* bourdieusien où fluctuent offre et demande, ou à un *champ* où s'affrontent forces et acteurs tendant tous plus ou moins à acquérir légitimité, pouvoir et pérennité.

Et de fait, malgré ces difficultés de coexistence, chacune perdure, mais en connaissant bien évidemment des évolutions, des adaptations. Ces dernières peuvent être imputées à des facteurs macrosociaux, à des choix politiques ou institutionnels lisibles. Mais on a vu également que les appartenances et rapports sociaux intrinsèques à la société haalpulaar déterminent le succès variable de chaque filière.

¹ Les auteures de cet article ont repris le modèle proposé par CAMILLERI (1990) en psychologie sociale pour décrypter la façon dont chacun, en fonction de ses valeurs et de sa propre lecture du monde, adopte des conduites s'adossant à ses représentations. L'axe ontologique-pragmatique va ainsi du champ des valeurs et représentations de l'individu (mais peut s'appliquer à un groupe le cas échéant) à celui des comportements qui s'adaptent plus ou moins à leur contexte.

En outre, chacune des trois filières socio-éducatives (pulaar comprise) se caractérisent clairement par une langue qui leur est propre, à la fois canal et objet de leurs enseignements.

Concernant la filière pulaar, qu'est-ce qui a présidé à son avènement, localement ? Comment a-t-elle évolué dans le temps ? La question de la promotion du pulaar est-elle restée centrale ? Le rapport jusque là exclusif des deux autres filières à leur langue souveraine a-t-il de son côté connu des accommodements ? La filière pulaar a-t-elle vécu des glissements dans ses fondements, dans ses motivations, c'est à dire dans celles des apprenants, mais aussi de tous ceux qui ont favorisé ou au contraire freiné ses activités d'alphabétisation en pulaar ? Quels groupes sociaux, quels désirs de mobilité sociale et statutaire ont-ils été à l'œuvre dans les périodes d'ascension et de reconversion du mouvement pulaar à l'échelle villageoise ? Comment les enjeux de transmission de savoirs ou ceux de migration vs d'ancrage local se sont-ils emparés de cette troisième voie socio-éducative qu'a constitué la filière pulaar ? Et comment se sont-ils articulés à ceux portés par l'école française ou l'école coranique ?

Pour répondre à ces nombreuses questions, la notion de *stratégies éducatives* sera mobilisée et articulée à celle des motivations individuelles et familiales que l'on a pu repérer (ch. 6) et fera la part des choses entre déterminismes sociaux multiples et possibilité d'investir une filière éducative à différentes fins. Le chapitre 7 permettra de retracer les conditions du succès de l'alphabétisation en pulaar, ses transformations en fonction d'un contexte conjoncturel contraignant et les opportunités qui se sont offertes à lui pour s'y adapter. Le chapitre 8 montrera l'ampleur des tensions et du contrôle social dont il a fait l'objet après avoir souligné en quoi ses valeurs et son modèle de savoir a pu contrevenir à l'ordre établi. Enfin, le dernier chapitre récapitulera les domaines dans lesquels l'alphabétisation en pulaar a pu être synonyme de transformations multiples et variées pour les populations villageoises, en tentant autant que faire se peut de faire la part des choses entre perceptions ou déclarations des enquêtés et changements plus facilement objectivés, plus manifestes.

2ème partie

**Lire et écrire en arabe, en français et en pulaar au Fuuta :
répertoire, usages et compétences scripturales**

Chapitre 4. Le répertoire écrit futaanke : genres et fonctions sociales

Deux de nos hypothèses de départ doivent être rappelées pour ouvrir la description et l'analyse du répertoire écrit au Fuuta : 1) l'avènement d'une démocratisation de l'écriture de la langue première renforce une culture de l'écrit « indigène », propre à la société haalpulaar et en grande partie distincte de celles qui caractérisent l'écriture en français et en arabe ; 2) cet avènement installe de nouvelles pratiques liées à l'écrit : nouveaux genres, nouveaux types de lectorats/« scriptorats », nouvelles relations interindividuelles ou sociales autour des pratiques de lecture et d'écriture. Mais ces nouveautés ont ceci de particulier qu'elles entretiennent un rapport de tension flagrant entre rupture et prolongement ou reconduction de l'existant. Le présent chapitre va apporter des éléments essentiels qui alimentent et fondent ce constat général. Par une description des écrits « locaux », c'est à dire que l'on trouve au village (produits ou non sur place) ou qui y sont produits (mais qui n'y restent pas forcément), je vais en effet m'attacher à souligner les apports du mouvement pulaar dans le domaine de l'écrit, à côté de pratiques déjà installées — scripturales ou dont la performance orale s'articule à une pratique de lecture/écriture.

Quelques composantes du répertoire écrit haalpulaar seront traitées ailleurs dans cette étude, car elles alimentent directement une argumentation donnée. Il en va ainsi des lettres, généralement rédigées en français, mais aussi et de plus en plus en pulaar. L'épistolaire représente un pan très important de la production d'écrits au village. Écrites en pulaar, les lettres renvoient à une perception

par les villageois d'acquisition d'une plus grande autonomie, et même d'un « éveil », pour reprendre une notion répandue dans les discours indigènes (nous y revenons aux chapitres 7 et 8¹). Par ailleurs, le cas des journaux en pulaar sera abordé au chapitre suivant (5.A.) dans le cadre de la description des médias qui irriguent l'île à Morphil dans un contexte de circulation postale et physique peu favorable, ainsi qu'en 5.D.a., concernant les collections de journaux que certains se constituent à des fins documentaires et/ou d'ostentation d'une identité construite de lettré. Il sera également question de cette presse spécifique en pulaar au moment de dresser le bilan du mouvement pulaar et de ses formes scripturales pour souligner l'intérêt qu'elle suscite chez les Haalpulaar'en en même temps que la précarité qui la caractérise globalement (en 8.B.c.). Enfin, au chapitre 5.C.d., je parlerai des lectures médiées parmi lesquelles celles qui se font en pulaar entre membres d'une famille montrent les usages et les besoins ressentis, notamment par les mères de famille, vis à vis de textes de diverses natures.

Deux concepts fondamentaux développés par Bakhtine ([1952-53] 1984) sont convoqués dans ce chapitre : les *genres* d'énoncés et les *sphères d'activités*² dans lesquelles évoluent les pratiques de lecture ou d'écriture les plus saillantes ou originales choisies parmi l'ensemble des types d'écrits existant à Dungal et Juude. À partir de ces éléments descriptifs du répertoire scriptural local, ou pour les replacer dans un contexte plus vaste et pertinent, j'élargirai la focale à un cadre spatio-temporel plus large, celui de l'histoire de la littérature peule. Quelques grands genres littéraires seront ainsi abordés, illustrés par les portraits de quelques auteurs majeurs de cette littérature déjà ancrée dans une profondeur historique. C'est ainsi que tour à tour, je vais mettre en lumière la place du livre religieux en pulaar, qui ne peut se substituer à la culture écrite en arabe mais qui fait néanmoins évoluer celle-ci, puis celle de la poésie, qui demeure importante dans le répertoire fuutanke et qui a pu s'épanouir dans le nouveau format de la *conférence culturelle* apporté par le mouvement pulaar. Je m'attarderai ensuite largement sur un genre multiforme dont le récit de vie constitue l'épicentre. On peut aussi appréhender cette grande presque-île littéraire en pulaar comme un « méga-genre » aux frontières internes évanescences, qui mélange ou regroupe à la fois du roman, de l'autobiographie ou de la biographie et

¹ Une discussion autour de la langue dans laquelle sont rédigées les lettres est menée lorsque je traite de la distinction entre lecture et écriture (cf. en 5.C. et en 6.B.b.). Les courriers en arabe ou produits par des arabisants et marabouts sont généralement d'un genre particulier : ils consistent en des artefacts et prescriptions magico-religieuses envoyés par voie postale, en réponse à la commande d'un client installé en ville ou à l'étranger (cf. en 3.C.b.3). Par ailleurs, en 5.A., il est question du contexte dans lequel s'écrit une lettre, comment elle circule et en quoi elle est concurrencée par l'apparition du téléphone. Et en 5.C.c, j'évoque l'assimilation, dans les représentations des enquêtés, de l'écriture de courriers à la langue française, mais aussi le décalage entre une perception du courrier comme liée uniquement à une activité d'écriture (et non de lecture), et une réalité de lettres qui parviennent dans les villages, même si le flux postal connaît une certaine régression. Enfin, en 6.A.b., l'écriture de lettres apparaît comme un élément important des motivations à s'alphabétiser, notamment en pulaar.

² Des débats récurrents ont lieu sur les traductions des textes de Bakhtine, et notamment sur les concepts de *genres* (*du discours vs de la parole* ;) et de *sphère d'activité* (ou *d'échange*). Ne s'agissant pas ici d'entrer dans de tels débats, je renvoie à SERIOT (2007) et BRANCA-ROSOFF (1999) et au texte de BRIGGS et BAUMAN (1992), lequel propose de renouveler le concept de genre en analysant finement l'usage en anthropologie linguistique, montrant à la fois l'importance de l'intertextualité qui rend poreux les genres, la dimension sociale, notamment dans le rapport au pouvoir, et la façon dont les chercheurs ont mobilisé ce concept.

de l'essai historique ou une mise en scène de l'histoire locale. Le chant traditionnel des pêcheurs, le *pekaan*, ainsi que la chanson moderne pulaar qui est un métissage de chants traditionnels, d'histoire africaine et d'apports musicaux extérieurs offrent une pierre de plus à notre démonstration générale. L'ensemble de ces genres et des sphères d'activités auxquelles ils renvoient offrent le visage d'un renouvellement de la culture et de la société peule qui passe par un ancrage dans ses références passées tout en questionnant certaines de ses composantes, parfois de façon frontale, d'autres fois de façon plus subtile ou sur le mode satyrique.

A. Au cœur du répertoire local

En pleine nuit sahélienne, autour d'une structure métallique éphémère bâchée d'une grande toile et flanquée de quelques néons colorés, siège une assemblée d'hommes de Dungel. Calés dans leurs chaises en plastique, ces notables du village et autres pères de famille, complétés de quelques jeunes hommes, d'un petit groupe de femmes (épouses des notables présents) et de quelques invités venus des villages environnants assistent à un événement spécifiquement dungelois. Ce 27 mai 2009, comme bien d'autres années, on célèbre la mémoire d'un homme illustre, Amadou Malick Gaye, originaire de Dungel — ou plus exactement de Dungel Rewo, ce hameau dungelois situé sur la rive mauritanienne du fleuve, juste en face de « Dungel Sénégal ». Pour marquer l'anniversaire du décès de celui que l'on présente comme un enfant du village, le président de l'USE, Thierno Bâ, a pris l'initiative d'organiser une soirée religieuse animée par le célèbre chanteur Gambi Sarr. Équivalent du *jaaroore* pratiqué au Fuuta Jalon¹, cette soirée se révèle une porte d'entrée royale au sein du répertoire à la fois oral et scriptural du Fuuta Tooro. En effet, au travers de cet événement, de ceux qui l'animent, des temps qui le composent et de son « objet » commémoratif (A. M. Gaye), vont se laisser entrevoir des aspects essentiels de la culture futaanke.

¹ « le *jaaroore* est une réunion nocturne consacrée à la récitation de poèmes religieux, de cantiques mystiques et pieuses oraisons, poursuivie jusqu'au jour sans discontinuer et qui se termine par une circumambulation des participants autour de la construction réservée à ces séances » (SEYDOU 1972 : 145).

photographie 2. Soirée d'hommage à A. M. Gaye, Dungal



Deux tables jointes et couvertes de nappes constituent l'épicentre de l'évènement, tel un espace scénique où se donnent en représentation les chanteurs. De part et d'autre, s'y font face sept chanteurs (trois d'un côté, quatre de l'autre) qui chantent tantôt en chœur, tantôt dans des alternances relevant de la joute vocale et verbale, du défi à réaliser la meilleure performance.

Les couvre-chefs de ces interprètes disent à eux seuls le Fuuta, sa culture composite et sa diversité sociale. D'un côté de la table, un petit bonnet en feutrine bordeaux (le chanteur « star » de la soirée) et un autre blanc et brodé : deux modèles locaux typiques du pieux musulman. À leurs côtés, un tout jeune marabout porte un autre de ces petits bonnets distinctifs, mais plus fantaisiste. En face d'eux, le traditionnel chapeau peul fait d'un genre de paille et de cuir (en forme de pagode), caractéristique du *pullo* (berger) et un bonnet « made in China » aux trois couleurs rastafari (jaune, rouge, vert), porté par un jeune homme élancé. Dans ce dernier « camp » des challengers, deux autres têtes — les seules à être nues —, sont chacune compensées par une écharpe de coton, marque de respectabilité. Se font ainsi face un Fuuta musulman et un Fuuta « traditionnel » allié à une jeunesse aux référentiels complexes, le bonnet rasta relevant à la fois de l'universel, de l'ancrage dans l'africanité véhiculé par le rastafarisme, et d'une proximité/rivalité avec la communauté

socioreligieuse *baay faal*¹ liée à l'autre grande confrérie islamique au Sénégal, celle des mourides. Mais ces deux Fuuta, s'ils se font face et se défient scénographiquement, composent aussi ensemble, chantent ensemble l'islam et honorent ensemble l'un de leurs grands hommes. Ils renvoient aussi, chacun, aux deux pôles majeurs d'expression littéraire ou savante qui ont longtemps caractérisé le Fuuta (entre autres aires peules) : le pôle de l'islam (récitation du Coran, poésie sermonnaire ou hagiographique) et celui d'une *oraliture*² peule « traditionnelle » (poésie, chants de groupes socio-statutaires, sentences, etc.).

La soirée puis la nuit s'écoulent ainsi lentement, entre séquences chantées autour de la table et récitation du Coran par tel jeune disciple qui devant toute l'assemblée, et devant ses propres marabouts, va passer l'épreuve du feu. Point de livre visible, donc, dans cette soirée, mais un savoir livresque omniprésent, à travers un texte religieux livré oralement de différentes façons et par différents protagonistes. Au petit matin, en revanche, le L/livre fait irruption après la prière initiale qui rassemble tous les hommes sur des nattes. Les uns à côté des autres et toujours tournés vers l'orient, mais assis au sol plus à leur aise, ils entament ensuite une séance de lecture du Coran (*silka Deftere*). Quelques Corans parsèment alors l'assemblée masculine, permettant à leurs lecteurs de suivre individuellement la lecture à voix haute entreprise par l'un des clercs présents.

Que nous dit ce type d'événement du rapport complexe des Fuutanke à leur(s) culture(s) en général et à leur(s) culture(s) de l'écrit en particulier ? En quoi condense-t-il certaines des grandes composantes du *répertoire*³ haalpulaar ? S'apparentant fortement au *jaaroore*⁴ pratiqué au Fuuta Jalon, il nous montre un temps fort, collectif, où le mode de l'oralité domine à travers la performance des chanteurs patentés ou celle des jeunes disciples récitant le Coran. Le livre n'apparaît physiquement qu'au moment de la pratique religieuse elle-même. Le choix de procéder à une lecture collective du

¹ Sur les *Baay Faal*, voir la thèse de PEZERIL (2008).

² Initialement employée par des africanistes dans les années 1960 (BERARD 2009 : 128, note 1, BENIAMINO 2005 : 142), la notion d'*oraliture* a été reprise par ZUMTHOR (1983), qui a travaillé sur la performance orale au Moyen-Âge, afin de distinguer le « littéraire » (produit par écrit) et la « littérature orale ». Les genres de l'*oraliture* sont le mythe, l'épopée, le conte, la chanson, le proverbe, le dicton, l'adage, l'aphorisme, la maxime, la sentence, la devinette, la formule magico-religieuse, etc. Ce néologisme connaît un certain succès, mais son acception n'est pas encore stable, ce terme ayant fait l'objet d'interprétations personnelles et d'appropriations multiples. On en trouve en effet des définitions très différentes et fantaisistes sur internet. Par exemple, l'une d'elle lui prête une émergence liée aux nouvelles technologies de l'information et de la communication : « C'est le retour à l'oralité mais par l'écrit : le SMS, le microblogging et le tagging en sont l'illustration. On n'écrit plus. On parle et on écrit comme on parle. » [<http://www.paperblog.fr/706052/le-mot-de-la-semaine-l-oraliture/>, site consulté le 07/09/2009]. D'autres mélangent oralité et oraliture... Enfin, *oraliture* entre en concurrence avec *orature* (réactivé par R. Dor et C. Hagège), l'un comme l'autre connaissant d'ailleurs un certain succès sous leur forme anglicisée.

³ Pour rappel, la notion de *répertoire* désigne « les ressources communicatives et les savoirs sur les fonctions et les conditions d'usage de celles-ci, et tout ceci est très concret » (trad. par nous de BLOMMAERT 2008 : 5 : « A repertoire comprises communicative resources as well as knowledge about their function and their conditions of use, and all of this is a very concrete matter. »).

⁴ « Le *jaaroore* est une réunion nocturne consacrée à la récitation de poèmes religieux, de cantiques mystiques et de pieuses oraisons, poursuivie jusqu'au jour sans discontinuer et qui se termine par une circumambulation des participants autour de la construction réservée à ces séances » (SEYDOU 1972 : 145).

Coran pour clore la commémoration indique à la fois la sacralité conférée à l'événement et son caractère fédérateur. En effet, ce type de lecture renvoie à un moment culminant de l'année culturelle : le mois de ramadan au cours duquel on procède, si possible dans chaque famille, ou du moins dans chaque communauté, à la lecture complète du Coran, ce qui renforce les liens entre musulmans. Il renvoie plus globalement encore à l'un des genres de lectures faites publiquement des plus courants dans la vie des villageois, celles qui sont assurées généralement assurées par l'imam à l'occasion des principaux rites religieux (baptêmes, mariages, décès).

L'alternance oralité/scripturalité entre les deux formes de représentation mises en scène — joute chantée et récitation par cœur du Coran vs lecture du Livre — n'est évidemment pas anodine. La première d'entre elles mobilise les savoirs dont chacun des « prestataires » peut se réclamer. Ils réactivent certains des champs du savoir formalisé qui constituent une partie du répertoire oral érigé en patrimoine commun lors de tels rassemblements « culturels ». Chacun de ces savoirs est pris en charge par des représentants des composantes sociales qui en sont en principe dépositaires. Ce type d'événement et de mise en scène d'un savoir est aussi l'occasion d'un renouvellement de la reconnaissance sociale du groupe envers chacune des composantes qui se donne en représentation et qui s'y trouve légitimée et confirmée à sa place. Mais il est aussi question de changements qui tentent de s'insinuer en de telles occasions. Par exemple, le jeune homme au bonnet rasta dit à la fois son adhésion à sa communauté tout en lui indiquant une ouverture sur des référentiels extérieurs hétérodoxes, laissant planer le doute sur l'intention ainsi marquée : revendication d'une jeunesse haalpulaar séduite par l'ethos et la mystique *baay faal* mouride, rappel du caractère universel et décomplexé d'une jeunesse « globalisée » (référence rasta), besoin de signifier une identité générationnelle différentielle ? La partie performance orale de cette festivité offre aussi un espace à la créativité de chaque interprète, qui peut se manifester dans la forme et sur le fond, par des contenus et des genres qui ne sont pas figés, dans un compromis entre canonicité et renouvellement du répertoire.

Ainsi, tant la performance elle-même que la diversité sociale et statutaire de ceux qui se donnent en spectacle offrent des espaces de négociation, de compromis, de nouveauté dans l'ordre social et symbolique. Ces espaces sont également porteurs d'une dimension politique et sociale sous-jacente que l'on retrouve dans d'autres formes de confrontations verbales du monde peul comme par exemple dans le *hiirde* du Nord-Cameroun ou le *jaamooje na'i* dans le Maasina malien¹ qui sont des formes d'examen public du niveau de maîtrise de la langue. En plus d'enjeux propres à chaque type de joute oratoire (la séduction de l'autre sexe ou la connaissance de la brousse, par exemple), chaque participant à la joute joue, au delà de sa performance éphémère, l'honneur et la réputation de son nom et de celui de son lignage, et donc de sa légitimité à compter sur la scène sociale et politique. Il y a été longuement préparé : la confrontation verbale sur le mode de la joute parlée ou chantée fait partie

¹ Sur le genre des *jaamooje na'i* : SEYDOU (1999) ; sur le *hiirde* : NASSOUROU (1999 : 305-321).

intégrante de la formation des adolescents, sous diverses formes allant de la devinette à des langages secrets ou codifiés (SOW 1998).

Avec le lever du jour intervient le second temps, celui de la clôture de la commémoration — un temps où l'écrit règne en maître puisqu'il s'agit d'une lecture faite collectivement, Corans en mains. À l'esprit de joute, de différenciation des genres (poésie religieuse, pastorale, récitation coranique) et des savoirs, voire d'émancipation de certaines couches sociales qu'avaient favorisé les chants, succède un moment d'unification, de reconstitution du « corps social » autour du « Texte » commun. Unité de voix (un seul lecteur), unité textuelle, unité des postures corporelles (tous à même le sol sur les nattes), et ainsi, unité d'appartenance à une religion commune qui permet de refaire le lien communautaire dont les performances orales de la nuit ont pu rappeler certaines lignes de fractionnement.

Le second temps de cette festivité, à l'aurore, nous indique donc que l'ensemble de la communauté (de Dungel, mais sans doute plus largement) privilégie la recherche d'un englobement, d'une synthèse — au sein et sous couvert d'un cadre islamique —, de diverses composantes culturelles, sociales et générationnelles qui composent la société haalpulaar actuelle. Pour autant, toutes les composantes sociales ne sont pas présentes et représentées à part égale dans une telle soirée (les femmes, les jeunes, les enfants, et les groupes « serviles » n'y participent pas ou peu). Mais la vitrine officielle que constitue cet « événement culturel » porte en son sein une forte dimension sous-jacente de référence à la promotion/défense d'une culture peule qui inclut ces catégories sociales apparemment sous-représentées dans cette soirée. Cette dimension culturelle et identitaire est contenue dans le choix très symbolique du personnage en l'honneur duquel cette nuit est organisée. Celui-ci concentre en effet à lui seul tout un ensemble de facettes centrales du mouvement pulaar : militant de la « cause peule » et donc de l'écriture en pulaar, mauritanien attaché à ses droits de citoyen « négro-mauritanien », et enfin, Haalpulaar revendiquant à la fois sa foulanité (appartenance à la culture peule) et son islamité. Quelques mots sur Amadou Malick Gaye vont nous en dire plus sur ce personnage devenu symbole (cf. encadré p. suivante).

Cette ébauche biographique permet de mesurer combien la réactivation régulière de la mémoire d'Amadou Malick Gaye signifie un renouvellement du militantisme peul/haalpulaar, réaffirmant ainsi tout un ensemble d'éléments et d'enjeux identitaires, culturels et politiques, sous les traits d'un événementiel qui fait apparemment part belle au religieux. Les acteurs de la cause peule savent ainsi user de la légitimité (et légitimation) du/par le religieux, lequel agrège et englobe l'ensemble des composantes sociales. Mais cet usage fin de la forme religieuse et de la pratique commune de la prière et de la lecture coranique sert bien à l'affirmation d'une hétérogénéité sociale elle-même constitutive de cette cause peule ambivalente, à la fois conservatrice des valeurs et d'un patrimoine culturel et linguistique et socialement émancipatrice, pour les femmes, les jeunes ou les descendants des groupes « serviles ». On est donc face à une logique communautaire soucieuse de sa propre cohésion, mais d'une cohésion globale qui en même temps fait place à l'hétérogénéité interne qui la travaille, qui

l'éprouve en voulant faire évoluer certains des rapports sociaux sous tension sans pour autant rechercher un éclatement radical de ses structures sociales.

Amadou Malick Gaye est né en 1931 à Dungal Rewo (en Mauritanie). Il vient en France pour y suivre une formation d'administrateur et y fréquente les cercles étudiants africains, notamment sénégalais, mais refuse de rejoindre formellement l'Association des étudiants Sénégalais, revendiquant son identité mauritanienne. Il suggère alors à ses compatriotes étudiant également à Paris, dont Moctar Ould Daddah (futur premier président de la République islamique de Mauritanie) de créer leur propre association d'étudiants mauritaniens¹. Pour sa part, dans cette période parisienne (plus précisément en 1956), il fonde lui-même une association pour la jeunesse peule. Baigné de « négritude » et acquis aux thèses de Cheikh Anta Diop, il s'engage en politique au sein du P.A.I. Haut fonctionnaire dans l'administration coloniale puis, ponctuellement, dans celle de son propre pays indépendant, il porta avec d'autres de ses compatriotes haalpulaar' en une lutte de fond pour réclamer une plus juste répartition du pouvoir entre Maures et Noirs et un droit de cité pour les citoyens « négro-mauritaniens », leur culture et leur langue. Sa position, cependant, n'était pas de nier la langue arabe (ou le *hassaniya*) ou la culture arabo-islamique, dont il assumait pleinement l'héritage et la parenté en tant que Fuutanke (au cours de l'une de ses périodes de détention pour ses positions, il mena des travaux sur les emprunts du peul à l'arabe). En pleine tourmente des « événements » sanglants de 1989 entre la Mauritanie et le Sénégal, il décède accidentellement, alors qu'il venait en aide aux expulsés de Mauritanie. Il demeure une figure emblématique du mouvement pulaar, qui lui doit notamment la création de l'ARP, aux côtés de quelques uns de ses amis (l'animateur de radio Djiby Sall, Sileye Dia, Samba Hawoly Seck, entre autres). En 1962, bravant l'interdiction des autorités mauritaniennes, il organisait à Mbagne un congrès d'intellectuels et de décideurs peuls présidé par Oumar Bâ². Il en sortira, quatre ans avant la « Conférence de Bamako », un *alkule Mbagne* ou alphabet de Mbagne pour transcrire la langue peule, et ce bien avant que l'ARP ne décide, dans les années 1980, de miser sur l'alphabétisation des « masses ».

Dans cette soirée à Dungal, l'écrit est très peu présent dans sa visibilité matérielle. Nous avons vu qu'il est pourtant en toile de fond d'une part importante des performances et pratiques déployées à partir du répertoire religieux fuutanke renvoyant au livre coranique et à divers autres textes mobilisés par la culture islamique locale. Mais l'écrit est surtout omniprésent, malgré son invisibilité paradoxale à travers le motif même de cet événement commémoratif qui célèbre un grand militant de la culture et du droit des pulaarophones des deux rives. Le droit, voire le devoir moral d'écrire et de lire en pulaar s'y lisent en filigranes, et sont à n'en point douter présents à l'esprit non seulement de tous ceux qui sont là, autour des mélodies, des vers, des versets et des prières, mais aussi de ceux qui sont restés dans la pénombre du village, à l'écart des festivités. Pour mieux se rappeler à l'ensemble de la société haalpulaar, *mawbe* (notables) et *toorobbe* inclus, l'écrit en pulaar doit recourir à une forme consensuelle. Le recours à l'islam s'impose, d'autant plus approprié qu'il s'agit en l'espèce de la commémoration du décès d'un homme illustre du terroir. Mais la façade n'en fait pas oublier le fond :

¹ Cf. la fameuse lettre publique d'A. M. Gaye adressée le 29 avril 1966 à M. Ould Daddah. En ligne, consulté le 08/12/09: [http://www.avomm.com/Un-document-historique-inedit-Amadou-Malick-Gaye-ecrivait-ainsi,-a-Moctar-Ould-Daddah,-le-29-avril-1966_a7665.html].

² Plusieurs universitaires sénégalais se partagent le nom d'Oumar Bâ (sans compter Oumar Moussa Bâ et Omar Bâ, qui sont de générations plus jeunes). En 1962, il est probable qu'il se soit agi du poète, linguiste et sociologue né en 1917, auteur notamment de *Le Foûta-Tôro au carrefour des cultures* (1977) et traducteur du Coran en pulaar (parmi d'autres traductions). Mais on ne peut exclure qu'il s'agisse de l'autre Oumar Bâ, né en 1931 comme A. M. Gaye, historien et ethno-linguiste qui s'est intéressé au pulaar du Fuuta Tooro.

la culture écrite apparemment absente (en pulaar) est en fait celle qui justifie et occupe avec force l'espace référentiel sous-jacent.

À l'image de cette soirée dungeloise, revenons sur les deux grands pôles « classiques » du répertoire haalpulaar — celui de la sphère religieuse, puis celui de la poésie peule dont nous allons voir qu'elle recourt désormais à l'écrit, dans le contexte haalpulaar. Cela nous permettra de mieux saisir, ensuite, le caractère novateur ou différent des pratiques de l'écrit et des principaux *genres* introduits au cours des dernières décennies par l'avènement de l'écriture du pulaar en graphie latine adaptée.

B. La sphère religieuse et ses usages linguistiques à l'écrit

La sphère religieuse occupe une place de choix dans le répertoire des pratiques et des usages de l'écrit en milieu haalpulaar, tout autant que dans les déclarations d'intérêts des villageois qui font montre d'une appréciation positive et d'une demande avérée concernant les manuscrits « islamiques ». Le fait que tout habitant haalpulaar du Fuuta soit en principe musulman ne suffit pas en soi à expliquer cette bonne disposition vis à vis de la littérature arabe. Cette position privilégiée n'est pas non plus liée à une supériorité numérique du nombre de lecteurs/scripteurs arabisants, puisque ces derniers sont au contraire moins nombreux que les françisants ou même les foulanisants dans d'autres villages du Fuuta¹. Cette position haute des écrits religieux et de la sphère d'activités religieuses ressort plutôt du champ des représentations, et plus précisément de la valeur symbolique et morale, voire d'une performativité magique qui est attachée à la religion islamique locale, à ses supports et manières d'existence.

Bien souvent, ces livres manuscrits en arabe ou parfois en *'ajami* sont des ouvrages que l'on peut avoir chez soi sans pour autant les lire, faute de compétence en arabe. Ces manuscrits ne sont alors pas appréhendés en tant que textes qu'il s'agit de lire et d'enseigner, mais pour ce qu'ils représentent en tant qu'objet symbolique généralement investi d'une dimension performative (cf. chapitre 5.D.c.) Mais pour les professionnels ou apprentis du Livre (le Coran) que sont les marabouts et leurs disciples les plus avancés, ces manuscrits sont aussi et peut-être avant tout outil de travail et matière première de leur quête de savoir et de savoir-faire.

B. a. Le pulaar au service des croyants

À côté des ouvrages islamiques imprimés en langue arabe, on a pu relever qu'un certain nombre de livres en pulaar (en abajada) portant sur la religion islamique et sur sa pratique rencontrent un très grand intérêt au sein du lectorat Foutanke. Les ouvrages liés à la religion, Coran compris, constituent

¹ Les foulanisants de Dungel et Juude sont moins nombreux que les personnes compétentes à l'écrit en arabe coranique. Mais cela ne reflète pas la situation plus courante que l'on a pu observer dans des villages moins enclavés, où ce sont au contraire les « arabisants » qui arrivent en queue de peloton des taux de compétences scripturales.

en effet l'un des pôles d'attraction important pour le lectorat interrogé. ARED a joué un rôle majeur en publiant quelques uns de ces ouvrages de référence permettant une certaine connaissance théorique et appliquée de la chose religieuse en islam, écrits tantôt par des auteurs individuels (Abuubakri Dem, Muhammadu Alii, Abuubakri Jabiiir, Bun Umar Ly), tantôt par un collectif nommé GETOCRELA : Groupe d'Écrivains et de Traducteurs des Œuvres Culturelles et Religieuses en Langues Africaines. Le livre religieux constitue un créneau porteur qui suscite un vif intérêt dans le milieu de l'édition sénégalaise, comme l'ont affirmé trois des éditeurs privés de la place, les EENAS, les Éditions Clairafrique¹ et les NEAS (NDOYE 2003 : 8).

Mais au-delà des publications en pulaar liées à l'islam et du succès qu'elles rencontrent parmi le lectorat haalpulaar, une pratique d'écriture en pulaar abajada des versets coraniques est apparue avec le mouvement pulaar et le développement de compétences scripturales dans la langue première. Ce résultat d'enquête inattendu consiste précisément dans le fait que le pulaar maîtrisé à l'écrit serve de support à un apprentissage oral du Coran². Parmi les différents témoignages, y compris de marabouts, Hamady Mody Diallo établit un lien entre des effets (perçus comme tels) du mouvement pulaar, en termes d'éveil et d'audace, et ce phénomène récent d'usage du pulaar pour apprendre le Coran :

« Les gens sont plus éveillés et plus courageux pour solliciter les marabouts et ils peuvent ensuite noter en pulaar ».

Un autre villageois confie qu'il réapprend le Coran avec des versions bilingues et notamment avec les langues nationales. Inscrit dans cette même démarche d'utiliser la scripturalisation de la langue maternelle pour mieux (s')islamiser, Murtođo a traduit le Coran en pulaar. À Madina Gounass en 1997³, il a d'ailleurs voulu en vendre un exemplaire à ce villageois pour 6 000 ou 8 000 FCFA⁴.

À propos de cette nouvelle passerelle vers l'arabe coranique rendue possible par l'alphabétisation en pulaar, on peut affirmer que le fait de pouvoir noter les versets coraniques à l'aide de la graphie latine du pulaar (légèrement adaptée pour transcrire l'arabe) ôte la barrière de l'apprentissage d'une seconde graphie, celle de l'écriture arabe, que certains alphabétisés ne franchiraient apparemment pas après avoir déjà fourni les efforts d'intégration d'un premier alphabet⁵. On retrouve au Mali le même phénomène d'apprentissage islamique facilité par une transcription en caractères latins chez des alphabétisés en langues nationales ou en français ; l'alphabétisation des femmes constituées en

¹ Clairafrique est une maison dont l'histoire se fonde sur une vocation chrétienne.

² Ce passage est en partie repris de HUMERY 2001 : 579.

³ Ce villageois était parti dix jours en pèlerinage à Médina Gounass pour se faire sa propre idée avant de s'engager davantage religieusement.

⁴ 6 000 FCFA = 9,15€.

⁵ Signalons d'ailleurs ici la diffusion au Sénégal de nombreux petits livres ou brochures relatifs à l'islam qui sont écrits en langue arabe avec des caractères latins. Ces livres sont parfois bilingues, surtout arabe-français, et présentent donc dans certains cas trois versions d'un texte : arabe en caractères arabes, arabe en graphie latine et traduction en français.

groupes d'études [*learning circles*] conjointe à un rôle prépondérant de la radio a accompagné un mouvement populaire spécifique autour du charismatique leader religieux d'*Ansar Dine*¹, Sharif Haidara (SCHULZ 2003). Chez les Vai, l'enquête menée par SCRIBNER et COLE (1981a) dans les années 1970 a également montré un usage de l'écriture en vai (écriture vai et en langue vai) pour traduire des contenus dogmatiques liés à l'islam tidjane également dominant dans cette région.

Une dimension d'éveil et de prise de confiance en soi² transparait dans cet usage des compétences écrites en pulaar à des fins religieuses. C'est cette confiance en soi qui permettrait aux foulanisants adultes, selon leurs dires, d'oser aller trouver un marabout pour le solliciter, alors qu'ils ont dépassé l'âge où l'on s'attelle traditionnellement à ces apprentissages. En fait, aller voir le marabout pour lui demander de réciter les versets permettant de prier est en soi un genre de confession : « Avant aujourd'hui, je ne savais pas vraiment prier, et ne priais donc probablement pas, ou pas convenablement, et j'ai passé toute ma vie ainsi. » Pour dépasser cette inhibition, le fait d'être déjà passé, au travers de l'alphabétisation en pulaar, par l'expérience du type « c'est possible, à tout âge » et « voilà qui j'étais avant d'être alphabétisé(e), et voici qui je suis devenu(e) grâce à l'enseignement suivi » est très certainement déterminant pour ceux qui font ce pas vers un marabout.

En plus de ce sentiment de honte dépassé, prendre note tout seul sous la dictée d'un marabout qui ne vous a pas appris à lire et écrire produit certainement un sentiment de fierté personnelle. Une telle fierté, masquée ou non, est à lier au fait que cet acte d'écriture peut être vu en tant qu'activité sociale déterminée de façon *rationnelle en valeur*³, en tant que clé permettant d'accéder au fait de pratiquer sa religion comme il se doit, mais également de façon *rationnelle en finalité*, en ce sens qu'elle marque potentiellement une aspiration à une certaine ascension sociale par la reconnaissance collective de la crédibilité religieuse d'*ego*, y compris de la part des « nobles ».

B. b. Le maintien de la prééminence de l'arabe

Cette percée notable de la littératie pulaar dans le champ de la littérature religieuse ne semble pas avoir remis en question la prééminence de la culture écrite arabe dans ce domaine du religieux, même si des évolutions sensibles y ont cours, liées en partie à l'avènement de l'écriture du pulaar en *abajada*, mais aussi à la migration⁴.

¹ À ne pas confondre avec un autre mouvement malien homonyme, plus radical et lié aux revendications touarègues du nord du pays.

² Le croisement des données recueillies à travers plusieurs enquêtes et évaluation, dont l'excellente évaluation d'ARED (ARED 2000) sur un de leur programme d'alphabétisation en milieu pastoral peul, permet de valider totalement les données que nous avons recueillies sur ce point dès notre premier terrain pour mon mémoire de DEA en 1996.

³ Cf. les catégories de déterminants de l'activité sociale dégagées par Max WEBER (1971 [1921]).

⁴ Nous verrons plus loin que les méthodes pédagogiques et la place conférée au livre au sein de l'enseignement coranique ont évolué, et que les activités auxquelles les marabouts se consacrent ont elles aussi connu une réorientation (cf. en 7.F.).

Au Fuuta Tooro¹, l'arabe reste en effet la littérature dominante et prestigieuse en la matière, d'une part parce qu'elle continue à ne concerner que ce domaine de la religion musulmane qui lui semble réservé, d'autre part parce que le pulaar a aussi été utilisé à l'écrit dans bien d'autres sphères d'activités et genres que ceux liés à la religion. La littérature arabe est également résistante à cette forme de concurrence venue du pulaar parce qu'elle s'appuie sur trois piliers robustes : son ancienneté, sa sacralité et sa fonction centrale dans la structuration sociale et la perpétuation de l'*establishment* haalpulaar.

Tout d'abord, l'écrit a été introduit au Fuuta par l'islam, il y a plus ou moins un millénaire (cf. ch. 7.A.), lequel islam s'est progressivement imposé comme religion des élites politiques de la région, avec pour corollaire l'usage de la langue arabe considérée comme langue sacrée, puisque langue de la révélation du Livre Céleste² au Prophète Mohamed. De plus, les écrits en arabe qui ont eu cours dans la sous-région couvrent un large spectre de sciences et de savoirs essentiellement liés à la religion musulmane et revêtant souvent des formes d'expression poétique variées (SEYDOU 2001). Un caractère sacré est donc attaché non seulement aux pratiques d'écriture en arabe, mais encore la langue arabe elle-même est-elle généralement chargée d'une valence positive découlant de la sacralité qui lui est conférée à travers tout le monde (arabo-islamique en tant que langue par laquelle le Prophète aurait reçu la Parole divine).

Aux côtés de cette langue sacralisée servant aussi à la diplomatie et au commerce, notamment transsaharien, le pulaar a lui aussi acquis une dimension symbolique de haut prestige, étant donné qu'aux XVIII^e et XIX^e siècles dans plusieurs états islamiques de la sous-région — mais pas au Fuuta Tooro —, il est devenu la langue relais de l'arabe pour enseigner et diffuser l'islam, cimentant ainsi politiquement les populations autochtones, peules et environnantes. Ce ciment politique utilisait en effet le rattachement à l'islam de ces diverses populations, dont l'islamisation passait par le canal de la langue peule et l'avènement d'une véritable culture de l'écrit dans cette langue³ (BRENNER et LAST 1985 ; ROBINSON 1988a : 83 ; HAMES 2002 : 177 ; HUMERY 2010). Dans le cas du Fuuta Tooro, contrairement à ces autres hauts de l'islam ouest-africain⁴, la culture écrite arabe locale est restée

¹ Le cas particulier de Madina Gounass serait très riche à investiguer du point de vue de l'usage du pulaar à l'écrit dans le champ du religieux. Dans ce village du sud du Sénégal, fief d'une importante composante de la confrérie tijane dont les fondateurs sont originaires du Fuuta Tooro, le pulaar (en *abajada*) a été institué en langue religieuse. Certains marabouts fuutanke, y compris dans l'Ile à Morphil, ont des liens très étroits avec ce courant islamique relevant de l'*hétérotopie maraboutique*, pour reprendre une notion foucauldienne (FOUCAULT 1994 : 755-766) transposée au contexte sahélien (SCHMITZ 1998 : 32, note 38, 2000b et 2006b ; Schmitz évoque dès 1983 le cas de « marabouts limitrophes »). Sur Madina Gounass, cf. N'GAÏDE (1995 et 2002), FANCHETTE (1999) et SCHMITZ (1998 : 32).

² PEDERSEN (1984 : 13) emploie l'expression de *Celestial Book* qui caractérise bien la représentation que les musulmans entretiennent à l'endroit du Coran.

³ Le *kabbe* et le *frugol* ont été des outils d'étude et de transmission des fondamentaux de l'islam en pulaar/fulfulde. Cf. notamment BRENNER (1984 et 2008) et BOTTE (1990).

⁴ Nous faisons notamment allusion à la différence sensible de développement de l'écrit (profane et religieux) entre le monde peul guinéen du Fuuta Jalon et celui du Fuuta Tooro ou du califat de Sokoto. Nous évoquons

dominante et le pulaar écrit en caractères arabes essentiellement circonscrit à des codifications graphiques idiosyncratiques et aux usages personnels de marabouts. Dans la Vallée, l'arabe peut ainsi se prévaloir d'une ancienneté et d'une légitimité inégalée en matière religieuse, n'ayant guère été mis en concurrence par l'écriture du pulaar en '*ajami*' (HUMERY 2010).

Enfin, la littérature arabe (« coranique ») et le savoir islamique constituent les fondements sociopolitiques à l'origine, rappelons-le, de la révolution théocratique du XVIII^e siècle. Ce grand tournant politique a donné jour à une nouvelle structuration sociale encore en vigueur actuellement, très hiérarchique, qui s'est progressivement figée en groupes statutaires relativement endogames et fondés sur la naissance (et non plus sur le désir de mobilité sociale et religieuse). Au sommet de cette pyramide sociale, le GS des *Toorobbe* est constitué de clercs dépositaires des savoirs et d'un *ethos* liés à l'islam fuutanke tel qu'il s'est socialement construit dans la société haalpulaar (cf. ch. 1.B.). Bien qu'aujourd'hui (et depuis le bouleversement colonial) tous les enfants nés dans ce GS ne suivent pas une formation islamique les conduisant à une carrière religieuse (pour les garçons), il semble bien que le souci de reproduction de ce groupe continue à passer par cette filière coranique incontournable pour occuper des fonctions religieuses et/ou pour maintenir un statut social toujours apparenté au savoir religieux et à l'aura conférée par ce dernier.

C. De la poésie à la « conférence culturelle » : l'émergence du militantisme pulaar

La poésie constitue un pan monumental du répertoire de la littérature orale en langue peule, « l'un des piliers de la culture peule » (SEYDOU, 2001 : 27)¹. Elle se subdivise en de nombreux genres dont les pratiques créative ou réceptive sont socialement circonscrites en fonction de l'appartenance statutaire de chacun puisqu'à la plupart de ces genres sont assignés des groupes statutaires donnés. Deux versants majeurs se détachent : celui qui a trait à la chose religieuse, c'est à dire à l'islam, au sein duquel on peut distinguer entre une poésie religieuse érudite et une poésie de « petits marabouts » (SEYDOU 2001)², et celui qui se complaît dans des référentiels plus temporels parmi lesquels ressort l'univers pastoral, à la fois lieu de composition des vers par les bergers qui en font un passe-temps apprécié et objet de leur poésie³. Dans les années 1960-70, Alfa Ibrahima Sow a effectué un travail de recueil, de transcription et de traduction de ce répertoire poétique sur des textes importants du Fuuta Jalon. Christiane Seydou a réalisé un travail équivalent, minutieux et analytique, dans le cadre du

également ce point au ch.7.A.

¹ Pour un panorama des « genres littéraires de l'oralité », une « identification et classification » de ces genres est proposée en vue de leur analyse par Ch. SEYDOU (2008a : 174-175), suivie par des illustrations de ces genres (DERIVE et SEYDOU 2008).

² Selon Murtofo, les poèmes religieux en pulaar sont appelés *penji* ; ils seraient apparus et auraient été développés à l'époque de Suleyman Baal.

³ Voir l'article d'ARNOTT (1985) qui fait office d'introduction générale à la poésie peule, jalonnée d'extraits variés.

Maasina¹, entre autres. Elle a par exemple montré que cette poésie peule a rencontré de tels succès qu'elle a pu être traduite du pulaar/fulfulde vers l'arabe (la *Koutoubat* de Say, écrite à l'origine par Dan Fodio), ce qui constitue la reconnaissance suprême pour un texte indigène. Elle a ainsi patiemment mis en valeur toute la créativité et les procédés stylistiques et mnémotechniques des pasteurs Peuls qui n'ont pas attendu la *technologie de l'écriture* de Goody et son lot d'effets cognitifs supposés pour inventer des genres oraux qui relèvent d'une « raison poétique » n'ayant rien à envier à une « raison graphique » (SEYDOU 1989a et b).

Mais plus qu'une description ou une caractérisation de la poésie peule déclinée aux formes propres au Fuuta Tooro — travail déjà été accompli par Abdoul Aziz SOW (1998) —, ce qui retient l'attention dans le cadre présent porte sur l'articulation entre la tradition poétique fuutanke et le mouvement pulaar. Autrement dit, comment la créativité poétique qui caractérise les Haalpulaar'en au même titre que des populations peules plus nomadisantes s'est-elle inscrite dans un mouvement de scripturalisation de la langue ? La poésie est-elle restée orale ou s'est-elle davantage écrite, et si oui, dans quels cadres et avec quels usages sociaux ?

C. a. Une poésie orale qui s'écrit

Les *jiime* (poèmes), à la faveur du mouvement pulaar, sont passés d'un registre très largement oral à un mode d'expression et de communication recourant beaucoup plus largement à l'écrit. En effet, avant le mouvement pulaar et l'alphabétisation dans les villages, seuls les scribes en '*ajami*', c'est à dire les « grands marabouts »², pouvaient transcrire leur poésie. Avec le renouveau de la scripturalisation du pulaar (en *abajada*), c'est un public plus large issu de tous les groupes statutaires qui a pu écrire des *jiime* évoquant la vie de leurs auteurs, mais aussi l'histoire locale, différents traits culturels ou des récits de combats politiques. Pour ces deux raisons, les champs thématiques de la poésie profane en ont été revigorés : davantage d'auteurs composant sur des sujets plus temporels, dans un contexte où a opéré un effet de mode et d'émulation sociale et intellectuelle généré par le mouvement pulaar.

Ces poèmes sont souvent lus par leur propre auteur ou par un tiers, mais ils peuvent aussi être « récités » ou chantés sans qu'un support écrit n'apparaisse sur le moment. Mais dans tous les cas, ils font l'objet d'un recours à l'écrit, recours qui intervient au moment de la composition des vers et/ou à celui de la phase de mémorisation. Ce recours à l'écrit pour une création restant attachée à un genre de la littérature orale caractérise « l'oralité seconde » (ONG 1982) ou « néo-oralité »³. Mais la frontière

¹ Sur la poésie de cette région du Mali, voir également A. H. BA (1950) en plus des nombreux travaux de Christiane Seydou, dont l'ouvrage le plus récent porte justement sur *La poésie mystique peule du Mali* (2008b). Dans *Bergers des mots, Poésie peule du Mâssina*, SEYDOU (1991) offre un beau recueil de poésie pastorale.

² C'est ainsi que l'un des marabouts rencontré à Dungel qualifie ceux qui sont en mesure d'écrire en '*ajami*' (entretien avec Ceerno Abdulay Sammba Diop, le 03/01/01).

³ Par distinction avec une « oralité première », dont DERIVE (2005-06 : 29) rappelle succinctement qu'elle est « produite et consommée “à chaud” sans médiation d'aucune sorte, n'a pas d'existence en dehors de l'instant de

entre les concepts d'« oralité seconde » et de « littérature orale » ne peut être satisfaisante. Dans un cas, on assigne à une œuvre un caractère d'oralité qu'il est difficile, au fond, de justifier totalement dans la mesure où nul ne sait jusqu'où et à quelles phases de l'activité créative intervient l'écrit, et dans quelle mesure il modifie le texte ou la version finale (ou même provisoire) obtenus. Dans l'autre, l'enjeu semble être de doter des genres de l'oralité d'une qualité et d'une légitimité qu'est censé procurer la notion de littérature, issue de l'écrit. Comme si les œuvres de l'oralité ne pouvaient acquérir pleinement leurs lettres de noblesse qu'en passant par cette alliance, au moins sémantique, avec le « monde » de l'écrit. Or il a déjà bien été démontré, à maintes reprises par Christiane Seydou, par MARTIN-GRANEL (1991) ou CASAJUS (2012), entre autres, que les genres identifiés comme relevant de l'oralité peuvent avoir des caractéristiques que l'on retrouve dans ce qui a été longtemps attribué à des formes assimilées à l'écriture comme la liste ou le lexique ou qu'inversement l'écrit était emprunt de formes, formules ou énoncés issus de l'oralité. D'autre part, des ouvrages ayant été dès le début produit par écrit et destiné seulement à cette forme sont emprunts de traces substantielles de genres classés comme oraux. La question n'est donc pas tant de ranger d'un côté ou de l'autre une œuvre, soit orale, soit écrite, soit entre les deux, mais de pouvoir accéder à la démarche de l'auteur (quand auteur précis il y a) et aux formes de réception, d'usage et de circulation de « textes » (oraux ou écrits ou relevant des deux modes). En l'occurrence, il s'agit donc de revenir à la poésie peule des dernières décennies au Fuuta.

Dans les deux types de cadre où cette poésie recourant à l'écrit s'est particulièrement épanouie — les *conférences culturelles* organisées par les acteurs phares du mouvement pulaar (voir *infra*) et les fêtes de jeunes villageois —, la poésie a occupé une place de choix, mais sous une forme mettant encore souvent en valeur la performance orale¹. Finalement l'écrit a joué un rôle important pour redynamiser un genre² qui est tout de même resté attaché à ses canons liés à l'oralité et au temps fort que constitue le moment où l'auteur ou l'interprète livre son art face à une assemblée qui réagit sur le champ aux vers déclamés. On peut considérer que la forme écrite qu'ont prise nombre de poèmes avec le mouvement pulaar s'est d'une certaine façon substituée à certains procédés mnémotechniques employés ici ou là dans les traditions orales, sans en faire disparaître la mise en valeur par la performance orale. Parmi ces moyens, citons le recours des poètes touaregs à des assistants chargés chacun de mémoriser une partie de leur composition pour la lui rappeler au moment opportun. Expliquant ce dispositif de création poétique décrit dès 1928³, CASAJUS (2005 : 56) :

sa performance ; alors que la seconde, relayée par divers médias, a une existence matérielle objective sur divers supports enregistrés, tout comme la littérature écrite ».

¹ MOHAMADOU (2000 : 83) souligne lui aussi la dimension orale que conserve cette poésie écrite. Sur la performance orale dans la littérature africaine, cf. BAUMGARDT (2008), et plus largement BAUMGARDT et DERIVE (2008).

² Pour simplifier, je parle d'un genre, étant entendu que la poésie peule est en fait constituée de nombreux genres, comme cela a été indiqué *supra*.

³ Casajus reprend une citation déjà choisie par BLACHERE (1952 : 88), tirée de MUSIL (1928).

« [...] [les] assistants [du poète bédouin] jouent à peu près le rôle que le papier joue pour l'écrivain. Leur ayant confié un premier brouillon de ses vers, il garde l'esprit libre pour accueillir leurs suggestions et composer de nouveaux vers. On voit bien quel est l'obstacle que seule, croyait Parry, la diction formulaire permettait de surmonter : il est difficile d'accomplir simultanément ces deux tâches mentales que sont la création et la mémorisation de ce qui vient d'être créé. Les automatismes de la diction formulaire rendent la création à peu près inconsciente et dispensent de recourir à la mémoire puisque les premiers jets qu'ils fournissent sont d'emblée des versions définitives. La solution bédouine est de confier les deux tâches à deux acteurs différents : l'un crée, l'autre mémorise, et la collaboration des deux permet d'améliorer les premiers brouillons. En un sens, le poète bédouin est à mi-chemin entre le barde serbo-croate et l'écrivain. Plutôt qu'une opposition tranchée entre poésie orale et poésie écrite, nous avons là une série graduée de dispositifs apportant des solutions distinctes à un même problème mental : 1) les automatismes formulaires ; 2) la collaboration d'un assistant ; 3) l'écriture. »

Un autre dispositif est celui de la corde. Utilisé en pays *kpèlè* (entre le Libéria et la Guinée), des « cordes à proverbes » ont été fabriquées par les *maîtres-kpados* pour mémoriser leurs récits, chacun ayant sa propre corde et ses propres signes mis au point par lui pour renvoyer à tel proverbe, lui-même associé à telle histoire à chanter.

« Cette corde consiste en un chapelet qui réunit des centaines de fragments dealebasse mesurant chacun environ cinq centimètres. Sur chacun de ces fragments, est résumé un proverbe par une série de signes et d'abréviations. Lors des réjouissances publiques, le chanteur s'appuie sur cet objet pour soutenir sa mémoire et retrouver les histoires et récits qu'il relate. » (HECQUET 2009 : 834)

Mais à la différence de ces dispositifs de mémorisation, dans le cas des textes poétiques écrits par les auteurs *fuutanke* connus, il semble bien qu'il y ait un enjeu pour ces derniers de parvenir à une forme idéale de leur composition, qui puisse être ensuite mise par écrit non pas ou non plus seulement pour accompagner le processus créatif et l'optimiser, mais pour graver dans le marbre une forme textuelle qu'il considère un jour comme la bonne version, la plus aboutie, celle qui pourra circuler dans des cercles ouverts.

De fait, l'écrit n'a pas seulement été mobilisé pour la poésie en tant que processus créatif et processus de mémorisation. Il a également permis une diffusion plus large et complémentaire de celle qu'offre la seule forme orale, donnant ainsi plus de visibilité à cette poésie revivifiée. Une circulation de poèmes s'est ainsi mise en place entre des villages, entre des personnes données, comme d'autres types d'écrits tels que des missives peuvent aussi circuler localement, par le biais de tiers qui acceptent de transmettre des papiers ou des enveloppes lorsqu'ils se déplacent d'un lieu à l'autre. Cette diffusion des poèmes écrits à partir des années 1970 a aussi utilisé des supports audiovisuels, notamment des cassettes, en plus des rencontres ou fêtes organisées dans les villages ou en ville. Ce n'est que bien plus tardivement que l'édition a pris en charge ces textes oraux (BOURLET 2007 : 41), lorsqu'elle a commencé dans les années 1990 à devenir un outil au service de la cause des langues nationales. Mais les poèmes qui ont été publiés représentent une toute petite partie de ce qui a été produit, y compris par les plus grands noms de la poésie *fuutanke*. Pour autant, les poètes-militants de l'écriture du pulaar ont de toute évidence conçu, en composant leurs vers, que leur poésie circulerait par le double mode de la performance et du texte (en plus de la cassette audio qui s'est invitée dans la ronde).

C. b. Poésie militante et conférence culturelle

Ce regain par l'écrit de la production poétique a été généré et stimulé par un genre de manifestation socio-culturelle apparu avec le mouvement pulaar : la conférence culturelle (expression usitée par les acteurs du mouvement). D'inspiration hybride, ces conférences culturelles haalpulaar'en/peules sont les héritières d'un modèle de mobilisation apparu avec la *négritude* et soutenu un temps par des intellectuels français (Sartre, Malraux...), qui donna lieu au Congrès des Écrivains et Artistes Noirs tenu à Paris en 1956, transposé dans le Sénégal indépendant sous la forme du Premier Festival mondial des Arts Nègres de 1966¹. Dans le contexte intellectuel d'alors, incarné notamment par Cheikh Anta Diop, organiser des événements pour mobiliser le peuple et le conscientiser sur son Histoire, sa culture et sa langue était à l'ordre du jour. Aux grandes heures du mouvement, ces conférences orchestrées et animées par les intellectuels et militants de la culture peule de part et d'autre du fleuve ont essaimé au sein de la jeunesse haalpulaar qui en ont adapté le format dans le cadre de festivités organisées dans les villages de la vallée. Prises en charge par des associations culturelles de jeunes² que l'on retrouve en principe dans chaque village, ces temps forts prennent des formes variables, associant poésie, saynètes ou pièces théâtrales, concerts et danses.

Comment les jeunes du Fuuta ont-ils trouvé cette nouvelle appétence à composer des poèmes ? Qu'ont-ils reçu du mouvement pulaar qui a pu ainsi redonner envie aux dernières générations de faire œuvre poétique ? Pour répondre à ces questions, voyons en quoi a consisté exactement l'appropriation des genres poétiques par les chantres du mouvement pulaar, et comment elle a pris place au sein des conférences culturelles ?

Grâce à ces associations culturelles villageoises, une émulation entre individus et un espace d'expression en public ont encouragé la fibre poétique des Fuutanke alphabétisés en pulaar. Ceux-ci ont alors pu faire valoir leur talent sur la scène villageoise, parfois par le truchement d'un tiers³, au même titre que les arabisants offrent leur savoir coranique ou en poésie religieuse lors des soirées dédiées à ce répertoire. Ces jeunes alphabétisés en pulaar ont établi un rapport de confiance et de complicité avec des lycéens ou des étudiants dans le supérieur. Lorsque ces derniers sont de retour au village natal en périodes de vacances, périodes où les jeunes planifient justement leurs événements festifs, les compositeurs de poèmes leur soumettent généralement leurs vers, tel un examen de passage,

¹ Initialement prévu pour 1961 et reporté à trois reprises jusqu'en 1966, ce festival a connu deux autres éditions par la suite : l'une à Lagos (Nigéria) en 1977 et la troisième à nouveau au Sénégal (Dakar et Saint-Louis) en 2010. Plus largement, sur le Congrès de Paris de 1956, puis celui de Rome en 1959 et le Premier festival de Dakar de 1966, voir le documentaire de Bob Swaim, 2006, *Lumières noires*, Entracte Production.

² Par la suite, ces associations sont devenues des « associations culturelles et sportives ».

³ Les villageois qui écrivent des poèmes en pulaar ne souhaitent pas toujours les lire eux-mêmes publiquement. Ils en confient la lecture à des jeunes/étudiants vivant à Dakar, en Mauritanie ou ailleurs, lors de leur retour au village à l'occasion des vacances scolaires. C'est à eux qu'est alors confiée la lecture de ces poèmes produits par ces auteurs locaux qui préfèrent rester discrets et tester anonymement leur œuvre face à leurs propres parents ou voisins. Outre la valeur poétique de leur œuvre, il est évident que les thèmes abordés, parfois subversifs, conduisent à cette tactique de faire lire par un tiers et de rester anonyme en tant qu'auteur.

une autorisation à obtenir pour pouvoir ensuite prétendre à la performance en public lors de la fête prévue. Comme si le crédit conféré à ceux qui ont étudié plus qu'eux, bien que cela soit dans une autre langue, s'érigait *de facto* en autorité de validation de leur propre travail, et que l'aura scripturale de ces étudiants les qualifient pour examiner un texte poétique (car c'est bien sous forme écrite, et non orale, que le poème est soumis, comme si l'écrit offrait à ce stade un espace critique plus efficace). Aussi n'est-il pas anodin que ces compositeurs de vers se tournent vers leurs pairs français et non vers les *'almuḅbe* de la filière coranique. Dans certains cas, ces relations peuvent s'inscrire dans le cadre d'un clientélisme social et politique naissant entre individus, ou du moins d'alliances qui reconduisent des relations interlignagères déjà en place, ou au contraire qui les modifie. De telles relations peuvent d'ailleurs s'accommoder avec la sensibilité d'une grande partie de la jeunesse fuutanke qui dit aspirer à un dépassement des clivages entre groupes statutaires. Mais elles reflètent aussi le rapport de proximité qui s'est joué depuis les débuts du mouvement pulaar entre la filière socio-éducative formelle (ou ce qu'elle représente/représentait) et les acteurs de la cause peule : première période du mouvement pulaar où l'alphabétisation se faisait aussi en français, choix de la graphie latine pour le pulaar, locaux des écoles utilisés pour les sessions d'alphabétisation, financements de l'alphabétisation par des bailleurs occidentaux. Ceux qui faisaient les bancs étaient aussi ceux qui baignaient, notamment dans les années 1970-1980, dans un « creuset où les idéologies se retrouvaient » (BOURLET 2007 : 39), c'est à dire où les militants de la cause peule s'étaient eux-mêmes formés aux idéologies marxiste-léniniste puis maoïste qui avait connu tant d'engouement au sein de la jeunesse du Fuuta. D'une façon générale, la poésie *pulaar* de ces années 70-80 (et ultérieurement) « est une poésie avant tout engagée, dont l'émergence et le contenu sont liés au contexte politique [de cette période] dans les deux pays [: Mauritanie et Sénégal] » (BOURLET 2007 : 38). Une tradition émancipatrice s'est ainsi forgée, s'appuyant sur les ressources estudiantines et lycéennes qui fusionnaient avec les jeunes restés au village au sein des associations culturelles animées par cette partie de la jeunesse en quête de changement.

Le point de démarrage de cette poésie à la portée de tous se situe dans les thématiques mêmes des poèmes les plus fameux composés par quelques personnages centraux du mouvement pulaar. Ces poèmes devenus des classiques ont impressionné une à deux générations de jeunes gens qui les ont été mis sur papier, simples auditeurs qui ont ainsi traduit leur souci de les conserver et de se les approprier tant ils les appréciaient. L'exemple de l'un des alphabétiseurs en pulaar (également marabout) de Dungel est emblématique. Il évoque le souvenir marquant des poèmes de Mamadou Samba Diop, alias Murtoḁo (« le rebelle », cf. biographie *infra.*), ce « savant » (*dixit*) qu'il a très bien connu en Mauritanie et qui est venu à deux reprises à Dungel, à côté de celui de l'autre grand homme de culture

peul que fut Yero Dooro Diallo¹. La linguiste et directrice d'ARED, Sonja FAGERBERG-DIALLO (2001), soulignait à leur propos « l'éloquence des poètes » dont ils étaient dotés et qui leur a permis de « parler littéralement au cœur de milliers de personnes ». Et d'ajouter :

« Tous deux ont fait d'énormes sacrifices personnels et financiers pour la "cause" de l'écriture et de l'alphabétisation, ce qui leur a conféré une position de *leadership* moral »²

Cette image d'érudition des deux hommes, parmi d'autres auteurs et militants, est partagée dans les milieux haalpulaar. Or cette image ne s'est pas construite seulement à partir des ouvrages qu'ils ont écrits ou traduits. Cette aura s'est aussi établie à l'occasion de ces conférences culturelles qui consistaient à la fois à porter certains débats entre intellectuels et à sensibiliser les « masses ». Au sein de ces conférences, des thématiques fortes étaient traitées : l'histoire peule revue à l'aune des thèses de Cheikh Anta Diop, c'est à dire dans une perspective de conscientisation de la profondeur historique et de la valeur des civilisations africaines, la place des femmes dans la société, mais aussi la question de l'alphabet à adopter pour écrire en pulaar et surtout, celle de l'importance de la langue peule et de son écriture. Murtodo s'est lui-même présenté comme un champion de ces joutes scandées de poèmes destinés à remporter l'adhésion de l'auditoire et mettre l'éventuel adversaire au tapis. Certaines de ces nombreuses conférences auxquelles il participa lui ont laissé des souvenirs mémorables. Il évoque avec ferveur ces moments³ :

« Je suis allé dans tout le Sénégal organiser des conférences, chaque jour, deux à trois conférences : sensibiliser les gens sur l'importance des langues nationales, la radio, la télévision... le costume avec la cravate. Nous les réarmons, nous les reconscientisons. Ma poésie était diffusée sur les étendues nationales de Mauritanie et du Sénégal, à la radio et à la télévision. Nous avons formé des gens par nos poèmes. Nous faisons des conférences dans les maisons, dans les quartiers, des conférences publiques, des conférences abondantes parce que chaque fois qu'un quartier organise une conférence, les gens achetaient des moutons, se payaient des caisses de boissons, mais pendant quatre, cinq ou six heures, on posait tous les problèmes. Il y avait un contre-pouvoir. Ce contre-pouvoir à l'époque au niveau de la Mauritanie, c'était Seydou Kane, Ibrahima Sarr et moi. L'idéologie officielle de l'État ne faisait que mentir au peuple. L'idéologie officielle de l'État avait falsifié notre Histoire, avait falsifié notre culture, nous avait marginalisés au niveau du pouvoir, nous avait considérés comme des objets de bagarre sur la terre de nos propres ancêtres. Aujourd'hui, ce que nous disons dans la rue et avec ces masses populaires contrastait avec ce que les masses avaient l'habitude d'apprendre. Nous leur disions : "Non, l'enseignement de nos langues non pas en caractères arabes, mais en caractères latins. Et nous donnions nos exemples. Mais nos masses étaient d'accord avec nous. Et nos masses nous soutenaient dans nos combats. Or c'est dans ce combat que nous avons alphabétisé les militaires dans les camps, les gendarmes, les policiers. Nous sommes partis alphabétiser les officiers dans leur maison. Et tous les officiers supérieurs de l'armée écoutaient nos poésies, et la plupart participaient à nos diverses conférences. [...] Conférences sur conférence, nos officiers nous ont compris. Et nous avons demandé la soirée culturelle — soirée de poésie. Je ne l'ai jamais vu dans l'Histoire de la Mauritanie... Youssouf Gueye, que [X] a liquidé dans les geôles de Oualata et qui était mon maître

¹ Trois autres poètes importants ont été retenus par BOURLET (2007) dans son analyse des poètes des années 1970-80 au Sénégal et en Mauritanie : Seydou Nourou N'diaye, Mountaga Diagne et Ibrahima Sarr.

² « Both have made enormous personal and financial sacrifices for the "cause" of literacy, giving them a position of moral leadership. »

³ Entretien du 17/10/1996, Rufisque.

d'école à Mbagne, nous a fait une conférence sur « Langues nationales et développement », en pulaar. La maison des Jeunes était pleine à craquer. Démonstration poétique : on m'a demandé à moi, à Ibrahima Sarr, Kibel Ali Diallo¹ et Mohamed Ghali Bâ de faire une démonstration de la poésie et laisser les jeunes que nous avons formés déclamer une poésie progressiste et révolutionnaire. Ah ! Ça a été un catalyseur, un grand écrivain. Quand Mohamed Ghali Bâ est venu... C'est difficile de traduire son poème : [poème récité en pulaar]. Sept fois les masses populaires lui ont demandé de répéter son poème. [répétition du poème en pulaar]. Je vous traduirai ça. C'était d'une grande émotion, cette soirée. J'ai fait la poésie là-bas, un poème de 500 vers : l'émancipation de la femme et [??? *inaudible*]. Ensuite Kibel Ali Diallo a fait un beau poème, même s'il soutenait l'*'ajami* ; il était minoritaire. Nous l'avons écrasé dans l'*'ajami*, un inspecteur des PTT. Un poème très révolutionnaire.

Je faisais des conférences dans tous les foyers immigrés où existaient nos parents haalpulaar au niveau de la France. Je parlais faire là-bas des conférences sur l'importance de nos langues nationales, alphabétiser les immigrés.

Je suis le premier à faire des conférences en pulaar à Madina Gounass. Senghor n'a jamais fait de conférences là-bas. Mamadou Dia, qui était premier ministre : jamais, ni Abdou Diouf, ni Habib Thiam... personne, jamais. C'est moi que Tierno Ama Tidjani Bâ a autorisé en 1980 — à l'époque, je faisais ma maîtrise en sciences politiques — de venir là-bas faire des conférences en pulaar. J'en ai profité pour mobiliser [sensibiliser] toute la ville aux caractères latins. »

On mesure mieux à présent à quel point la poésie, dont une partie seulement a été publiée², a joué un rôle important dans le mouvement pulaar, sa dynamique et sa diffusion auprès d'un public non seulement local, mais aussi transnational, qui se l'approprié pleinement. Primo, la poésie a été au cœur des « conférences culturelles » qui ont ponctué les campagnes de sensibilisation menées à travers toute la Vallée (et ailleurs) pour mobiliser les populations autour des enjeux liés à leur culture et leur savoir (*pinal*) et à leur histoire (du moins une certaine lecture de cette histoire). Genre bien ancré dans les registres et le substrat culturel panpeul, elle a ainsi été utilisée avec grande efficacité dans cette vaste entreprise. Elle constitua un véhicule de choix au service d'un jeu habile entre une dimension conservatrice parvenant à articuler culturalisme, nationalisme et panafricanisme, et une fibre très critique vis à vis de certains aspects clairement dénoncés de la société haalpulaar. Deuxio, l'une des thématiques centrales abordée dans ces conférences culturelles militantes porta sur la valorisation de la langue indigène, revoyant ainsi à l'importance de l'écriture du pulaar et à la question de l'écriture à privilégier — *'ajami* ou *abajada* —, champ thématique qui fut particulièrement cher à Murtudô. Tertio, cette poésie a eu un impact direct et profond sur une jeunesse en attente de changements sociaux et/ou politiques, motivant ainsi tout un pan de celle-ci à devenir alphabétiseur(euse) en pulaar pour servir un tel horizon de transformations.

¹ Kibel Ali Diallo représente un autre courant identitaire en Mauritanie, à savoir celui des *Fulbe Aynaabbe* qui se réclament d'une origine arabe (yémenite) pour tenter de légitimer leur position dans le paysage socio-politique mauritanien. I.-A. SALL (1999) a consacré un article à ce groupe de Peuls au positionnement controversé.

² Pour la poésie de Murtudô, par exemple, seule une plaquette d'une soixantaine de page a été publiée par la revue *Binndi e Jayde* (MOHAMADOU 2000 : 82). BOURLET (2007 : 38) fait état de huit autres recueils écrits par quatre poètes sénégalais ou mauritaniens, dont Murtudô. Dans le cas de Bakary Diallo, dont il est question au point suivant, ses manuscrits n'ont pas encore fait l'objet d'une édition (BOURLET 2008a).

Mamadou Samba Diop, le second de ces « individus charismatiques et altruistes », s'est lui aussi démarqué par un parcours riche et assez atypique. Ce « négro-mauritanien » ou « mauri-négro-tanien », comme il s'est présenté à nous, est un Haalpulaar du Fuuta Tooro né à Mbagne en 1942. N'ayant pas fait d'études coraniques à la différence de tous les protagonistes notoires du mouvement pour le pulaar, il a suivi un enseignement au collège technique de Saint-Louis, alors capitale de la Mauritanie et du Sénégal, collège d'où il se fait renvoyer pour cause d'activisme politique opposé aux positions françaises. Dès son adolescence, son engagement communiste commence à se manifester, à une époque où il n'était pas aisé, comme il l'a fait, de soutenir l'indépendance de l'Algérie et d'être affilié au Parti Africain de l'Indépendance. De retour en Mauritanie, Mamadou Samba Diop intègre l'administration des douanes où il grimpe les échelons pendant treize ans jusqu'au grade d'adjudant-chef. Autodidacte, il s'est beaucoup investi dans la lecture de textes concernant particulièrement les questions culturelles. Devenu Secrétaire Général du Syndicat National des Douaniers de Mauritanie, il saisit l'opportunité d'une formation syndicale à Moscou, en 1966, où il fit partie de la première vague de Mauritaniens formés au syndicalisme de l'Est et où il ne manqua pas de se faire remarquer, sans doute par son franc-parler. En 1968, il présente en candidat libre le baccalauréat option philosophie. Mais son poste important dans les Douanes ne le contente pas ; il souhaite continuer ses études. Il commence par s'inscrire à Paris, puis fait du droit international à Kiev (en russe) pour revenir à la Sorbonne et à Paris VIII étudier respectivement l'histoire et les sciences politiques. Il travaille alors sur la question nationale à l'échelle mondiale (doctorat en sciences politiques) et sur la lecture de l'histoire africaine de Cheikh Anta Diop dont il traduira en pulaar *Nations nègres et Culture*. De retour au pays, il mène une lutte acharnée pour défendre les langues africaines et leurs locuteurs dans un système dictatorial qu'il compare volontiers au régime sud-africain de l'apartheid d'avec lequel la seule différence serait ne n'avoir pas été codifié explicitement. Après sept années de vie en clandestinité dans son pays suite aux répressions massives de 1986 et aux tortures qu'il subit en détention, auxquelles il devra sa surdité, son engagement socio-politique le conduira à un exil forcé au Sénégal et aux États-Unis, pays dans lesquels il résida de nombreuses années avant de pouvoir rentrer en Mauritanie. Fondateur d'un parti politique mauritanien, le Dekalem, il continue à la fin de sa vie à militer sur le front politique tout en développant son attrait pour sa religion : il réalisa une traduction du Coran en pulaar et donna de nombreuses conférences sur l'islam dans les villages de la Vallée.

Son travail de terrain et sa contribution au mouvement pulaar ont été considérables, tant au Sénégal qu'en Mauritanie ou dans les pays de la « diaspora » peule, notamment la France. Il entendait conscientiser les « masses » sur les questions nationales et culturelles, et notamment sur l'importance de la maîtrise écrite des langues locales — pulaar, wolof et soninke, voire même hassanya dont la réalité spécifique était gommée par le processus d'arabisation conduit par Nouakchott.

Décédé le 11/06/2009 à Nouakchott, de nombreux hommages lui ont été rendus, notamment sur internet.

D. Autour du récit de vie : entre roman, autobiographie et essai historique

« Si nous ne contestons pas la valeur de manuels bien conçus qui dispensent de nouvelles informations, nous sommes fermement convaincus que des matériels culturellement pertinents (littérature, fiction, systèmes d'apprentissages locaux, etc.) sont les types d'ouvrages qui sont de nature à produire des gens qui lisent couramment et sont avides de lire. Acquérir la nouvelle aptitude à lire ne doit pas uniquement être associé à l'apprentissage de nouvelles connaissances. Elle [cette nouvelle aptitude] doit avant tout être associée à la découverte de soi. »

FAGERBERG-DIALLO (2006)

Deux types de thèmes récurrents de la poésie fuutanke se retrouvent sous une autre forme, celle d'une prose qui oscille entre roman souvent imprégné de genres relevant de la littérature orale — contes ou épopées — et autobiographies, les deux s'entremêlant parfois. Dans les deux cas, on a affaire à des récits de vie, à la première ou à la troisième personne. Et dans les deux cas, on retrouve très souvent une dimension historique plus ou moins importante, mais bel et bien présente. Ces deux champs thématiques ou genres que l'on retrouve donc en poésie comme en littérature plus générale —

l'Histoire et le récit de vie ou récit de soi —, se montrent donc comme des incontournables de l'écriture, ou du moins d'une créativité littéraire en pulaar.

Ces genres — roman, roman épique, autobiographies plus ou moins romancées, récits de soi ou du groupe — et les thèmes qu'ils mobilisent sont-ils nouveaux dans le registre oral et écrit en pulaar ? Ce caractère mélangé, hybride ou cette proximité entre ces textes ne témoignent-ils pas avant tout de la difficulté à appliquer cette catégorisation que sont les *genres*, que MARTIN-GRANEL (1991) a analysé comme des « Petits » (des descendants) du *grand partage* caricatural et clivant entre oralité et écriture, qui a longtemps prévalu et prévaut encore dans bien des disciplines, dans bien des représentations, du Nord au Sud. C'est face à la difficulté et au refus d'entrer dans un tel découpage entre genres, inopératif et inopérant, concernant des productions qui font jouer à la fois oralité et mise par écrit et qu'il s'agirait d'étudier une à une, que le choix ici est de présenter ce vaste ensemble de textes sous une grande bannière difficilement étiquetable, qui se contente d'adjoindre faute de mieux des noms de genres établis.

Dépassant cette question du nom à donner à cet ensemble, qu'est-ce donc qui fonde sa délimitation, qui justifie le choix de traiter de ces textes ensemble, si ce n'est que leur fond ou leur forme renvoient à des degrés variables à de l'oralité, de l'orature ou du textuel littéraire ? Ce qui fonde cet ensemble réside dans le fait de dire l'Histoire et/ou de se dire soi-même ou de dire sa communauté et de le faire à l'écrit (quelles que soient la présence ou l'influence de formes de l'oralité dans le texte). L'hypothèse ici est que ce/se dire à l'écrit, par l'écrit, en pulaar, et en abordant certains thèmes ou postures, tantôt conservatrices, tantôt critiques, ou les deux à la fois renvoie spécifiquement au mouvement pulaar. Ces textes, rendus possible par le mouvement pulaar en tant qu'il a accompagné l'acquisition de l'écriture en langue peule, parlent aussi de lui, entre les lignes, et disent sur le fond ce qu'a pu être ce mouvement socio-culturel.

D. a. Une littérature plébiscitée favorisée par une tradition d'écrits biographiques en langues allochtones

En 2003-2004, BOURLET (2005b : 207) a recensé au Sénégal « 47 textes [littéraires] en peul [.../dont] 26 concernent des genres de la tradition orale »¹, auxquels il faut ajouter les textes publiés dans des pays de migration peule, en Occident ou dans le monde arabe. En 2008, le nombre de ces textes littéraires passait à une soixantaine (BOURLET 2008b : 281), traduisant la dynamique d'une « littérature peule écrite en caractères latins [...] qui ne cesse de se développer malgré un manque de moyens financiers évident ».

Tout d'abord, il est frappant de constater que l'ensemble de ces « ouvrages littéraires », au sens d'une narrativité qui les caractérise, représente le type de publications que plébiscite le lectorat de cette enquête. Loin devant toutes sortes de livres « fonctionnels » sur l'agriculture, la pêche ou

¹ Contes, épopées ou proverbes correspondent aux ouvrages recensés au titre des genres de la tradition orale.

l'élevage, par exemple, les lecteurs sont particulièrement attachés à cette sorte d'ouvrages, comme ils peuvent d'ailleurs aussi l'être, par ailleurs, vis à vis de leurs livrets d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui symbolisent leur accession à la culture de l'écrit en pulaar, leur entrée dans la communauté des lettrés. Lire des romans, des épopées, des livres sur l'histoire du Fuuta (ou au-delà) et sur la culture peule passionne la plupart des personnes interrogées (cf. annexes, tableau 32). Ce succès de la « littérature émergente »¹ en pulaar (celle écrite en *abajada*) est corroboré par les ventes des quelques éditeurs, notamment sénégalais², qui ont produit ce genre de textes³. Certains romans ou épopées sont même devenus de véritables best-sellers à l'échelle de l'édition en langues africaines au Sénégal (FAGERBERG-DIALLO 2002b). Et une partie importante de ces textes littéraires ont été publiés dans le cadre de programmes d'alphabétisation de base qui ne trouvaient pas suffisamment de supports didactiques de qualité alors qu'abondaient en revanche les manuscrits « d'ordre culturel » (Bourlet 2008b : 284). L'étude de WONE (2001 : 62) a également souligné que les ouvrages littéraires représentent quasiment la moitié de la sélection de titres constituant le répertoire des revendeurs de livres qui servent d'intermédiaires entre les éditeurs en langue pulaar (notamment ARED) et le lectorat, ces derniers répondant ainsi au fait que ces livres « sont les plus appréciés du public et les plus connus ».

Ce vaste ensemble peut être considéré comme une *littérature culturelle*, au double sens de « pratique culturelle » et de « liée à la culture peule », ce qui rejoint l'expression de « matériels culturellement pertinents » utilisée *supra* par Fagerberg-Diallo, et fait écho à celle d'*alphabétisation culturelle* par distinction avec l'alphabétisation dite fonctionnelle. Cet ensemble de livres ou livrets⁴ regroupe des œuvres originales écrites directement en pulaar, des traductions de textes écrits originellement en français et des ouvrages produits sur commande d'un éditeur ou dans le cadre d'un projet donné.

Le trait saillant dans cette littérature est donc qu'elle se déploie très souvent autour du récit de vie, traités sous de multiples formes. Et c'est bien là l'essentiel à retenir, car il serait difficile et inapproprié d'établir des frontières typologiques de genres littéraires qui enfermeraient les différents textes dans des catégories relevant par trop du roman, qui de l'essai historique ou de

¹ La notion de littérature émergente appliquée à l'Afrique, telle qu'analysée par GARNIER (2005-06) serait ambiguë, car reposant sur un principe d'antériorité de ses catégorisations internes à l'avènement lui-même de cette/ces littérature(s). J'emploie ici le terme au sens propre, c'est à dire « la littérature qui émerge en pulaar », sans renvoyer à des catégories pré-établies.

² Certains textes ont été édités en France par de petites structures éditoriales associatives en bonne part financées par les migrants eux-mêmes. Quatre structures sont citées par MOHAMADOU (2000 : 79), dont *Binndi e Janje* [Études et littératures] qui publia plusieurs des textes les plus remarquables.

³ Les livres relatifs à l'islam représentent également de bonnes ventes pour les éditeurs et figurent également en bonne place des types d'ouvrages que les enquêtés disent apprécier.

⁴ Beaucoup d'ouvrages sont peu volumineux et avec une reliure souple.

l'autobiographie (définis selon quels canons, d'ailleurs, endogènes ou non ?¹). Les livres de la littérature peule d'origine fuutanke sont en effet souvent à la croisée de plusieurs genres tels qu'ils sont circonscrits dans d'autres contextes culturels, la littérature française, parfois la francophone, servant généralement de référence. Les registres d'expression sont également variables : s'y mêlent des traits de *literacy*, au sens d'une écriture qui se veut d'un style spécifiquement littéraire, à des apports relevant de la littérature orale. Sauf à procéder à une analyse stylistique et génétique particulière pour chaque œuvre, il ne peut donc être question que de montrer que toute cette production est tenue par quelques pôles thématiques et navigue entre quelques genres établis, se situant quelque part entre le roman, l'autobiographie ou le récit historiographique, avec plus ou moins de l'un ou de l'autre, selon les livres.

Si ce type de lecture plaît tant, c'est que quelle que soit sa forme — historique, autobiographique ou romanesque pétrie d'œuvres de l'oraliture —, les lecteurs peuvent s'y identifier fortement, s'y retrouver ou se construire au travers d'elle, à l'instar de l'épopée classique (orale) qui constitue également, dans sa dimension de *praxis*, un *lieu d'identification* (SEYDOU 1982 : 88). Ces textes renvoient en effet fortement à des traits socio-culturels dont certains sont valorisés, d'autres ouvertement critiqués ou tournés en dérision, opérant ainsi un double tournant. D'un côté de la médaille, on relève un retour sur soi, sur un éthos, des valeurs, des récits qui renvoient à la culture peule au risque de l'essentialiser, la font renaître à elle-même (la notion de *renaissance* est constitutive du mouvement pulaar) ; sur l'autre face, un regard distancié des auteurs se déploie sur la société peule ou haalpulaar, s'inscrivant dans une lecture qui intègre des éléments d'une comparaison à d'autres sociétés auxquels les écrivains se sont confrontés. Ce qui est marquant dans cette littérature est sa capacité à jouer sur ces deux tableaux à la fois, dans une tension ambiguë entre conservatisme et progressisme qui fait écho à l'histoire sociale et aux idéologies politiques qui ont bercé les générations de Sénégalais, de Mauritanien, et plus largement d'Africains d'avant et d'après l'accession aux indépendances. Cette tension se retrouve au travers des thèmes choisis bien sûr, mais aussi par le choix du genre romanesque ou du récit de vie qui se prête bien à cet exercice périlleux de louer et de critiquer tout à la fois, d'emprunter à la dramaturgie, à l'humour, à l'épique, etc., pour mieux toucher le lecteur. S'il ne peut être question ici de procéder à une analyse littéraire détaillée d'un corpus d'ouvrage représentatif de cette littérature peule déjà reconnue (en pulaar), ce qui suit permettra de repérer néanmoins des éléments illustrant ce mouvement inhérent à de nombreux récits publiés en pulaar au cours des dernières décennies.

Cette nébuleuse de textes et de genres évoluant autour du récit de vie se distingue d'autres types d'écrits et d'autres genres par le fait qu'elle fait l'objet d'une production abondante de textes produits jusque dans des villages reculés comme ceux de mon enquête.

¹ Voir l'analyse pertinente de GARNIER (2005-06) sur les catégorisations opérées en matière de littératures « du Sud » et les effets induits ou produits par ces étiquettes.

Or on enregistre un écart surprenant entre l'empressement des enquêtés à citer et évoquer les ouvrages publiés relevant de cet ensemble littéraire et l'absence totale de référence par les mêmes lecteurs à des pratiques d'écriture locale du même type¹, alors qu'elles existent bel et bien. En effet, qu'il s'agisse des écrits/cahiers « pour soi » regroupant divers genres et formes de contenus ou bien des écrits « de soi »² plus élaborés gravitant autour du récit de vie (romanesque ou non) et/ou de l'Histoire locale, aucun de ces divers types d'écrits ou genres n'ont fait l'objet de déclaration des enquêtés au titre de ce qu'ils écrivent. Comme si ce genre d'écrits ne comptait pas, parce que restant informel d'une certaine façon, et destiné principalement à l'usage du scripteur lui-même (du moins de son vivant), contrairement au courrier en français ou en pulaar ou aux écrits scolaires, qui sont les écrits les plus cités comme ceux produits par les enquêtés. Le fait que les premiers aient un/des destinataire(s) précis et que les seconds soient réalisés dans le cadre d'une commande de l'institution scolaire contribuent certainement à donner une visibilité/légitimité à ces types d'écrits que l'on retrouve dans les déclarations recueillies. L'absence de catégorie(s) émique(s) constitué(e)s permettant de désigner facilement ce type d'écrits mélangés peut sans doute également expliquer que ces écrits aient été « oubliés ». Enfin, le support unique du cahier rassemblant très souvent ces écrits variés a pu empêcher de considérer et de nommer de façon distinctive les différents types de textes ou du moins d'écrits composant ces mélanges.

Ces textes en pulaar auxquels se risquent des scripteurs de niveaux de compétence scripturale très variables ne peuvent pas tous être considérés comme des œuvres littéraires à proprement parler. Il arrive couramment qu'il s'agisse de prises de notes concernant directement ou indirectement la vie de chacun. Ces inscriptions diverses peuvent être succinctes, factuelles et purement informatives, dans un style syntaxique très sommaire, ou plus étoffées et rédigées. Les villageois notent des événements, tant personnels que touchant divers types de collectivités ou de communautés auxquelles ils peuvent se rattacher, et ce à différentes échelles (l'ensemble du village, la région — administrative ou socio-historique —, et la nation). Leurs écrits se présentent ainsi comme un *patchwork* de ce qui a semblé à retenir, important ou intéressant aux yeux du scripteur, rejoignant les cahiers de villageois maliens analysés par MBODJ-POUYE (2007 et 2009).

Mais ce type d'écrits « pour soi » coexiste, chez un même scripteur ou pas, avec une production de textes renvoyant cette fois à des écrits « de soi », au sens large, c'est à dire pouvant renvoyer à de l'autobiographie. Ces derniers sont marqués par une recherche d'unité dans leur genre et leur forme et relèvent d'entreprises plus vastes et ambitieuses, plus narratives aussi, qui donnent lieu à de véritables autobiographies ou des tentatives d'essais en Histoire (à différentes échelles).

¹ Cf. annexes « Questionnaire alphabètes », Q27 et 28.

² Cette expression d'écrits « pour soi » a été éprouvée par MBODJ-POUYE (2007) qui l'utilise finalement dans le sens le plus restreint d'écrits accessibles avant tout à leur scripteur (voir le rappel qu'elle fait des approches de la notion de « soi » en anthropologie et en sociologie, et les distinctions conceptuelles qui suivent sur le personnel, l'intime et le privé, ce qui la conduit à utiliser la notion d'écrits « de soi »).

Si certains espèrent voir leur œuvre publiée, beaucoup n'y songent même pas. L'objectif n'est alors pas tant une diffusion extensive de leur récit de vie que le fait de se (re)construire leur propre histoire de soi, de produire une « vérité de soi ». L'écrit devient alors une trace, un fil que le scripteur déroule à sa guise, mais aussi un témoignage, parfois un testament, dont il ne peut pas totalement maîtriser le devenir. Des lectures possibles par autrui, pas forcément recherchées par l'auteur en premier chef, peuvent secrètement ou inconsciemment être espérées de lui. Les Haalpulaar'en savent bien, dans le contexte pluriscriptural dans lequel ils évoluent maintenant depuis bien longtemps, qu'un récit biographique renforce l'existence de ceux qui ont été mis en mots sur le papier. Que ce soit *ego*, c'est à dire l'auteur du récit, qui en bénéficie de son vivant ou que son aura posthume rejaillissent sur son entourage est peut-être secondaire : c'est écrit, et le texte suivra son chemin.

Parfois, ces textes plus ou moins ambitieux complètent le répertoire des formes d'expression de leurs auteurs qui s'essayaient aussi à la poésie. Murtudó constitue l'exemple phare de cette capacité à écrire/composer des écrits relevant de genres multiples, et même en l'occurrence dans plusieurs langues ou encore dans des disciplines scientifiques variées (jusqu'à la chimie, dans son cas). Mais jusqu'à l'âge d'or du mouvement pulaar, les auteurs de ces genres liés au récit de soi associaient ce type d'écriture à un recours au français ou à l'arabe.

L'écrivain et poète Bakary Diallo constitue un cas d'étude particulièrement stimulant de ce point de vue (cf. l'encadré ci-après) : il écrivit un roman autobiographique en français, et s'exprima par ailleurs abondamment au travers de la poésie, mais en pulaar et en wolof. Cela reflète qu'à chaque genre correspondait alors encore une langue et une modalité d'expression : l'écrit pour le français et la performance orale pour les langues africaines. Mais en même temps, Diallo eut l'initiative de rompre en partie ces dichotomies par le recours à l'écrit pour fixer une grande partie de ses poèmes et à l'auto traduction. Mais les frontières entre trinômes langue/modalité d'expression/genres demeuraient néanmoins. Comme si, à l'époque, il n'aurait pas été pertinent de traduire ou de réécrire en pulaar son récit de tirailleur sénégalais, et que la poésie constituait encore le canal d'expression et de diffusion le plus approprié dans son environnement socio-culturel, avant que les choses n'évoluent à partir des indépendances.

Une exception très intéressante se révèle en la personne de **Bakary Diallo**¹. Ce *pullo*² originaire de la région de Podor fut l'auteur³ de *Force Bonté*, publié en 1926, premier récit de la Grande Guerre par un tirailleur sénégalais et l'un des premiers romans de langue française commis par un écrivain africain. L'ancien caporal, gravement blessé à la guerre, devint traducteur en français auprès des troupes de tirailleurs avant de travailler plusieurs années en France et de rentrer finalement dans son village natal où il passera tout le restant de sa vie jusqu'à son décès en 1978. Comme quelques autres blessés de guerre, il obtint la nationalité française, chose exceptionnelle à l'époque pour un ressortissant des colonies, et plus encore des colonies d'Afrique subsaharienne dont les originaires étaient moins bien considérés par la Métropole que les autres (MANN 2006 : 201).

Après avoir été remarqué au moment de sa parution, ce roman autobiographique qu'est *Force-Bonté*, « témoignage détaillé et unique »⁴, resta longtemps dans l'ombre parce qu'il adoptait un point de vue bienveillant vis à vis de la colonisation, ce qui n'était évidemment plus du tout compatible avec l'air du temps dès les années 1930 où émergea la *Négritude* et où, depuis lors, un regard critique sur le colonialisme était préférable dans les milieux s'intéressant à la littérature africaine. Depuis, il a rejoint le panthéon des œuvres des auteurs précurseurs de la littérature africaine « classique »⁵, aux côtés des fameuses *Esquisses sénégalaises* de l'Abbé Boilat (MOURALIS 2005-06 : 35).

Mais une autre ombre, de grande envergure elle aussi, pesa sur son œuvre : il ne fut jamais reconnu pour son opulente production de poèmes en pulaar et en wolof. Sa poésie en pulaar était pourtant bien connue, semble-t-il, par ses compatriotes fuutanke, et une partie de ses compositions furent non seulement transmises oralement, mais aussi transcrites par lui sur manuscrits, lesquels ne furent pas publiés de son vivant⁶. Il fut en outre son propre traducteur d'une langue à l'autre et par écrit, ce qui est fort peu commun. Il avait donc réussi à écrire le pulaar en graphie latine, en mettant au point ses propres normes de transcription, longtemps avant que n'advienne dans les années 1960 l'alphabet de Mbagne, qui fut notamment utilisé par les foulanisants vivant au Caire, ou celui de Bamako.

Il n'est bien sûr pas anodin que la créativité littéraire en pulaar (ou en wolof) de cet homme n'ait jamais fait l'objet d'une attention particulière de la part d'éditeurs potentiels ou de commanditaires. Cela tranche avec les travaux menés en équipes qui avaient associé des administrateurs coloniaux passionnés par les langues et les cultures africaines (Delafosse, Gaden, Vieillard, Monod) et des « informateurs » (en réalité, des chercheurs, auteurs, traducteurs) africains de premier plan, tels que Yoro Diaw, Bu El Moghdad, Shaykh Musa Kamara ou encore Amadou Hampâté Bâ, pour ne citer qu'eux. La poésie n'a pas été repérée comme source possible de savoirs « scientifiques », notamment historiques, et est restée marquée au coin des traditions orales qui furent longtemps jugées non comme source de connaissances ou de regards sur le monde actualisés mais comme folklore figé hérité d'un passé lointain et mythifié. En revanche, le texte phare de Bakary Diallo qu'a constitué son récit romancé sur la guerre de 1914-18, parce qu'en français et parce que traduisant les liens de proximité entre ce tirailleur représentant les tirailleurs sénégalais et la « Mère-Patrie », a été soutenu, et même certainement commandité et accompagné par les éditeurs français qui l'ont alors publié (aux éditions Rieder & C^{ie}).

Le cas de Bakary Diallo laisse penser que dès les années 1930, l'histoire de ce poète du terroir miraculé du premier conflit mondial a dû se répandre dans son Fuuta natal en même temps que sa poésie, diffusant par là-même le fait qu'il avait aussi écrit en français son récit-témoignage romancé et qu'il fut publié par un éditeur parisien. Bakary Diallo a ainsi certainement ouvert une brèche dans les esprits : écrire sa propre vie était possible, et que cela soit publié et reconnu également, même dans le

¹ Une partie de ce qui suit sur Bakary Diallo est due à l'article de BOURLET (2008a).

² Singulier de *Fulbe*, c'est à dire du groupe statutaire libre des pasteurs.

³ Différentes sources ont un temps fait état d'un doute sérieux quant à la paternité de ce texte, mais selon MANN (2006 : 201), MICHEL (2008 : 87, note 6) et Bourlet (2008a : 26), cette controverse n'a plus lieu d'être. Sur la question des plagiat et autres « scandales » dans la littérature africaine francophone, voir Riesz (1995) et

⁴ Selon l'expression de G. MANN (*id.*) : « *an extensive and unique account* », qui souligne par ailleurs la sycophanterie de *Force-Bonté*.

⁵ MOURALIS (2005-06) définit tout d'abord un « classique » selon le double critère d'une longévité de l'existence de l'œuvre et de son usage dans l'enseignement formel, avant de montrer que la notion a évolué vers le sens d'un « texte à la mode », renvoyant à l'ampleur du succès éditorial d'un titre et le degré d'identification des lecteurs aux « préoccupations » et aux « valeurs esthétiques d'une époque ».

⁶ Bourlet a entrepris un travail important sur son œuvre poétique en pulaar, ce qui permettra sûrement de restaurer la dimension de cet auteur encore très méconnu, y compris en tant qu'auteur en langues nationales.

contexte colonial de l'époque. Restait à ce que s'effectue ensuite, et par d'autres en l'occurrence, l'appropriation de ce genre du roman ou du récit de vie autobiographique dans la langue peule elle-même. Bakary Diallo a donc fait œuvre de précurseur et de passeur en osant écrire un roman, qui plus est autobiographique, alors que le genre du roman « provenant d'une tradition occidentale » (DERIVE 2005-06 : 31), comme d'autres genres adoptés depuis par des écrivains de « littératures écrites » en langues africaines, n'était pas encore le fait d'auteurs africains.

Cette fonction de précurseur-passeur de genre ne peut être détachée de la fonction de traducteur qu'occupa Bakary Diallo pendant les dernières années de la guerre. La position liminale du traducteur, celle d'un entre deux cultures, deux langues et divers points de vue et intérêts constitue un espace intérieur idéal pour que le traducteur puisse s'approprier des éléments de la culture exogène ou seconde et qu'il produise des formes de mélanges ou de transpositions innovantes. Ainsi, à partir du rôle et de la fonction de traducteur au sens linguistique¹, on peut être tenté d'aller plus loin en se demandant comment et avec quelles limites un Bakary Diallo a assumé cette dimension de traducteur au sens de la sociologie de la traduction², c'est à dire d'un acteur prenant en charge des opérations de mises en relation, *i.e.* de traductions/transformations entre les composantes d'un réseau complexe fait d'« acteurs » ou « actants », de technologies, de savoirs et d'enjeux variés³.

Cet aspect essentiel de la traduction qu'invite à examiner la figure de B. Diallo a par ailleurs été posé avec acuité dans le domaine de l'anthropologie du développement (BIERSCHENK *et al.* 2000, OLIVIER DE SARDAN 1995, LEWIS et MOSSE 2006). La « mise en valeur » de la colonisation, à laquelle se prête *Force-Bonté*, y est un effet considérée comme l'« ancêtre du développement » (OLIVIER DE SARDAN et BIERSCHEK 1993). Dans la limite du raisonnablement transposable au contexte et aux enjeux de l'époque de *Force-Bonté* et de Bakary Diallo, cette analogie fournit des pistes théoriques à explorer au moyen des clés offertes par cette anthropologie critique du développement. Car l'on peut penser qu'un personnage tel que cet auteur a contribué à sa façon à préparer le terrain de certaines orientations du mouvement pulaar favorables aux relations entre Haalpulaar'en et monde occidental. Ce mouvement a certes émergé de l'anticolonialisme et a constitué une forme de nationalisme culturel, mais il a aussi choisi un rapprochement stratégique avec l'Occident. Le choix de la graphie latine adaptée et la coopération dans la Vallée du Sénégal des années 1980-90 avec des ONG de

¹ Sur celle-ci, voir le playdoyer de RICARD (2006) en faveur de la traduction d'œuvres littéraires en langues africaines.

² Dans le domaine anglo-saxon, l'équivalent de cette approche sociologique est l'*Actor-Network Theory* ou théorie de l'acteur-réseau dont John Law est le principal théoricien. En France, Bruno Latour, Michel Callon et Madeleine Akrich ont porté (avec d'autres) cette sociologie qui s'est notamment appliquée au domaine de la science et de sa fabrication.

³ Il n'est pas aisé de reconstituer a posteriori le matériau pour une telle analyse, mais le travail attendu de Mélanie Bourlet sur Bakary Diallo pourra peut-être apporter quelques éléments de réponse.

développement ou des agences de coopération décentralisées occidentales ¹ traduisent ce positionnement des acteurs du mouvement pulaar et des Fuutanke en général. La rhétorique développée par les promoteurs du mouvement sur la nécessité, au moyen de l'écriture du pulaar, de « rattraper le retard » (*dixit* certains d'entre eux), sous-entendu par comparaison avec les pays occidentaux, renvoie d'ailleurs à ce double « branchement » (AMSELLE 2001) : utiliser une écriture « efficace » et facile à apprendre, à savoir l'écriture latine adaptée, et entrer dans la voie du développement économique et social, grâce à l'écrit d'ailleurs, quand bien même ce développement n'était pas forcément entendu de la même manière que celle des courtiers du développement et autres instances occidentales.

D. b. Parler de soi et s'autocritiquer : des écrits entre roman, autobiographie et essai historique

Au sein de cette littérature composée d'ouvrages gravitant autour du récit de vie et de l'histoire locale, commençons par examiner ce qui s'apparente à l'autobiographie. L'écriture autobiographique est devenue une pratique d'écriture en pulaar assez répandue, y compris en milieu rural, et sous des formes parfois assez abouties, fruit d'une investigation particulière et d'un travail d'écriture appliqué qui correspond cependant pas souvent aux critères de publication d'une maison d'édition. À Dakar, l'expérience d'ARED rend compte en aval du succès de cette prise d'écriture autobiographique. L'ONG enregistre depuis ses débuts de nombreux dépôts de manuscrits d'auteurs restés non publiés, qui sont un jour venus remettre en mains propres le précieux ouvrage relatant l'histoire de leur vie. Malgré le besoin et le désir d'ARED d'alimenter le lectorat en textes nouveaux, très rares sont finalement les suites favorables données à ces dépôts de manuscrits².

Celles ou ceux qui tentent l'expérience d'une écriture de soi utilisent plutôt des cahiers ou dans certains cas des pages volantes rassemblées dans une chemise. Il arrive aussi que des cahiers épais, solidement reliés et dotés d'une couverture coquette mentionnant « journal intime », disponibles en ville, soient aussi employés, y compris pour un usage qui ressort effectivement davantage d'une forme d'écriture confidentielle, au jour le jour que de celle d'une autobiographie narrative et complète. La tenue d'un journal intime, qui semble assez répandue à Dakar parmi les jeunes filles qui ont été scolarisées³, reste cependant exceptionnelle au village ; un seul cas a été relevé d'une jeune épouse

¹ La coopération, notamment dans le domaine rizicole, avec la Chine, a été plus circonscrite dans sa durée et les relations développées avec elle moins étendues que celles avec des organisations occidentales.

² La coopération allemande, via la Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, a publié un genre de manuel de l'écrivain destiné aux futurs auteurs voulant écrire en langues africaines ; j'ai assuré la correction de cet ouvrage en français (BÜTTNER et FRINGS 2001).

³ Le cas d'une jeune femme venant de Dakar, mariée récemment à un homme issu d'une famille de notables de Juude et vivant en Europe, est intéressant. Après avoir suivi un cursus scolaire poussé, la jeune épouse s'est donc installée au village, n'ayant jamais vécu au Fuuta bien que d'origine fuutanke. Son changement de vie fut donc radical, passant d'une vie animée et du noyau de ses jeunes amies en ville à la tenue d'une grande maison en dur, avec ses beaux-parents âgés et autres membres de la concession sous sa responsabilité « ménagère ». Pas d'eau

ayant justement grandi à Dakar. C'est donc plutôt à des sortes d'autobiographies que l'on a affaire chez ceux — des hommes — qui ont écrit sur eux-mêmes.

Poursuivant ce fil du type de support et du genre recensés parmi les pratiques scripturales villageoises, questionnons plus avant le différentiel sexué qui se dégage ici. Les hommes semblent en effet plus enclins que les femmes aux pratiques d'écritures autobiographiques ou historiographiques. Les femmes, en revanche, semblent moins investies dans ce genre de pratiques d'une « écriture pour soi », à l'exception de cette jeune femme d'origine dakaroise qui tenait un journal intime. Les écrits épistolaires ou fonctionnels marquent davantage les activités manuscrites et de lecture des mères de famille du Fuuta Tooro (commerce, exploitation de jardins maraîchers).

Ce marquage sexué de la production d'écrits-témoignages que leurs auteurs peuvent modifier à leur gré pour donner leur meilleure version de faits ou de leur propre personne¹ est à resituer dans les fonctions sociales et symboliques dévolues à chacun des sexes. La femme prend en charge les conditions de vie matérielles de la famille ; elle est ce chef de « chambre» (*jom suudu*) au sens d'un lieu d'habitation et de subsistance. L'homme chef de famille (*jom galle*) est quant à lui responsable de l'ensemble de la concession, qui est généralement composé de plusieurs cases ou maisons selon le nombre d'épouses et les enfants adultes (hommes) vivant encore dans le giron patriarcal². Il dessine la ligne « politique » du galle et la place de chacun, il est celui qui décide (du moins officiellement), et le dépositaire du patrimoine familial hérité du lignage, dont il est le garant. Ces responsabilités morales et symboliques le placent en première position pour ce qui a trait à la mémoire, dans la mesure où la mémoire de soi s'envisage communément, en milieu africain, dans le cadre de la mémoire collective familiale et lignagère. La mémoire épisodique et la mémoire sémantique qui constituent la démarche narrative autobiographique (BRUNER et WEISSER 1991) ont donc tendance à être prises en charge, au Fuuta, par les hommes. En outre, le constat posé par VIDAL ROJAS (1995 : 61) quant à un partage différencié des fonctions et attributions symboliques du féminin et du masculin en milieu haalpulaar recoupe le fait que la femme a moins accès que l'homme, selon les conventions sociales établies au fil des siècles et de maintes cultures, à la prise en charge d'une parole destinée à être représentative du groupe (la famille, la communauté, etc.), à demeurer dans le temps et publiquement :

« Aujourd'hui, dans l'ethnie Toucouleur qui appartient à la communauté linguistique Hal Pulaar, au Sénégal et au Mali, la *Djom Soudou* est la femme propriétaire de la chambre. Le *Djom Galle* est

courante ni d'électricité, bien peu de distractions... Elle tenait un journal intime rapporté de Dakar, qui semblait lui permettre de maintenir un espace personnel et secret et lui servait certainement d'exutoire.

¹ « "Lives" are texts : texts that are subjects to revision, exegesis, reinterpretation, and so on » (BRUNER et WEISSER 1991 : 129).

² En principe, en milieu fuutanke, contrairement à la société soninke, les descendants hommes adultes n'agrègent pas à celle du père (des parents) la nouvelle entité familiale qu'il constituent en se mariant, mais s'installent dans un autre espace où ils fondent leur propre galle. Mais dans la pratique, la proximité spatiale entre galle de la génération la plus âgée et galle de celle qui la suit favorisent l'entretien d'une autorité dominante du « vieux » ou de ses épouses sur ce qui se passe dans les foyers des descendants.

l'homme propriétaire de la maison et de son enclos. Ainsi, avec des siècles de distance et dans des espaces géographiques et culturels différents, nous retrouvons les mêmes catégories intérieur/extérieur, maison/site, ville/territoire. [...] Cette domination [masculine] signifie contrôle. Cet imaginaire explique en partie le rôle assigné au mâle et à la femelle dans l'organisation sociale. Ainsi, la femme c'est le local/localisé, du latin *locus*, qui est aussi la racine latine de lieu, d'une partie déterminée de l'espace, un lieu précis. Le local est un lieu connu. La femelle reste dans un lieu connu, elle est locale. Le mâle, c'est le global, du latin *globus* la terre, le globe. »

Cela ne signifie évidemment pas que la femme soit moins légitime que l'homme, dans l'absolu, pour assumer de tels écrits « officiels » (même sous forme de fiction), dotés d'une portée collective, morale et/ou historique. Mais cette catégorisation en pôles masculin/féminin où s'articulent rapport à l'espace et rapport à la prise de parole/d'écriture souligne en fait la place qu'une société assigne aux femmes qui la composent. Il n'est dès lors pas tout à fait anodin que le seul journal intime rencontré soit tenu par une jeune femme — ce genre paraît d'ailleurs généralement plus prisé par la gente féminine que masculine —, et que les tentatives autobiographiques destinées potentiellement à une diffusion publique soient prises en charge par des hommes, qui plus est des hommes adultes ou d'âge mûr. Comme si les unes et les autres (les hommes) étaient socialement conditionnés pour s'exprimer des genres et registres différents liés à leur genre et à la position sociale qui en découle de façon codifiée, contrôlée.

Si des femmes africaines, y compris foulanisantes, ont pu prendre la plume pour parler d'elles-mêmes, elles ont eu tendance jusqu'à présent à le faire plutôt dans une autre langue que leur langue maternelle (en français ou en anglais pour l'Afrique anglophone), échappant ainsi partiellement au poids du contrôle social en matière de genres de textes plus ou moins légitimes en fonction de leur sexe. Ou lorsque certaines ont commencé à se lancer dans cette aventure dans leur langue maternelle, elles ont empruntées des formes littéraires relevant de la fiction (Keita à paraître), contournant ainsi l'implicite collectif réservant aux hommes la responsabilité d'un discours de/sur soi, sur sa propre société et renvoyant au réel, ou supposé tel.

Ces premiers traits liés à l'autobiographie haalpulaar étant fixés, interrogeons-nous à présent sur l'apparition de l'autobiographie en tant que pratique scripturale qui s'est répandue en milieu pulaarophone. Celle-ci peut-elle être portée au crédit du mouvement pulaar ? Le lien entre ce genre récent en pulaar et le mouvement pulaar lui-même laisse peu de place au doute. Auparavant, seuls les laudateurs étaient amenés à dresser le portrait et l'histoire familiale de leurs contemporains, notamment des personnes les plus importantes dans chaque famille et lignage de *Rimbe*. Le truchement d'un tiers était alors de mise, et il était même certainement inconcevable de parler soi-même de soi, de se mettre en avant ou d'exposer une intimité personnelle ou même familiale, tant la pudeur, la retenue (*semteende*) fait partie de l'ethos de tout Haalpulaar ou Peul qui se respecte. Comment en est-on donc arrivé à ce que des personnes d'âge, de sexe, de profil social ou de trajectoires biographiques très diverses puissent écrire sur elles-mêmes ? Plusieurs éléments de réponse vont montrer à la fois que le récit de vie n'est pas étranger aux Haalpulaar'en, loin s'en faut, et

que ces derniers ont en outre été encouragés à cette *prise d'écriture*¹ au travers de deux contextes conjoncturels bien précis dans lesquels le mouvement pulaar a été partie prenante.

Tout d'abord, le fait de raconter une vie ou un épisode de vie par écrit est chose familière à de nombreux Haalpulaar'en. La plus ancienne de ces traditions narratives s'inscrit dans la sphère religieuse tant passée qu'actuelle. En effet, si des personnages illustres comme El Hajj Umar continuent à faire couler de l'encre² à l'époque actuelle, relater la vie de personnages marquants dans l'histoire religieuse locale ou régionale remonte au moins au XIX^e siècle. On sait par exemple que la geste umarienne a fait l'objet de plusieurs récits en pulaar '*ajami*, plus ou moins critiques ou au contraire totalement acquis à l'encensement du *shaykh* et de ses choix (HUMERY 2010a : 10-11). Ces textes relevaient plutôt du genre poétique, mais ils n'en ont pas moins habitué les habitants de la Vallée à ce que des textes soient écrits sur des personnages importants.

Cette propension à écrire sur la vie et l'œuvre des grandes figures de l'islam local fait écho à celle qui exista dans le Maroc du XVII^e siècle avec une œuvre biobibliographique sur les saints et érudits du pays produite par l'un d'entre eux, à la fibre historienne et encyclopédiste, Al-Yusi (BERQUE 1958). Or le Maroc et la région concernée par cet ouvrage sont le berceau de la confrérie tidjane implantée dans la Vallée (et au-delà) avec succès par El Hajj Umar Tall au milieu du XIX^e siècle. Plus largement, comme l'a montré VALENSI (1997) dans le cas de l'école de Tlemcen, c'est toute une tradition d'écriture hagiographique ou de biographies de pieux lettrés que le Maghreb véhicule, en lien avec l'importance du culte des saints dans les traditions locales de l'islam soufi. Directement ou non, la culture écrite et savante des franges haalpulaar les plus versées dans le savoir religieux et sa culture livresque a été imprégnée de cette tradition maghrébine hagiographique et de récits de vies d'érudits.

Parallèlement à cette écriture sous forme de catalogue sur la vie et l'œuvre de musulmans ayant marqué le champ du savoir islamique et l'Histoire en terres musulmanes, la tradition d'écriture de romans biographiques ou autobiographique en français a elle aussi été importante et a pu encourager la prise d'écriture récente d'un certain nombre de Fuutanke. Plus tardive, cette littérature se caractérise

¹ Nous reprenons et transposons au *mouvement pulaar* la notion de « prise d'écriture » (transposition de « prise de parole »), développée dans le champ de la littérature américaine produite par des esclaves affranchis qui ont pris la plume au XVIII^{ème} siècle pour dénoncer l'esclavage pratiqué outre-Atlantique. Le plus fameux de ces « preneurs d'écriture » est certainement Olaudah EQUIANO, dont l'autobiographie, parue à Londres en 1789, fut un best-seller (*The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa the African. Written by himself* ; trad. fr. : *La véridique histoire (par lui-même) d'Olaudah Equiano, Africain esclace*, l'Harmattan, 2000 ; 2^{ème} éd. fr. : *Ma véritable histoire*, éd. Mercure de France, 2008). La traduction française récente de cette autobiographie ainsi que les diverses publications du texte ou sur ce texte attestent de l'intérêt nouveau porté sur ce type de personnages qui ont puissamment éclairé l'histoire de l'esclavage qui reste, en France, peu connue du grand public, contrairement au fort intérêt qu'elle suscite dans le monde anglo-saxon et en Amérique du Nord.

² Un ouvrage relativement récent (s.d.) de Samba DIENG sur El Hajj Umar, *El-Hadj Omar. La perle de l'islam. Réalité Historique, dimension mystique* a été publié par les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal. Des cassettes audio circulaient aussi lors de mes terrains, narrant la geste du fameux jihadiste sur des tons très théâtraux ponctués de musique traditionnelle.

par son rayonnement, non pas tant en nombre d'ouvrages qu'en termes de reconnaissance de ceux-ci en tant que « classiques » auprès d'un lectorat mixte, à la fois africain et européen. Cette littérature a creusé un sillon pour les générations suivantes, notamment celles du mouvement pulaar. Après la période inaugurale pour le genre marquée par le roman de Bakary Diallo, le statut académique et autorisé qui lui a été octroyé a conféré à l'écriture de récits de vie d'auteurs africains une légitimité progressivement acquise non seulement aux yeux des lecteurs occidentaux, mais aussi à ceux des populations africaines elles-mêmes.

Des auteurs de cultures peules ont commis des textes de référence tels que *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou KANE (1961). Ce roman fait partie de ces ouvrages littéraires devenus des classiques auxquels renvoie MOURALIS (2005-06) : traduit en anglais, lu dans toute l'Afrique et bien au-delà. Il fut écrit par un fils des rives du Fleuve Sénégal devenu ministre à plusieurs reprises, diplomate et homme d'affaires. Soulignant le caractère universel de son œuvre et de sa propre personne, il confie dans un entretien avec Éric Fottorino :

« À Istanbul, des Turcs apprenant ma visite sont venus me voir pour me dire que l'aventure de Samba Diallo, ils l'avaient vécu eux aussi. Ils voyaient en moi un être universel. Vous êtes musulman sans être arabe, me disaient-ils, africain et de culture européenne. » (FOTTORINO 1996)

Cette universalité, l'auteur y renvoie également en indiquant ses influences littéraires, celles qui ont marqué sa formation, ouvrant le chemin à des « générations d'Africains [qui] allaient revendiquer cette démarche sans peur qui révélait à l'homme noir comment grandir sans se perdre » (*idem*).

« Avant, j'ai étudié le Coran sans bien le comprendre. Je parlais l'arabe et le pulaar. Puis j'ai été fasciné par l'alphabet latin. Alors j'ai écrit en français. Plus tard, au lycée de Dakar, j'ai découvert Villon, Baudelaire et les écrivains français du XIX^e siècle. Il y a eu aussi la fréquentation des grands Russes et de Shakespeare dont je lisais l'œuvre en anglais. » (*idem*).

Il est intéressant de constater ici, comme dans le roman autobiographique lui-même d'ailleurs, la fascination de l'écrivain/enfant pour l'écriture¹, et en l'occurrence l'écriture en caractères latins — fascination qui aurait ainsi fait basculer le jeune homme du côté de la langue française, alors qu'émergeait à la même époque une mobilisation estudiantine qui allait fournir au pulaar des alphabets certes basés sur les caractères latins, mais adaptés à la transcription de la langue maternelle. Revendiquant ainsi son ancrage dans l'universel, Cheikh Hamidou Kane n'en a pas moins été rattrapé

¹ L'extrait suivant de *L'Aventure ambiguë* (1990 : 172) est très explicite :

« — Raconte-moi comment ils t'ont conquis, demanda-t-elle.

— Je ne sais pas trop. C'est peut-être avec leur alphabet. Avec lui, ils portèrent le premier coup rude au pays des Diallobé. Longtemps, je suis demeuré sous la fascination de ces signes et de ces sons qui constituent la structure et la musique de leur langue. Lorsque j'appris à les agencer pour former des mots, à agencer les mots pour donner naissance à la parole, mon bonheur ne connut plus de limites. Dès que je sus écrire, je me suis mis à inonder mon père de lettres que je lui écrivais et lui remettais en main propre, afin d'éprouver mon savoir nouveau, et de vérifier, le regard fixé sur son visage pendant qu'il lisait, qu'avec mon nouvel outil, je pouvais lui transmettre ma pensée sans ouvrir la bouche. »

par le mouvement pulaar. Il fut en effet traduit par l'éditeur ARED, constituant ainsi la première expérience de traduction d'un roman africain francophone vers une langue africaine (FAGERBERG-DIALLO 1995). À cette occasion, la linguiste et directrice de cette maison d'édition en langues africaines, Sonja FAGERBERG-DIALLO (1995 : 70), a relevé que l'ouvrage, une fois lu par des étudiants de l'Université de Dakar, s'était montré sous un jour nouveau à ces lecteurs qui avaient « d'abord essayé de le lire en français », mais n'avaient eu pleinement accès à l'ouvrage et à sa portée que sous sa version pulaar¹. Cette expérience abondait ainsi en faveur de l'écrit en langues premières et témoignait une fois encore que l'usage de la langue française limitait de fait le plein accès au texte dans toutes ses dimensions.

Cette démarche de « retour » par la traduction de textes francophones vers la langue originelle de leurs auteurs africains a précédé et certainement influencé la décision de plusieurs écrivains sénégalais (ou d'autres pays d'Afrique francophone) de tremper leur plume dans l'encre de leur idiome maternel ; l'un des exemples les plus fameux est celui de Boubacar Boris Diop.

Au-delà de cette question de la langue usitée et des incidences de ce choix, la traduction/publication en pulaar d'un ouvrage comme *L'aventure ambiguë* peut être vue comme une intention non seulement de rendre plus accessible un ouvrage devenu un classique de la littérature africaine/francophone, mais aussi de diffuser le genre même de l'autobiographie et du récit de soi.

Plus à l'est de la Vallée, on recense l'autobiographie en deux volumes d'Amadou Hampâté BA (*Amkoullel, l'enfant peul* paru en 1991 et *Oui, mon commandant !* en 1994) ou de récits biographiques plus anciens comme *Vie et enseignement de Tierno Bokar* (BA et CARDAIRE 1957) ou *L'étrange destin de Wangrin* (1973), lequel reprend d'ailleurs la thématique de la traduction au travers du héros de ce récit romanesque tiré de la vie réelle d'un homme qu'Hampâté Bâ avait lui-même connu. La même démarche autobiographique a marqué l'Afrique anglophone, avec le texte du nigérian et premier prix Nobel de littérature africain en 1986, Wole SOYINKA, dont les deux volumes ont été traduits en français : *Aké, les années d'enfance* (1984), suivi par *Ibadan, Les années pagaille* (1997).

Au programme de français de bien des écoliers ou collégiens d'Afrique ou de France, un autre récit bien connu a occupé une place importante : *L'enfant noir* (LAYE 1953). Si ce récit autobiographique, qui a bien des points communs avec *L'aventure ambiguë*, prend place quant à lui en Haute Guinée malinké, et s'il fut l'objet lui aussi de fortes critiques (essentialisme, vision dépolitisée évitant la critique du colonialisme), ce texte n'en a pas moins bercé des générations de jeunes gens passés par « les bancs » (l'école), Haalpulaar'en et Peuls inclus, bien entendu. À ce titre, il a aussi pu constituer un modèle, dans le sillon de Bakary Diallo, quant au fait d'une part qu'un Africain pouvait autant que d'autres écrire un texte romanesque, et que d'autre part, narrer sa propre vie pouvait avoir

¹ Pour une partie du lectorat, cependant, l'ouvrage aurait posé divers types de difficultés, et n'aurait pas connu le même succès, loin s'en faut, que d'autres romans écrits directement en pulaar (selon FAGERBERG-DIALLO 1995 : 70-71, le rapport des ventes a été de 1 à 10 entre cette traduction et le best-seller de Yero D. Diallo, *Ndikkiri Joom Moolo*).

un intérêt pour des lecteurs, même lorsque celle-ci était somme toute relativement banale dans le contexte coloniale de l'époque, ou n'avait en tout cas rien d'héroïque, même si elle pouvait être ressentie comme une *aventure ambiguë*.

De nombreux romans africains ont par ailleurs été écrits en français, reposant sur une part autobiographique. L'ouvrage collectif *Autobiographies et récits de vie en Afrique* coordonné par B. MOURALIS en 1991 en recense et en décrypte une partie, mais bien d'autres titres pourraient être envisagés.

Sur le sol français ou avec la collaboration étroite et prégnante d'auteurs français masqués¹ ou affichés en tant que co-auteurs, toute une série d'autobiographies ont par ailleurs vu le jour depuis les années 1960. Certaines d'entre elles ont pris une tournure symbolique et militante délibérée, utilisées dans des ouvrages où se mélangeaient toutes sortes de « textes » : échanges épistolaires entre organisations et acteurs importants de la scène politique, données chiffrées (statistiques économiques), textes législatifs, témoignages de travailleurs immigrés, etc. (DEDIEU 2008 : 73). Dans sa thèse sur « la prise de parole de l'immigration subsaharienne en France (1960-1995) », DEDIEU (2008 : 70) souligne le rôle qu'a joué l'écriture biographique, souvent collaborative, dans le militantisme d'un groupement syndical important d'ouvriers sénégalais, l'Union Générale des Travailleurs Sénégalais en France (U.G.T.S.F.) :

« Si cette stratégie de publicisation d'une cause s'est fondée sur la construction et l'entretien de réseaux politiques, elle s'est également déployée par la constitution de réseaux intellectuels aux fins de conquérir de nouveaux publics. Si Sally N'Dongo² a pu déclarer que l'UGTSF était un groupement « organisé par les travailleurs eux-mêmes » et non « un mouvement d'intellectuels »³, ces derniers permirent pourtant à l'Union d'élaborer une véritable stratégie éditoriale à laquelle participèrent, très directement ou plus indirectement, les représentants de différents courants de pensée théorique ou méthodologique tels que le *tiers-mondisme* pour l'anthropologie ou l'*approche biographique* pour la sociologie. La publication de nombreux ouvrages de portée thématique et de nature autobiographique reposait sur une entreprise de reconnaissance dont la nature transitive constitue l'une des propriétés majeures des réseaux sociaux, en l'espèce, la légitimation d'un militantisme intellectuel adoubi par des représentants associatifs et la légitimation d'une entreprise associative soutenue par des intellectuels engagés. »

D'autres ouvrages de facture plus académique, moins pêle-mêle dans leurs contenus, se sont aussi accumulés au fil des dernières décennies en France, contribuant là aussi à donner plus de voix et de poids à la parole et aux histoires de vie d'Africains ayant vécu sur leur terre natale ou en migration. Parmi ceux-ci, citons, la biographie en deux volumes co-écrite par un « lettré malien », Alamy Maliki YATTARA (2000 et 2003), et un historien français, Bernard SALVAING⁴, ou celle d'Oumar DIA

¹ Dedieu (2008 : 75) évoque le *ghost writing* de *La « coopération » franco-africaine* (1972), ouvrage signé Sally N'Dongo et réimprimé en 1976 sous une forme augmentée, sous le titre de « *Coopération* » et *Néocolonialisme*.

² Ce Sénégalais originaire du village de Sinthian, dans le Fuuta oriental, a fondé et présidé l'UGTSF et fut une figure importante de ce mouvement militant des ouvriers Subsahariens de France.

³ Ndl : « Entretien avec Sally N'Dongo » in ADAMS (1997 : 209).

⁴ Cette biographie s'inscrit dans la longue tradition de collaborations scientifiques entre chercheurs français et enquêteurs/informateurs africains. Cf. note 1, p. 42, ch. 1.A.b.

et Renée COLIN-NOGUES (1982), *Yâkâré, autobiographie d'Oumar*, publiée par Maspéro. Le rôle d'un éditeur tel que Maspéro dans cette vague de publications de récits de vie d'Africains doit à ce propos être souligné. François Maspéro, engagé dans un militantisme social et tiers-mondiste, a produit (ou réédité) un ensemble de biographies aux trajectoires militantes non seulement africaines, mais aussi américaines — blanche (*Maman Jones* : cf. JONES 1977 [1925]) comme noire (*Mémoires d'un esclave américain* ; cf. DOUGLASS 1980 [1845 : éd. originale en anglais ; 1848 : 1^{ère} éd. en fr.]), remontant au XIX^{ème} siècle¹. SALVAING (2003) s'est penché sur ces écritures autobiographiques à deux voies, et mentionne quatre autres ouvrages dans cette veine concernant la sous-région :

« pour se limiter à quelques textes concernant l'Afrique de l'ouest, on peut citer : SMITH Mary, Baba de Karo, L'autobiographie d'une musulmane haoussa du Nigéria, textes de Baba Giwa rassemblés et présentés par Mary F. SMITH, Paris, Terre Humaine, 1^{ère} édition 1969 (édition anglaise Faber and Faber, 1954) ; BOCQUENE Henri, *Moi un Mbororo : autobiographie de Oumarou Ndoudi, peul nomade du Cameroun*, Paris, Karthala, 1986 ; FIELOUX Michèle, *Biwante, Récit autobiographique d'un Lobi du Burkina Faso*, Paris, Karthala, 1993 et Amadou MARIKO, *Mémoires d'un crocodile, Du sujet français au citoyen malien*, Propos recueillis et mis en forme par Pierre Boilley, Bamako, Donniya, 2001. »

Qu'elles aient été romancées ou au plus près du vécu tel que mémorisé et reconstruit, ces biographies et autobiographies en pulaar ont émergé dans le contexte d'une tradition riche de récits de vie dans les deux langues de l'écrit — arabe et français. L'avènement du mouvement pulaar, en tant que *prise d'écriture* qui s'est notamment traduite par ces mises en récit de soi, doit donc être appréhendé comme héritier de cette double culture de l'écrit arabisante et francophone. Au travers de cette écriture de soi en pulaar, on assiste à une culture bi-modale qui non seulement s'assume désormais en tant que telle, mais qui s'en revendique dans cette double légitimité de culture de l'oralité et de l'écrit. Ainsi, parallèlement et en interaction avec) les généalogies, les contes et épopées dont la circulation orale disent les personnalités et les héros de la société fuutanke, un maniement renouvelé de/par l'écriture évoque les personnes autrement, qu'il s'agissent de héros plus ordinaires et contemporains ou de figures marquantes ou légendaires revisitées.

Ainsi, parmi les quelques textes parus au sein d'une multitude d'autres restés inconnus du public, a été publié en pulaar *Nguurndam Tumaranke* [La vie d'un immigré, 1981]. Cette autobiographie a très clairement et directement été rendue possible par le mouvement pulaar

¹ Ces deux ouvrages ont fait l'objet de rééditions ; pour le dernier, un extrait du récit de DOUGLASS paraît en 2003 (*Mon éducation*, aux éditions Mille et une nuits), puis une autre édition du récit complet chez Gallimard en 2006. Cette période des années 2000 a été marquée par un véritable engouement éditorial dans le monde anglo-saxon comme dans l'hexagone concernant les biographies d'anciens esclaves. Les différents ouvrages en anglais et traductions/adaptations en français sur la vie d'Olaudah EQUIANO (édition originale en anglais : 1789) ont en effet également été publiés dans cette décennie. De même ont été rééditées en 2001 les *Onze autobiographies d'Africains* publiées initialement en 1943 par le linguiste WESTERMANN, ou encore, 2002, un ouvrage de Bourdette-Donon sur *La tentation autobiographique ou la genèse de la littérature tchadienne*, qui, comme dans le cas mauritanien, renvoie à un contexte d'oppression politique. La fin des années 1970 et le début des années 1980 ont donc été un autre temps fort de publications de biographies cette fois tiers-mondistes, mais dont la parenté est évidente avec la vague éditoriale plus récente concernant d'anciens esclaves.

transnational, via les sessions d'alphabétisation mises en place par des associations engagées dans la promotion de la langue et des cultures peules. « Baylaa Kulibaly écrira [...] son autobiographie après avoir bénéficié de ces cours » (BOURLET 2005a : 39) organisés par l'association *Janje e Pinal* au foyer Falguières à Paris en 1975, précise MOHAMADOU (2000 : 83). Dans ce récit, l'auteur, ouvrier dans une usine de construction automobile, livre « un témoignage à la première personne, sobre, sincère et poignant sur l'immigration », dont on peut penser qu'il prolonge, d'une certaine façon des textes antérieurs comme ceux de *L'aventure ambiguë* où les héros restaient dans une sorte d'entre deux, de seuil à franchir pour entrer pleinement dans une vie de migrant dans un pays occidental.

D'autres ouvrages, où apparaît davantage l'influence de l'oralité, peuvent s'apparenter également à du récit biographique. *Ndikkiri Joom Moolo* (*L'aîné au violon* ; photographies 10 en annexes), publié au Sénégal par ARED, compte au premier rang des livres qui ont su toucher un large éventail de la population lettrée en pulaar¹. On peut aller jusqu'à considérer que ce livre est devenu un titre culte de la littérature peule. Cet ouvrage fut le premier roman de Yero Dooro DIALLO, écrit dès 1982 (ou 1978 ?) et d'abord publié au Caire où résidait alors l'auteur. Au cours de nos différents terrains effectués depuis 1996 dans différentes zones du Fuuta, nous avons pu constater la popularité de ce livre, qui a même fait l'objet d'une translittération en 'ajami (photographies 10 en annexes) — ironie du sort car son auteur était un farouche partisan d'une écriture du pulaar avec la graphie *abajada*. L'ampleur de ce succès est à lier aux « deux principales fonctions auxquelles l'auteur prédestine son livre qui doit divertir en même temps qu'il sert à l'affirmation identitaire par le biais de la langue » (MOHAMADOU 2000 : 80) ; il est d'autant plus frappant qu'il fait exception, car « il est assez rare que ces romans [en langues africaines] aient rencontré un public local au moment de leur publication » (GARNIER et RICARD 2006 : 10).

Ces livres phares, à l'image de *Ndikkiri* ou du roman épique² du même auteur, *Silaamaka e Pullooru*³, ont participé à la construction d'une culture écrite et littéraire commune fondée sur la connaissance intégrée et complice de récits romanesques, de traits de héros atypiques et de situations cocasses ou touchantes, qui sont autant de références fréquentes passées dans les échanges verbaux de

¹ Dans un article sur son parcours en tant qu'éditrice en Afrique, FAGERBERG-DIALLO (2002b) retrace en détail les étapes de cette aventure spontanée et militante qui l'ont conduite à devenir éditeur en langues africaines. Elle y explique comment *Ndikkiri* est devenu le premier livre, fait entre amis amateurs, de ce qui allait devenir le GIPLN puis l'ARED. Ce roman fut d'abord publié au Caire en 1978 avant de faire l'objet d'un travail d'édition plus soigné à Dakar. Dans un autre article, « Milk and Honey », FAGERBERG-DIALLO (1995) développe une analyse descriptive de cette œuvre, ainsi que de deux autres récits, l'un épique, l'autre romanesque : *Silaamaka e Pullooru* et *Bii Tato* de Mammadu Abdul Seck.

² L'expression de roman épique (*epic novel*) a été employée par S. FAGERBERG-DIALLO (1995) pour définir cette version par de Y. D. Diallo de cette fameuse épopée peule. Contrairement à BARRO (2010), Fagerberg-Diallo ne l'utilise pas pour évoquer *Ndikkiri*, soulignant qu'il s'agit d'un anti-héros et que le livre est critique vis à vis du *pulaaku*, se distanciant ainsi des normes habituelles de l'épopée. Sur la notion de roman en tant que telle et les problèmes de traduction auxquels elle renvoie, cf. FAGERBERG-DIALLO (1995 : note 21) et GARNIER et RICARD (2006), lesquels se penchent finalement sur l'« effet roman » du point de vue de la réception des textes que sur un programme de définition à établir.

³ Sur cette épopée et la version qu'en produit Yero Dooro Diallo, voir BOURLET (2005b).

la vie quotidienne, employées dans cette *communauté de lecteurs* (CHARTIER 1996b) qui se savent dépositaires de cette culture littéraire partagée.

Outre les deux titres évoqués à l'instant, ARED est également à l'origine d'une partie importante de la production d'ouvrages en langues nationales, et plus spécifiquement en pulaar. De sa création jusqu'en 2005, on peut évaluer le volume total d'exemplaires imprimés à plus ou moins 500 000, ce qui est considérable à l'échelle du Sénégal (10 millions d'habitants), du nombre de locuteurs foulanisants¹ que compte le pays (25% de la population nationale ; 19% selon une autre source²) et du pourcentage d'alphabétisés ou de lettrés dans la langue de Yero Dooroo Diallo (8% sur notre aire d'étude, combien ailleurs ?).

Cette politique éditoriale active en faveur de textes littéraires (et plus largement de culture générale, de religion, d'histoire...) correspond à la vision des promoteurs du mouvement pulaar, celle d'une *literacy* large, que l'on peut nommer alphabétisation ou littératie *culturelle*, qui dépasse le cadre et les thématiques de l'alphabétisation ou de la post-alphabétisation fonctionnelles³. L'ARED, par exemple, a en effet considéré que le succès durable de l'alphabétisation, pour laquelle elle a beaucoup œuvré en matière de production et d'édition de manuels et de formation d'alphabétiseurs, passe par l'appropriation par le lectorat d'une littérature générale et d'ouvrages sur toutes sortes de sujets, afin de répondre à une curiosité et des besoins de toute sorte. Dans cette approche, le facteur plaisir est pleinement intégré, le raisonnement étant qu'une culture de l'écrit en pulaar se développera et sera d'autant plus pérenne que les lecteurs/scripteurs y trouveront un épanouissement global, et pas seulement liés à leurs activités professionnelles ou économiques. Cette vision s'est vue confortée et récompensée par les ventes de cette catégorie de livres qui constituerait donc l'environnement lettré essentiel à l'assise d'une culture de l'écrit viable. L'*environnement lettré* est d'ailleurs devenu un concept institutionnel autour duquel se sont rejoints la coopération allemande (notamment la DSE), l'UNESCO (via l'IUE) et même, plus tardivement, l'Agence Internationale de la Francophonie⁴.

En plus du choix du roman pour développer une culture de l'écrit au sens large, le choix de ce genre en tant que tel n'est pas anodin. « On ne se lance jamais dans la conception et la publication d'un roman de façon naïve lorsque ce genre n'existe pas encore dans son environnement littéraire », soulignent GARNIER et RICARD (2006 : 10) avant d'ajouter que les « premiers romanciers africains parient souvent sur des dynamiques sociales ». Le roman peut ainsi être considéré comme un genre qui

¹ 2 523 525 locuteurs du pulaar en 2002 au Sénégal, selon le projet PanAfrican Localisation (site web bisharat.net), sur un nombre total d'habitants de +/-10 millions. Une telle précision laisse pantois...

² Banque mondiale, 1988, L'éducation en Afrique subsaharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, cité par MADDEN (1990 : 17).

³ Voir la citation liminaire de S. Fagerberg-Diallo dans cette partie sur les livres littéraires/de culture générale.

⁴ Cette démarche, initiée par l'Allemagne, a donné lieu à un programme de formation des éditeurs en langues nationales pour plusieurs pays de l'Ouest africain, de publication de livres d'appui aux diverses techniques et enjeux éditoriaux, et a abouti à une conférence régionale à Dakar en nov. 2004 : « Les livres – un enjeu de l'Éducation pour Tous : Quelle politique éditoriale pour les langues africaines ? » ; Rapport final : F. S. KA (2004).

fait rupture dans les cultures africaines, genre par excellence qui favorise en son sein des débats au travers du personnage de roman vu comme un « cas » (GARNIER et RICARD 2006 : 14), alors que celui du conte est vu comme un modèle (ou contre-modèle, ce qui revient au même : dire la norme ou la vertu). Or le mouvement pulaar a lui-même cherché à faire rupture dans un savant équilibre entre promotion culturelle et postures critiques sur soi, postures que l'on retrouve dans le regard *inward* (introspectif) distancié de la littérature peule émergente (FAGERBERG-DIALLO 1995). GARNIER et RICARD (2006 : 13) parlent même de « trahison culturelle » dont peut être suspectée la littérature écrite en général, et le roman en particulier ; ils développent :

« On pourrait s'avancer jusqu'à dire que le roman est substantiellement traître. Même lorsque l'intention explicite du romancier est la défense du patrimoine culturel, le roman introduit nécessairement une mise à distance, qui est sa première trahison. Alors même qu'il parle d'une société autochtone, dans une langue africaine locale, il place ses récits à l'entrecroisement de toutes les questions ouvertes qui traversent ces sociétés. Le roman va être au carrefour de toutes les interrogations les plus urgentes sur les devenir sociaux. »

D'autres éditeurs, au catalogue beaucoup plus modeste que celui d'ARED, ont également produits quelques romans, parmi d'autres types d'ouvrages. Nous retrouvons là les *Éditions Nanondiral* soutenus, comme l'ARED, par des Luthériens, ou bien le travail d'une certaine Marianne Bâ, située à Ndioum, dans la Vallée. Les éditions *Papyrus*, portées à Dakar par Seydou Nourou Ndiaye, sont aussi impliquées dans la publication d'une littérature variée — romans, poésie, essais — en langues nationales, dont les titres en pulaar sont tant prisés par les Fuutanke et autres Peuls du reste du Sénégal. Tout comme l'ARED, l'une des principales motivations de cet éditeur d'origine Fuutanke réside dans la pénétration de ses productions — livres ou journaux, puisqu'il publie aussi un mensuel — dans les foyers ruraux. C'est alors qu'il goûte sa satisfaction et mesure la réussite de ses objectifs.

« La plus grande récompense de Seydou Nourou Ndiaye ? Le jour où ce berger peul, descendu de son village du Ferlo pour vendre ses moutons à Dakar, s'était rendu dans les bureaux de Papyrus Afrique. Il connaissait le journal, avait appelé, puis était passé. Il repartit avec un carton rempli de livres à lire et à partager avec toute la communauté. Des livres en pulaar. Quelle meilleure occupation peut-on trouver, lorsqu'on garde le bétail, en pleine chaleur, à l'ombre d'un nim ou d'un baobab ? Quel bonheur pour un éditeur de voir quelqu'un se déplacer de si loin, en manque de littérature, de savoir, de poésie, un berger dont les pairs, il y a encore peu de temps, ne savaient pas lire, ne s'intéressaient pas à tout ça. Quel plus beau cadeau que de pouvoir faire plaisir à cet homme (et sans doute à sa famille, ses amis, les livres allaient évidemment passer entre de nombreuses mains) en lui donnant la possibilité de lire dans sa propre langue, chose impossible il y a encore quelques années... [...] » (GAVRON 2007).

Outre les différentes formes du récit de vie en français et en arabe préexistantes au mouvement pulaar, outre le parti pris pour une alphabétisation culturelle reposant sur le développement d'une littérature en pulaar, deux autres facteurs ont favorisé ces formes littéraires centrées sur des biographies. Le premier a consisté en une tendance de la part de l'ARP, mais aussi d'ONG implantées dans la Vallée à partir des années 1980 à utiliser des outils de mobilisation des populations

villageoises, parmi lesquels une démarche d'appropriation de l'histoire locale a joué un rôle important. Le second facteur, en partie lié au premier, renvoie à la dimension historique des récits mis par écrit, dimension qui constitue en elle-même un enjeu aux multiples facettes pour les Fuutanke.

D. c. La réactivation d'une micro-historiographie indigène

Tandis qu'en Occident, l'administration (justice, action sociale, droit d'asile, etc.) et d'autres types d'organisations publiques ou privés ont évolué au fil du temps vers le principe d'injonction de faire dire ou écrire aux individus leur vie passée¹, en Afrique sub-saharienne, on a enregistré une tendance à fournir aux populations des moyens supposés leur permettre d'être davantage les acteurs de leur devenir. À ceci près que leur devenir était censé s'inscrire dans le cadre de ce que d'autres en attendaient plus ou moins ; à ceci près également que l'introduction de tels outils a pu avoir tendance à reposer sur l'idée reçue selon laquelle sans ces derniers, et avant leur introduction, les sociétés ou communautés africaines étaient passives et/ou victimes de décisions, de processus qui leur étaient totalement exogènes et toujours néfastes. Quoiqu'il en ait été, ces façons d'impliquer les populations autochtones en vue de leur propre *empowerment* et de vouloir faire émerger des processus locaux de développement raisonné et intégré se sont donc appuyées sur la formalisation, ou du moins l'émergence de savoirs partagés, qui ont notamment mobilisé l'histoire locale, celle des acteurs, des lieux, des entités collectives, des pouvoirs en vigueur, des enjeux à l'œuvre. Pouvoir reconstituer l'histoire d'un village ou représenter schématiquement les acteurs de toutes sortes, locaux ou extérieurs, impliqués dans la vie locale, ont compté au nombre de ces outils.

Dans la Vallée, l'influence d'un certain nombre d'ONG qui ont encouragé les villageois à développer un savoir endogène est passée par le recours à ce type d'outils mis au point dans le cadre d'objectifs de développement participatif et intégré. Ces outils sont issus pour la plupart de la *Méthode Active de Recherches Participatives* (MARP), dérivée de la pédagogie du brésilien Paolo Freire pour qui l'alphabétisation est un moyen d'émancipation. Certaines associations du mouvement pulaar se sont appropriées ces outils MARP qu'ARED a d'ailleurs traduits en pulaar sous forme de livret destiné aux animateurs villageois de l'alphabétisation ou du développement. Le but était de permettre aux populations d'accéder à la recherche-action et à la planification de façon participative et en adéquation avec les réalités de chaque lieu (FAGERBERG-DIALLO et LY 2002 : 2). Par exemple, l'ARP, dont l'implantation géographique à travers tout le pays fut considérable (jusqu'à 360 sections et sous-sections locales), a « promu la collecte des traditions orales, en histoire, et cela a répondu surtout dans

¹ Pour la France, on pourrait remonter jusqu'au moment décrit par FOUCAULT (1998) où les pouvoirs publics passent du châtiement corporel à un dispositif judiciaire recourant à l'emprisonnement, ce qui se traduit non plus seulement par un souci d'établir une culpabilité pour sanctionner un délit, mais par celui de connaître la biographie et les traits psychologiques et comportementaux de l'accusé lui-même pour juger à la fois le délit et son auteur. Juger est ainsi devenu un droit à caractériser et à publiciser la vie des personnes mises en accusation.

le Fuuta Tooro », explique Mamadou Ndiaye¹ en précisant que la mobilisation de l'ARP était justement une réponse face aux limites des traditions orales. « Demander aux gens de travailler sur leur histoire locale, sur leur culture » (*idem*) se faisait alors eu sein même des cours d'alphabétisation, dont on mesure ainsi qu'ils revêtaient une dimension bien plus globale, plus culturelle qu'une simple finalité d'enseignement de compétences en lecture, en écriture et en calcul.

À l'échelle locale des villages et à celle du mouvement pulaar, on a pu vérifier qu'une partie des savoirs généalogiques avait effectivement investi le mode écrit. La mainmise exclusive sur l'histoire lignagère par les *Naalankooobe* (groupes statutaires liés à l'art du verbe) semble donc avoir vécu, et les versions mises sur papier ont justement ceci d'intéressant qu'elles varient sensiblement de celles clamées à l'oral. Le linguiste et militant du pulaar, Mamadou Ndiaye, cite le cas, parmi d'autres,

« d'un homme qui avait écrit l'histoire de son lignage et qui refusait le recours de ses enfants aux griots qui déforment [cette histoire familiale] selon l'argent donné. Il voulait faire saisir et payer la publication et me confier un exemplaire. »

Le recours à l'écrit pour contrer une histoire officielle jusque là orale se comprend d'autant mieux que l'on saisit combien la construction d'une version historique commune et partagée revêt une importance stratégique dans l'exercice du pouvoir au Fuuta. Même les activistes de la cause peule n'ont pas échappé à cet écueil de produire une histoire conçue ou reçue comme devant être officielle et univoque. Mais l'outil écriture qu'ils ont promu a néanmoins ouvert le jeu des variations possibles et dicibles, et c'était là, paradoxalement, l'objectif de promoteurs du pulaar comme Murtođo qui assumaient la contradiction, et appelaient le dialogue scientifique de leurs vœux. Fresia, dans son étude sur les réfugiés mauritaniens au Sénégal à la suite des « événements de 1989 », évoque cette pression exercée sur le rapport à l'histoire :

« La volonté de contrôler l'information n'est pas propre au seul contexte humanitaire qui exige des victimes d'avoir une trajectoire de vie qui puisse justifier de leur statut. Elle est une caractéristique générale de la société haalpulaar dont l'idéologie unitaire est très forte. Devant l'étranger il est impératif de taire les divisions et de transmettre une image consensuelle du groupe et de son histoire. Cela explique pourquoi pour tout événement historique, il existe toujours une version officielle des faits préalablement mise en forme par des « gardiens de la vérité ». [...] Pendant longtemps, seuls les anciens notables, les griots et plus récemment les jeunes militants du mouvement pan-foulaniste avaient la légitimité de définir le contenu de l'histoire collective. » (FRESIA 2005 : 290)

Les « secrets » du village sont donc passés d'un support exclusivement oral vers un support écrit en vue d'une transmission aux jeunes générations. Mais une partie seulement de ce savoir est prise en charge de façon délibérée. La transmission orale de l'histoire locale semble en effet bien éprouvée, à l'image de Sory Ndiaye (Younouss Demmba Ndiaye)², l'un des hommes les plus âgés de Juude,

¹ Entretien du 15/10/1996 à Dakar.

² Entretien du 22/03/2000 à Juude.

dépositaire de l'Histoire orale du village, de la généalogie de ses familles, et d'une partie de l'Histoire du Fuuta. Le vieil homme explique, à force d'insistance de ma part, que les jeunes d'aujourd'hui ne sont guère intéressés par son savoir et que nul n'a procédé à un enregistrement complet de ce qu'il garde en mémoire, sur quel que support que ce soit. Le fait que la transmission orale semble tomber en désuétude pour les jeunes Fuutanke peut être compris soit comme un motif, soit comme une incidence de la scripturalisation de l'histoire locale ; peut-être participe-t-il des deux à la fois. Quoi qu'il en soit, on ne peut que constater la chute de la demande d'informations des jeunes auprès des anciens. La projection des jeunes gens dans un avenir en migration, la pesanteur des conflictualités locales que fuient les jeunes, ainsi que la pénétration croissante du champ discursif par des médias investis par les jeunes (radio, livres, journaux, TV) peuvent expliquer cette relative désaffection pour ce qui a trait au passé, au « traditionnel » délivré selon les canons d'une oralité qui se trouve justement marquée sociologiquement au coin de l'ordre établi issu du passé. Les jeunes générations semblent donc tourner le dos au passé, à un certain passé du moins, ce qui rappelle le mouvement urbain et plutôt wolof du *Set/Setal* [propre/rendre propre], à la fin des années 1980, qui s'est traduit par quelques violences, mais surtout par une appropriation de l'espace public dans les quartiers de Dakar, nettoyés et embellis de fresques murales et autres dispositifs de sculptures/mobiliers urbains improvisés qui traduisaient une rupture dans les référents historiques et culturels dont se prévalaient les jeunes¹.

Tout cela tranche avec ce qui a prévalu autrefois, lorsque les « vieux » se trouvaient en situation d'être sollicités par des jeunes pour qu'ils leur transmettent leur savoir, ils avaient le choix d'accepter ou non de le faire ou de le faire de telle ou telle façon, en adéquation avec certaines caractéristiques sociales ou individuelles des demandeurs ou de l'auditoire présent. Il y avait un éventail de modalités et de formes possibles du discours savant. Cette transformation de la soif de connaissance des jeunes envers ces savoirs ancestraux a certainement joué un rôle dans le choix de prendre la plume, pour ceux — plutôt des générations médianes entre les jeunes des années 2000 et les plus âgés — qui ont opté pour cette reconversion ou ce complément de mode d'expression et de communication pour la transmission du savoir historiographique ou traditionnel local.

En sus de cette incitation à l'écriture de l'histoire locale qui par l'ARP (ou d'autres), qui par des ONG étrangères, des événements traumatiques tels que ceux de 1989 (conflit sénégal-mauritanien) et leur lot de conséquences concrètes ont donné lieu à une masse importante de récits oraux ou écrits en pular ou en français produits essentiellement par des ressortissants négro-mauritaniens expulsés de leur patrie d'origine. Les papiers d'identité de ces derniers avaient le plus souvent été détruits par les autorités maures². Et il y a fort à parier que la plupart des expulsés de Mauritanie n'ont pas été en mesure d'emporter avec eux les traces écrites de leur vie passée, si tant est qu'ils en aient eues, ce qui

¹ Sur le *Set-Setal* : M. DIOUF (1992), NIANE *et alii* (1991) et ENDA TIERS-MONDE (1991).

² Sur la fonction des papiers d'identité, et le rapport qu'*ego* peut entretenir avec ceux-ci, voir DARDY (1998) et les différents travaux de Pierre Piazza sur la carte d'identité et la gestion étatique de l'identité des individus.

n'est pas toujours le cas¹. De plus, beaucoup d'entre eux, devenus apatrides, sont passés par des camps de réfugiés où, face aux agents du HCR ou de Human Rights Watch, il leur fallait procéder à des opérations de mise en récit de soi (FRESIA 2005). De ces « discours anonymes, écartelés par les contraintes et les institutions » (FARGE 2003 : 24), des vocations à raconter son histoire — celle de soi et celle du groupe —, se sont ainsi parfois révélées, basculant facilement vers la tentation de raconter l'H/histoire, celle qui est censée rester, celle d'une région, de ses tensions et confrontations. Pour ces Haalpulaar'en, écrire a pu représenter symboliquement une façon de recouvrer son identité, ou du moins une certaine identité, une existence. Tout autant que l'acte biographique sur fond d'histoires nationales déchirées a pu constituer un acte militant. Un certain nombre d'autobiographies ont ainsi été le fait d'anciens réfugiés, expulsés ou exilés de Mauritanie qui ont ressenti le besoin de livrer au papier les souffrances endurées et les luttes menées pour continuer à vivre et à assumer une histoire individuelle et collective brutale. Ces récits, édités souvent par le canal de rapports associatifs ou publiés sur internet, ont souvent mêlé histoire locale et histoire individuelle. FRESIA (2005) s'est attachée à souligner le

« caractère toujours complexe des discours dans lesquels s'entremêlent une dimension politique ou stratégique et une dimension émotionnelle, construites à partir d'une certaine réalité objective. »²

Ce faisant, elle a mis en lumière les différents registres discursifs et affects de ces récits de réfugiés (FRESIA 2005 : 255-274), mais elle a également montré comment ces registres se sont construits collectivement en des espaces sociaux donnés — veillées, réunions politiques dans les camps ou nombreux événements culturels et commémoratifs, et en fonction de groupes politisés qui ont dominé le champ de la mémoire — fonctionnaires et associations de victimes. La volonté délibérée d'impliquer les jeunes générations (*id.* : 280-281) dans une identité communautaire que les auteurs veulent consolider transparait dans cette production. Pour certains militants mauritaniens, faire œuvre historique afin de ne pas oublier permet en outre d'entretenir l'espérance d'un renversement de situation, d'une revanche de l'Histoire, d'un retour à une situation sociopolitique plus favorable pour les populations de la Vallée. Mais l'engagement militant des auteurs/acteurs de ces essais autobiographiques porte en soi ses propres limites, que rappelle FRESIA (*idem*) :

« Ces lieux politiques et associatifs produisent en ce sens des « mythico-histoires » parfois dangereuses ou simplificatrices comme celles que L. Malkki a identifiées chez les Tutsi et les Hutu réfugiés au Burundi (1995). Celles-ci se fondent sur un travail de « configuration narrative » qui « modèle l'identité des protagonistes de l'action en même temps que les contours de l'action elle-même » (RICOEUR 2000 :

¹ BLOMMAERT (2001) a analysé différentes versions autobiographiques d'un Congolais qu'il appelle Julien ; celui-ci aurait produit chacune de ces versions sans disposer d'archives personnelles d'aucune sorte.

² Cela rappelle la tension mise en lumière par NOIRIEL (1998 : 260 et suiv.) entre exigences d'une forme écrite modélisée sur le langage et les demandes de l'administration d'une part et le besoin d'individualiser, de rendre naturels, vrais et vivants les récits des demandeurs d'asile dans la France contemporaine.

103). Elles se construisent aussi sur des « témoignages historiques » qui apportent une légitimité et une caution de vérité à l'interprétation donnée aux événements. »

Une autre limite de taille qui doit être présente à l'esprit du lecteur de ce genre de textes porte sur la façon d'écrire en elle-même mise à l'œuvre par ceux qui tentent ce type de récits autobiographiques sans avoir baigné dans une culture de l'écrit pratiquée au quotidien et avec un niveau de formation élevé. C'est ce que Blommaert nomme *grassroots literacy* (littératie ou *literacy* de masse), et dont il considère que les écrits autobiographiques portent largement la marque, ce qui implique que l'attention du chercheur soit portée sur la façon dont le texte est écrit et ce que cela dit des compétences et pratiques scripturales de la personne (BLOMMAERT 2001 : 154-155). Car ces compétences et la façon dont elles sont mises en œuvre renseignent sur la biographie de l'auteur tout autant que le récit qu'il propose ; et au travers de cette biographie analysée en termes de compétences scripturales (et vice-versa) et en termes de position de l'auteur/agent dans son environnement social, c'est l'histoire elle-même qui peut être instruite. Le contenu en tant que source historiographique de ce type de texte ne doit donc pas (ou pas seulement) être pris au pied de la lettre, mais étudié à un degré second en tant qu'il traduit un positionnement socio-historique de l'auteur-narrateur qui, en tant que tel, renseigne plus largement sur l'histoire et la société évoqués.

La question du support et mode de communication (écrit/oral), croisée à celles de qui énonce quoi, comment et à quelles fins, devient ainsi un objet d'étude à lui seul, aussi complexe que passionnant. Et il demeure bien évidemment essentiel de ne pas confondre cette production locale à prétention historiographique avec les méthodes et canons qui façonnent « l'histoire en tant que discipline universitaire »¹.

Pour autant, les limites et réserves évoquées n'empêchent pas d'identifier les spécificités de l'émergence de cette littérature historico-biographique des réfugiés mauritaniens, et plus largement des Fuutanke qui ont voulu produire leurs propres versions de *leur* histoire locale. Il convient en effet de reconnaître le caractère audacieux et relativement novateur, pour la sous-région², de cette prise en main de l'histoire locale, par écrit et dans la langue première, de la part de Fuutanke sans formation universitaire d'historien mais qui se frottent néanmoins à une démarche qui se veut historiographique.

¹ Les critiques quant à la valeur historique d'un texte indigène livré en tant que matériau brut par J. FABIAN dans son *History from below* illustre bien les problèmes et limites de l'usage de certains documents en tant que source non distanciée. Dans la seconde livraison des *Cahiers d'Études africaines* consacrée à « Mémoires, Histoires, Identités », WRIGHT (1988) souligne les limites de l'utilisation de biographies de femmes centre-africaines pour l'histoire sociale, montrant la dimension féministe militante de ces textes (*campaign texts*). BECKER, en 1985, dans un point sur les travaux en histoire sur le Sénégal, a rappelé les précautions et articulations souhaitables pour alimenter l'histoire africaine, sans pour autant opposer les *sources internes* (issues de la « tradition ») aux autres types de sources et approches.

² En d'autres régions d'Afrique de l'Ouest, des pratiques de consignation par écrit et en langue première d'événements de la vie locale jugés plus ou moins importants ont été recensés : chez les Vai du Libéria par SCRIBNER et COLE (1978) ou en milieu bambara par MBODJ-POUYE (2007). Mais la nouveauté ici est le souci d'assemblage d'éléments disparates pour leur mise en forme et en récit, dans la perspective de produire un discours historique construit.

Rappelons à ce titre qu'en France, au milieu des années 1980 (celles où le mouvement pulaar a pris son envol), un phénomène particulier a traversé le milieu de l'histoire académique¹. Il a consisté en un retour sur soi d'une pléiade d'historiens qui ont procédé à leur autobiographie, dans une tentative « d'explicitier, en historien, le lien entre l'histoire qu'on a faite et l'histoire qui vous a fait », selon l'expression de Pierre NORA (1987) qui prit en charge l'édition de cet ouvrage collectif. Si la démarche des historiens amateurs du Fuuta n'en est peut-être arrivée à ce stade d'analyse réflexive appliqué à *ego* en tant qu'historien et objet de l'histoire, elle y fait néanmoins penser dans la mesure où histoire personnelle et histoire tout court s'entremêlent. On comprend, avec Arlette FARGE (1988 : 126), que cette entreprise d'historiens français a résulté de l'histoire de la discipline liée à l'histoire en elle-même, qui a consisté en une bipolarisation entre d'une part une Histoire globale et englobante (l'histoire de France, des grands événements, celle-là même qui avait fait surgir par réaction l'école des Annales) et « de l'autre une série de biographies plus approfondies les unes que les autres dont les plus célèbres ont été écrites par des historiens de renom ». Ainsi, écrire des histoires de vie, et ce faisant, faire œuvre d'historien(ne) était devenu en France un acte académique établi et même apprécié. Or les liens entre milieux académiques et intellectuels français et africains n'ont jamais cessé ; nombre des fondateurs et militants du mouvement pulaar ont été formés ou influencés, même indirectement, bon gré mal gré, par les courants qui ont marqué les cercles universitaires de l'ancienne métropole.

Au-delà de ces écrits liés plus ou moins directement au conflit sénégal-mauritanien ou à la situation des Négro-mauritaniens, un besoin plus global de revisiter l'Histoire africaine et en particulier celle de la Vallée a aussi pris corps chez les Haalpulaar'en, mais plus largement au sein des sociétés subsahariennes en général (JEWSIEWICKI et NEWBURY 1986). Il s'est traduit par ces écrits historicisants que villageois ou intellectuels plus en vue du mouvement pulaar ont pu produire. Jusque là, l'Histoire locale avait en partie été écrite par des étrangers : voyageurs arabes, explorateurs ou colonisateurs français, historiens occidentaux, avant qu'une *École de Dakar* n'émerge à partir des années 1950-1960 (THIOUB 2002). Des travaux notoires du début du XX^e siècle, comme ceux de Kamara pour le Fuuta Tooro (SCHMITZ 1998) ou de Yoro Diao pour l'aire wolof, n'ont certainement pas contrebalancé l'image occidentale (coloniale ou postcoloniale) de ceux qui ont fait l'Histoire officielle du continent africain et du Fuuta. D'ailleurs, les « écrits des lettrés musulmans [...] ont été ignorés par les historiens [de l'École de Dakar] » (THIOUB 2002 : 119). L'engagement en faveur d'une Histoire et d'une historiographie critique prise en charge par des chercheurs français autour des années 1960 à 1980 a pu être reconnu dans sa dimension critique et parfois militante par une partie seulement — la plus avertie et la moins clivée idéologiquement — de l'intelligentsia sénégalaise. Dans le même temps, la montée en visibilité d'historiens africains, notamment sénégalais, n'a pu qu'ouvrir une

¹ En réalité, cette tradition de réflexivité menée par des historiens remonte aux années 1970, mais l'ouvrage dirigé par Nora en constitue un moment phare (BOUILLOUD 2007 : 23). Plus largement, les sciences sociales ont développé une approche réflexive. Celle de BOURDIEU (2004) — l'auto-analyse, qui doit être distinguée de la démarche autobiographique — a connu une certaine publicité. Voir aussi BOUILLOUD et GAUJELAC (2007).

brèche encourageant l'engagement de Fuutanke dans l'écriture ou la réécriture leur propre histoire. Il est significatif que Cheikh Anta Diop ait été une source d'inspiration pour des personnages tels que Murtofo ; les émules et disciples « diopistes » font d'ailleurs encore florès dans la sous-région (THIOUB et DIOP 2001), signe d'un besoin profond de réappropriation de l'Histoire africaine par les Africains eux-mêmes, ou à défaut par des Sénégalais¹, dont certains se plaisent à conserver des œillères idéologiques².

L'apparition d'une nouvelle historiographie critique au sein de l'École de Dakar au milieu des années 1980 (THIOUB 2002 : 113) ne semble pas avoir modifié le rapport à l'histoire de ceux qui, au sein du mouvement pulaar, ont emboîté le pas à une histoire d'universitaires engagés et partisans. Bien souvent, qu'il s'agisse des « événements de 1989 » ou d'autres pans de l'histoire africaine ou internationale, l'investissement dans une écriture de l'histoire par des Haalpulaar'en liés au militantisme peut s'être attachée à « corriger les falsifications de l'histoire » pour donner meilleur visage aux Africains et/ou aux musulmans³ ou inscrire une mémoire collective construite autour de besoins ou d'intérêts communautaires. Mais dans le même temps, comme je l'ai mentionné plus haut, lorsqu'elle traite de l'histoire des villages et de leurs familles, elle sait aussi se démarquer de versions autorisées et utiliser l'écriture pour produire des récits alternatifs et ne plus subir une histoire officielle ou une histoire orientée voire faussée, au gré des intérêts fluctuants des griots, par exemple.

L'appropriation de cette démarche historiographique au sein de la société haalpulaar témoigne de l'impact du mouvement pulaar. Elle manifeste en effet l'ambition de ce dernier de renouveler une lecture de soi qui puisse être critique et s'affranchir des institutions établies, qu'elles relèvent de formes narratologiques établies ou des attributions socio-statutaires qui y correspondent. Ainsi, si le roman a pu faire rupture, écrire l'histoire de son village au lieu d'acquiescer à celle que les généalogistes ou griots inscrits dans des rapports socio-économiques et politiques clientélistes veulent bien transmettre, constitue une autre forme de rupture. Cette dernière renvoie précisément à une tension vers la modernité, selon les propres catégories de pensée des pionniers du mouvement pulaar, modernité à laquelle ils veulent voir leur société rattachée, sans que le prix en soit l'acculturation. Et cette pensée ne cherche pas en soi à mobiliser des catégories dichotomiques éculées, tant instrumentalisées et stéréotypées — Occident/Afrique, écriture/oralité, sociétés dotées d'une

¹ THIOUB (2002), dans son analyse rétrospective de l'historiographie sénégalaise, précise qu'à la fin des années 1980, « des tendances isolationnistes se développent au sein de l'École de Dakar avec la « sénégalisation » du personnel enseignant et de recherche des départements d'histoire de l'UCAD. [...] La politique de recrutement fondée sur une préférence nationale silencieuse a tari cet apport qui avait ouvert Dakar à l'histoire du monde manding, du haut fleuve Sénégal à la boucle du Niger [...] et celle du monde pulaar, du Fouta Djallon avec Thierno Diallo et Boubacar Barry ».

² Les thèses défendues par Cheikh Anta Diop ont été vivement critiquées dans les milieux académiques tant africains qu'occidentaux. Mais l'égyptologie du Sénégal dans la lignée de C. A. Diop n'en poursuit pas moins son chemin au risque de se « momifi[er] dans des éloges frileux et stériles » (THIOUB 2002 : 124).

³ Abubaakry Dem, dans un entretien de 1996, évoquait par exemple la version des croisades qui est « pro-chrétienne », ce à quoi il entendait remédier par l'une de ses publications. L'expression précédente est de lui.

histoire/sociétés exotiques sans histoire. Elle aspire plutôt à faire *renaître* à elle-même la culture et la langue peules en lui faisant connaître un saut qualitatif par l'introduction d'une pensée critique vis à vis de soi (clivages statutaires discriminatoires, mariages forcés...) ou des modèles extérieurs, tout en rappelant ses valeurs, ses hauts faits, ses lignes de force distinctives. L'écriture du pulaar, dans le cadre d'un tel programme, est ainsi sollicitée non en opposition idéologique à l'oralité en tant que telle ou pour se rattacher à des cultures de l'écrit allochtones, mais pour accompagner une parole nouvelle sous de nouvelles formes, au travers de nouveaux genres, grâce à de nouveaux supports. Elle est en outre un outil pratique au service d'une visée pragmatique : transmettre et diffuser une langue hors de son berceau originel, dans des contextes multiculturels urbains ou en migration.

On mesure la pleine portée de cette vaste entreprise scripturale mêlant récit romanesque et souci de l'histoire lorsqu'on relève qu'elle a dépassé le cadre strict d'un mouvement pulaar se choisissant la langue peule pour langue d'expression et d'écriture. Des militants de la cause peule ont en effet écrit en français depuis les années 1980. Coudy KANE (2007 : 4) en fait un bilan succinct, soulignant ceux parmi eux¹ qui ont eu à cœur de valoriser leur terroir, de « culturaliser » le contenu de leur roman tout en s'inscrivant dans un rapport renouvelé à l'histoire de la société Haalpulaar.

« L'ensemble des références qu'ils font aux mythes, aux contes, aux chansons populaires, aux événements leur permet de puiser dans la mémoire collective fuutanke, tout en contribuant à l'alimenter et à la façonner. Si l'on considère l'agrégation littéraire d'événements historiques incontestables, de mythes retravaillés par les générations successives et d'interprétation personnelles de la part de ces écrivains, on constate que se met en place, dans leurs ouvrages, une conception contemporaine de l'histoire du Fuuta. »

Le même mouvement s'est donc opéré chez les auteurs plus ou moins engagés dans la cause peule : assumer une écriture fictionnelle qui assure en même temps un ancrage culturel dans la société haalpulaar et ses référents. Et ce processus s'est opéré d'une part en pulaar, opérant à l'occasion une critique de certains traits socio-culturels, d'autre part en français, avançant alors davantage sur le terrain du dépassement paradigmatique de l'acculturation et s'engageant dans un universalisme davantage perceptible.

Qu'ils aient été romancés ou relatés au plus près du vécu tel que mémorisé et reconstruit, l'ensemble de ces « écrits de soi » en pulaar — biographies, autobiographies ou écrits d'ordre historique — ont émergé dans le contexte d'une tradition riche de récits de vie dans les deux langues de l'écrit — arabe et français. L'avènement du mouvement pulaar, en tant que *prise d'écriture* qui s'est notamment traduite par ces mises en récit de soi, doit donc être appréhendé comme héritier de cette double culture de l'écrit arabisante et francophone. Mais ces cultures de l'écrit antérieures à celle du pulaar (en graphie latine) n'ont pu satisfaire aux besoins des Haalpulaar'en depuis les

¹ C. Kane inclut dans cette catégorie Cheikh Hamidou Kane, déjà évoqué *supra*, mais aussi Tene Youssouf Gueye, Aboubacry Moussa Lam et Abdoulaye Elimane Kane. Trois autres auteurs fuutanke ayant publié en français sont par ailleurs considérés dans cet article : Malick Dia, Fadel Dia et Khadi Hann.

indépendances, celui d'un retour sur soi primant sur la quête d'altérité, ou d'une altérité consistant davantage en une posture plus ou moins critique sur sa propre société qu'en un dialogue avec l'autre, l'étranger. Car les autobiographies africaines francophones font œuvre de « prise en charge des discours d'autrui », ce qui permet aux auteurs de « rétablir la polysémie contre les discours monologiques » et de « rejette[r] le faux problème de l'acculturation, comme étant la simplification d'un phénomène complexe d'interpénétration des cultures » (AZARIAN 2005 : 85 et 90). Dans les fictions biographiques ou autobiographiques en pular, la polysémie passe par le jeu entre les différents personnages et la trame narrative, qui semblent avoir ingéré « les phénomènes d'interpénétration, les tentatives personnelles de synthèse, d'accommodation psychologique, d'adaptation personnelle à une situation historique contraignante » qu'évoque AZARIAN (2005 : 90) à propos des écritures autobiographiques africaines et francophones.

Au travers de cette écriture de soi en pular, on assiste à une culture bi-modale qui non seulement s'assume désormais en tant que telle, mais qui se revendique de cette double légitimité de culture de l'oralité et de l'écrit. Ainsi, parallèlement et en interaction avec les généalogies, les contes et épopées dont la circulation orale disent les personnalités et les héros de la société fuutanke, un maniement narratif renouvelé de/par l'écriture évoque les personnes autrement, qu'il s'agisse de héros plus ordinaires et contemporains ou de figures marquantes ou légendaires revisitées.

E. *Pekaan* et chanson moderne : entre patrimonialisation et hybridité culturelle

E. a. Le cas du *pekaan* : scripturalisation et professionnalisation des interprètes

Comme nous l'avons vu avec la poésie ou même une partie du savoir historique (notamment les généalogies), certains types de textes en pular ont pu être produits à des fins conservatoires, l'écrit étant alors mobilisé dans l'une de ses principales fonctions, celle de garder en mémoire (FRAENKEL 1995 : 74 ; FABRE 1997 : 44) et non pas de faire œuvre nouvelle au travers du scriptural. Au sein de cet ensemble d'écrits issus de l'oralité et transcrits par certains des habitants de Dungal et de Juude, reste à décrire le cas des *pekaan*¹, chants « traditionnels » propres au groupe statutaire des pêcheurs² — à Dungal, en l'occurrence.

¹ Comme l'explique O. NDIAYE (2005 : 222, note 6), et selon le récit convergent qui nous a été fait dans le chant de S. D. Sarr à Dungal, la légende veut que les *pekaan* aient été « une récompense que la femme d'une divinité fluviale aurait donnée à Demba Dièye, un des ancêtres de la famille Dièye qui, traditionnellement, est composée de pêcheurs et de griots des pêcheurs ». Cf. le mémoire de maîtrise de Dieynaba KANE (2002) ; une thèse en cours porte par ailleurs sur la néo-oralité et la chanson peule, menée par Ibrahima Wane.

² À chaque groupe statutaire correspond un type traditionnel de chant ou d'expression littéraire : aux *Sebbe*, le *gumbalaa*, aux bergers *Fulbe*, le *fantang*, aux *Jiyabe* le *naale*, dont le caractère contestataire fut combattu et finalement vaincu par les nobles, etc (SARR 2007 ; SOW 1998). Certains genres de chants peuvent être trans-statutaires, comme le *leele*.

Ces différents genres écrits — poésie, généalogies et chants traditionnels statutaires — ont en commun d’avoir été écrits à partir d’un corpus oral déjà existant, sauf pour certains poèmes mis par écrit plus ou moins au moment de leur composition. Ils ont tous vocation à être produits en vue d’une *performance* orale¹. Ces écrits revêtent donc largement une fonction d’aide-mémoire ; ils permettent de conserver et réviser un savoir destiné à être présenté face à un auditoire qui sera plus ou moins participatif, selon le genre de littérature orale mobilisé.

Dans le cas des *pekaan*, des interventions incantatoires² de la part de membres initiés de l’auditoire, également *Subalbe*, viennent scander le propos chanté³ par celui qui fait valoir ses talents d’interprète, dans un contexte de joutes oratoires entre interprètes issus des différentes familles et villages dépositaires de cet art. Les poésies appellent quant à elles les réactions du public sans discrimination statutaire, réactions qui se manifestent sur le plan émotionnel et par le nombre de demandes de « bis » émanant du public, tandis que les récits ou chants des griots généalogistes font appel à la participation financière des auditeurs concernés plus qu’à une participation ou une interaction verbale pendant la performance.

Les contextes énonciatifs de ces différents genres ont chacun connu des évolutions, en lien avec le mouvement pulaar. Comme nous venons de le voir au point précédent, la poésie est devenue un espace de débat, voire de confrontation entre certains courants idéologiques ayant innervé la société haalpulaar contemporaine, un lieu d’expression et une forme d’action militants. Les griots ou ceux qui détiennent un savoir historique seraient quant à eux moins sollicités, et les contenus qu’ils véhiculent clairement remis en cause. Ils ne jouissent plus d’une même autorité discursive reconnue collectivement. Concernant le *pekaan*, un glissement a également opéré, lié à la fois à l’appauvrissement de la faune fluviale découlant des aménagements hydro-agricoles de la Vallée et à l’exode rural qui a vu s’installer durablement en ville des familles originaires du Fuuta. Le contexte révolu dans lequel se donnaient les *pekaan* il y a encore quelques décennies, à savoir au bord du Fleuve lors des *fifire*, ces rassemblements festifs et concurrentiels entre villages et entre pêcheurs pour chasser le crocodile, et la tendance actuelle d’une monétarisation de ces performances, qui sont devenues prisées en milieu urbain, s’apparentent de plus en plus à la fonction identitaire et mémorielle des *Awlube* (griots généalogistes).

À Dungal réside un chanteur de *pekaan* qui a fait de son art une véritable activité professionnelle et lucrative (cf. encadré suivant). A partir de son répertoire oral, il a lui-même opéré une transcription en pulaar des chants qu’il maîtrise pour mieux les mémoriser et les restituer ensuite oralement lors de ses tournées (*lappi*) à travers les villages de la vallée. Il constitue une figure médiane

¹ Sur la *performance* propre à la littérature orale, voir la définition, la revue des travaux et les différents aspects qui la composent dans BAUMGARDT (2008).

² Intervenir de la sorte se dit *sappaade*.

³ Le *pekaan* n’est pas accompagné d’un instrument de musique : le chant se suffit à lui-même.

entre deux types de chanteurs de *pekaan* décrits par O. NDIAYE (2005 : 226-227), lequel considère que cette tradition littéraire orale connaît des mutations indiquant la fin de son développement :

« Les chanteurs de *pekaan* se contentent d'imiter leur modèle si bien que le plus doué d'entre eux sera celui qui imitera le mieux Guëllaye^[1]. Ils font rarement l'effort de se démarquer du maître et de chercher leur propre voie. En plus le genre se mercantilise. Dans le passé, nous l'avons vu, les chants du *pekaan* n'étaient produits que pendant quelques événements bien précis organisés dans les villages. Aujourd'hui, il est beaucoup plus facile de trouver un chanteur de *pekaan* dans les cités que de le voir dans un village au bord du fleuve. Les occasions d'entendre les chants de *pekaan* sont devenues plus fréquentes. En plus des soirées urbaines qu'animent les chanteurs de *pekaan*, tous les regroupements peuvent être des occasions de chanter et de se faire de l'argent ; même pendant les cérémonies de mariage ou de baptême. On n'a plus besoin d'être pêcheur pour mériter ces chants.

Au niveau thématique, les nouveaux chanteurs prennent parfois des libertés. Certains y abordent des problèmes purement politiques comme par exemple les louanges des relations entre les gouvernements mauritaniens et sénégalais. Cette attitude avait particulièrement choqué les populations riveraines du fleuve, notamment les pêcheurs qui avaient été sans doute les plus affectées par la crise qui avait opposé les deux pays avec les douloureux événements de 1989. On leur avait interdit purement et simplement de pêcher. Beaucoup aujourd'hui au Foûta-Tôro ne cessent de répéter que « le *pekaan* d'aujourd'hui n'est plus du *pekaan* ». Selon ces gens-là, il ne reste du *pekaan* que la mélodie. »

Notons que le *pekaan* tel qu'il fut incarné et développé avec brio par Guélaye Fall a acquis avec ce dernier lettres de noblesse et pleine reconnaissance populaire à travers toute la société haalpulaar. À tel point qu'il a fait l'objet de deux transcriptions/traductions en français réalisées et analysées par Amadou Abel SY (1978) dans *Seul contre tous* ou d'une citation d'un extrait de l'un des chants de Guélaye dans le roman écrit en français par Tène Youssouf GUEYE² (1983), *Rellâ ou les Voies de l'Honneur*³. Ainsi, en plus des cassettes audio qui ont longtemps circulé et des radiodiffusions qui perdurent aujourd'hui encore, les *pekaan* de Guélaye ont aussi été véhiculé par écrit, avec en prime la reconnaissance en terme de légitimité patrimoniale que confère la citation dans un roman, qui plus de T. Y Gueye, dont la trajectoire militante et la fin tragique au service de la cause peule confèrent une autorité particulière auprès d'un lectorat averti.

Le *pekaan* reste ainsi un art chanté tout s'étant transposé à l'écrit pour ne pas être perdu. Certes, cette mise par écrit accentue sans doute le caractère devenu plus ou moins figé de ses vers, mais cette « évolution stagnante » est avant tout le fait d'une période où, pour des raisons écologiques et sociologiques, le *pekaan* peine à rester un art vivant. L'écrit permet sans doute de prolonger

¹ Un article paru dans *Le Soleil* du 20-21/09/2008, ainsi que Tène Youssouf GUEYE (1980 : 37) et des billets sur internet dressent le portrait du célèbre Guélaye Aly Fall (de son vrai nom Aly Hameddine ou Aly Djeïnel Fall) né en 1900 (ou 1898, selon les sources) et décédé en 1971. La qualité exceptionnelle de sa voix et son art poétique remarqué lui permirent d'accéder à la tradition du *pekaan* alors qu'il n'appartenait pas à la famille Dieye, jusque là seule dépositaire et autorisée à chanter ces chants pour les pêcheurs (une partie des Dieye étaient griots des *subalbe*).

² Cet écrivain mauritanien fut aussi l'un des militants actifs du mouvement pulaar. Président de l'Association des Écrivains Mauritaniens et haut fonctionnaire, il fut emprisonné et torturé par les autorités Maures et en décéda en 1988. Outre son œuvre littéraire (poésie, théâtre et roman ; cf. DIAGANA 2004), on lui doit un texte sur les *Aspects de la littérature pulaar en Afrique occidentale. Quelques visages du Sud-Mauritanien* (1981).

³ Voir Coudy KANE (2007) qui évoque les romans francophones d'auteurs fuutanke.

l'existence de ces chants traditionnels en permettant à ses interprètes de s'adapter aux contraintes actuelles.

Samba Duungel Saar, chanteur de *pekaan* professionnel vivant à Dungal, est un fils du village. Il est *cuballo* et a une quarantaine d'années. Il tire ses revenus des tournées qu'il effectue dans les villages de pêcheurs de la vallée où il vend ses services. Il a appris en entendant d'autres interprètes chanter des *pekaan*, donc uniquement par voie orale. Il est le seul dans sa famille à avoir choisi cette voie, tout simplement parce qu'il « aime chanter des *pekaan* », confie-t-il, et qu'ainsi il contribue à la conservation des connaissances des pêcheurs. Il ne parle ni wolof ni français.

Il ne peut être assimilé à cette nouvelle génération d'interprètes de *pekaan* qui vivent en ville et ne sont plus nécessairement issus du groupe statutaire des *Subalbe*. Mais il ne s'apparente pas non plus aux figures mythiques du genre, dont Guélaye Fall incarna le modèle idéal et aujourd'hui encore idéalisé (cf. note précédente), car il vend ses services, tel un griot permanent, mais surtout, il écrit les textes qu'il a appris oralement. Or cette mise en mémoire du corpus dont il est dépositaire peut justement être interprétée comme la traduction d'un souci de préserver une authenticité, une fidélité à son répertoire « traditionnel », pour garder au sein de la vallée la légitimité qui fonde le genre aux yeux des Fuutanke, et se démarquer des nouvelles tendances incarnées par la génération des interprètes urbains. La séance de chant qu'il accepta de donner pour nous vérifie, de par ses contenus¹, le caractère canonique de son répertoire, lequel mélange récits épiques (*jimi* ou *falemme*²) évoquant la bravoure des pêcheurs face au caïman et description poétique des villages de pêcheurs parcourus lors de ses tournées (*jaraale*), agrémentés d'éléments généalogiques (*askooji*) et ponctués d'incantations (*cefi*). Son répertoire se compose en outre de chants d'amour, ce qui le démarque de la tradition antérieure. Ainsi, si S. D. Sarr parvient à vivre de ses *pekaan*, contrairement à l'usage autrefois pratiqué de ces chants déclamés en des occasions bien particulières (NDIAYE 2005 : 225-226), il tient à sécuriser son matériau de travail (son répertoire) en introduisant une pratique de transcription au service de ses performances orales. Il reste pleinement dans un usage oral du corpus qu'il possède, mais assume de recourir à l'écrit pour ne pas « perdre », indiquant peut-être ainsi une baisse des capacités de mémorisation des jeunes générations dont il fait partie, ou la tentation de saisir la garantie de conservation qu'offre la forme scripturale ouverte par la vague de scripturalisation du pulaar au Fuuta Tooro.

E. b. Baaba Maal : une figure haalpulaar de la chanson « globale³ »

Le succès du *pekaan* en milieu urbain invite à considérer un autre aspect du répertoire actuel haalpulaar, que l'on peut voir comme une sorte de prolongement moderne des *pekaan* ou autres chants traditionnels. Il s'agit des chants populaires composés et écrits depuis les années 1980, dont l'auteur, compositeur et interprète Baaba Maal est une figure emblématique mondialement reconnue, au-delà de sa grande popularité au sein de la société haalpulaar du Sénégal ou de Mauritanie (cf. l'encadré suivant).

Chez Baaba Maal comme chez ses congénères qui chantent en pulaar, on note un rapport entre oral et écriture proche de ce que l'on a pu relever concernant la poésie, ou même le roman dans la mesure où ce dernier reprenait des trames et des marqueurs issus de l'oraliture. Mais là aussi, cette réappropriation et révision des fonds traditionnels n'excluent pas des formes liées à l'actuel, au moderne. Les chansons modernes sont même certainement le lieu le plus avancé en la matière, dans

¹ L'enregistrement de cette séance du 07/02/2001 a été transcrit en pulaar et traduit en français par Ousmane Sall que je remercie particulièrement. Y participèrent l'un de nos hôtes, Wohabu Gaye, fils du chef du village, ainsi qu'une représentante de la famille Dieye, Kaddja, et un *colo* (griot sans vergogne, qui encense autant qu'il tourne en dérision, y compris grossièrement) du nom de Sikka Mbanj Sy.

² Le terme retenu par Ndiaye est *jimi*, mais notre chanteur de *pekaan* utilise quant à lui celui de *falemme*.

³ Terme hybride, mélange de *global* et *local*.

cette alchimie entre valorisation du répertoire et des référents culturels du monde peul et/ou haalpulaar et ouverture vers le nouveau, le différent, l'autre. Ibrahima WANE (2003) a étudié ce répertoire de la chanson moderne peule ; il synthétise ici quelques uns des traits relevés :

« Tous les registres, du genre narratif au type formulaire, y sont convoqués. Les musiciens réinvestissent aussi bien les thèmes que les procédés à l'œuvre dans ces créations. Par le recyclage du chant épique, Mansour Seck interpelle [...] l'auditoire d'aujourd'hui en disant le passé. Au détour du conte, Baaba Maal évoque, dans *Yellitaare*, le monde harmonieux des animaux pour que saute aux yeux l'anarchie qui règne chez les hommes. La prégnance de la poésie orale dans leur discographie fait penser que la culture peule s'est systématiquement réfugiée dans la musique.

Mais celle-ci n'en est pas moins le reflet des évolutions que vit la société. Aussi apparaît-elle comme un genre au carrefour de l'oralité et de l'écrit. Les vers des écrivains peuls servent de plus en plus de matière aux interprètes et les paroliers deviennent un maillon de la chaîne. Ces innovations font de l'œuvre musicale un lieu d'interaction permanente entre les mots et les notes.

[...] Elle [la chanson moderne] est à la fois un genre à l'écoute des éléments du patrimoine national et une matière poreuse aux influences étrangères et à la technologie. Elle se révèle un espace de conciliation des différents apports de l'histoire. La mise en cohérence de ce potentiel lui vaut une réception particulière. » (2005 : 28-29)

Baaba Maal, figure mondialement reconnue de la world music, est un enfant de Podor. Né en 1953 d'une famille de *subalbe* — s'est-il senti héritier d'un Guélaye ? —, il apprend très tôt auprès de sa mère les chants traditionnels, « pendant que son père lançait l'appel à la prière de haut de son minaret »¹. Bien que n'étant donc pas issu d'une famille de griots (comme Youssou Ndour, d'ailleurs), il embrasse la carrière musicale après avoir entamé des études à Dakar puis à Paris et s'être passionné pour la recherche, tout en pensant devenir avocat ou médecin. C'est par la rencontre avec le griot Mansour Seck que sa carrière démarre vers 1980. Il crée à foison et se partage entre des concerts festifs au Fuuta, quasiment de village en village, dont chacun durent une bonne partie de la nuit et des tournées internationales qui le font accéder à une stature internationale. Il crée son propre label de production musicale, Yoff Productions, et enregistre avec de grands noms de divers genres, du reggae au funk. Mais le succès musical et la reconnaissance du public ou des médias ne semblent pas constituer une fin en soi pour Baaba Maal. Il milite contre les effets des changements climatiques, lui, le fils du Sahel, pour le développement de solutions technologiques, pour l'accès à l'information, le droit à l'expression, l'éducation (il finance d'ailleurs largement des initiatives éducatives et de santé), « la puissance transformatrice de la culture et de la créativité, en vue de faciliter les évolutions positives »².

« Le musicien n'est pas là seulement pour dispenser du plaisir. Il doit aussi se sentir investi d'une mission d'éducation, déclare Baaba Maal. Les musiciens africains ont un rôle à jouer, vu ce que la musique représente au quotidien sur le continent. Nous devons en profiter pour apporter quelque chose de concret, à l'instar des griots qui, dans les sociétés anciennes, transmettaient les messages, les références nécessaires à l'harmonie de la société. » (cité par LABESSE 2009a)

La création du festival « les Blues du Fleuve », qui se déroule au Fuuta Tooro, ou sa fonction de représentant du PNUD, constituent autant de facettes de la vision militante et au service du Fuuta, et plus largement de l'Afrique, du chanteur. Et le philosophe sénégalais Hamidou Dia de comparer le chanteur à un « homme-arbre » de par son enracinement profond dans sa propre culture. « Il est l'une des rares personnes à avoir compris que la culture est un moteur de développement économique et social », explique H. Dia³. Sa musique « a permis aux jeunes Pulaar nés à Dakar de renouer avec le Fouta (Nord) », et elle a « une dimension culturelle qui a permis à un grand nombre de jeunes de renouer avec le passé », selon Mamadou Sam (*idem*).

Si Baaba Maal n'est pas le seul représentant de la chanson moderne en peul, loin s'en faut (WANE I. 2003), sa médiatisation offre une vitrine à sa posture, sur laquelle il est intéressant de

¹ Extrait d'un billet internet : « Baaba Maal. Toucouleur », consulté le 28/07/2000 sur [www.cplus.fr/html/npa/npa1/invites/dejavenus/groupe/bio/baaba.htm].

² Communiqué de presse de BBC World Service Trust/Copenhague, décembre 2009.

³ Cf. l'article « Hamidou Dia : “Baaba Maal est un homme-arbre” », consulté le 21/10/2010 sur [http://www.dakaronline.net/Hamidou-Dia-Baaba-Maal-est-un-homme-arbre_a8030.html].

s'attarder car elle rappelle celle de certains chantres du mouvement pulaar et peut être perçue comme l'une des formes d'aboutissement de ce dernier. Le célèbre chanteur se veut en effet un digne fils du Fuuta et de la culture peule dont il reprend en fait dans ses chants toutes les gestes de la littérature orale ancienne qu'il réactualise, comme d'autres tels que son mentor Mansour Seck l'avaient fait avant lui (WANE I. 2005 : 29)¹. Mais dans le même temps, il revendique son universalisme, souhaitant « d'abord être perçu comme musicien et chanteur et non pas comme musicien africain » (LABESSE 2009b), tout en restant très attaché et investi vis à vis du Fuuta, et plus largement de l'Afrique. Le projet le plus récent du chanteur traduit son inscription dans le sillon tracé par Cheikh Anta Diop et repris entre autres par Murtudô : revaloriser le rôle du continent dans l'histoire de l'humanité pour mieux s'inscrire dans le concert des nations. Ce projet sur l'Empire du Mali « comprend un album de musique, un livre d'illustrations photographiques et un DVD contenant des interviews des grandes familles de griots, d'historiens et des musicologues qui vont parler de cet empire. »²

« Les jeunes pourront connaître ce qu'était l'Empire du Mali et participer à la correction de l'histoire de l'Afrique, de manière différente de ce qu'ont raconté les Occidentaux. Quand on parle de l'Empire du Mali, on ne peut ignorer que la Charte de Kouroukan Fouga contient les premières esquisses des droits de l'homme. On pourra ainsi expliquer que c'est l'Afrique qui a mis en place les premières règles prometteuses du monde ». (*idem*)

À l'image de ce projet en tension entre ancrage dans l'histoire et les cultures africaines et revendication d'une appartenance à l'universel, toute la carrière de l'artiste revient à tenir ces deux bouts identitaires se voulant les deux facettes d'une même possibilité de soi : être enraciné dans le particulier tout en étant du global, l'un permettant l'autre potentiellement, et réciproquement. Glissant n'est pas loin, avec ses deux formes d'identité complémentaires, l'*identité relation* et l'*identité racine*. Cette dimension d'être universel n'est pas sans rappeler celle des romanciers africains francophones évoquée *supra* par Azarian. Mais le mouvement pulaar a laissé sa marque de réinscription profonde dans le berceau culturel d'origine, permettant ainsi une sorte de synthèse que figure bien un personnage comme Baaba Maal.

Pour clore cette présentation du répertoire de l'écrit à Juude et Dungal, et plus largement dans la société haalpulaar, on peut conclure à une importance significative des écrits produits par les villageois et des publications qui circulent dans l'Ile à Morphil. Finalement, ce sont l'ensemble des textes en pulaar — littéraires, religieux, didactiques³ ou périodiques — qui concentrent un intérêt soutenu et un fort rapport d'appropriation chez les lecteurs (lecteurs « directs » et « médiés»). Les lectures en arabe

¹ Voir aussi le film *Yéla, les mélodies de la mémoire* écrit par Ibrahima WANE et réalisé par Fatimata LY FALL (2008) dans lesquels figurent largement Baaba Maal et Mansour Seck.

² Cité dans la dépêche de Panapress du 12/07/2011 : « Le musicien sénégalais Baaba Maal prépare un projet retraçant l'histoire de l'Empire du Mali », en ligne [<http://kassataya.com/musique/le-musicien-senegalais-baaba-maal-prepare-un-projet-retracant-l-histoire-de-l-empire-du-mali>], consulté le 04/11/2011.

³ Sur les manuels d'alphabétisation en pulaar, l'attachement qui peut se manifester entre les propriétaires, notamment des femmes, et ces publications est frappant. Cela est évoqué

se limitent presque exclusivement au domaine du religieux, qui intéresse aussi les populations qui n'y ont pourtant que peu accès dans la réalité des pratiques lectorales individuelles. Quant au champ littérarien en français, il recoupe essentiellement les activités scolaires, ainsi qu'une partie de la presse lue par ceux qui viennent de l'extérieur ou qui voyagent (personnels affectés au village par l'administration ou commerçants et/ou migrants de passage ou anciens migrants). Comment ce tableau des lectures qu'apprécient et que pratiquent les Fuitanke se traduit-il dans les pratiques lectorales courantes, notamment dans celles mettant en jeu plusieurs individus ?

Chapitre 5. Lire, écrire et avoir des écrits à Dungal et Juude

A. Les moyens d'information et de communication dans l'Ile à Morphil : incidences sur les pratiques locales de l'écrit

Décrire et comprendre les cultures de l'écrit et les différentes littératies en présence à Dungal et à Juude nécessite dans un premier temps de cerner l'environnement dans lequel elles évoluent et dont elles participent, c'est à dire les modes et les moyens d'information et de communication disponibles et en usage et leurs évolutions récentes. Deux moyens de communication dominant : le courrier et le téléphone, chacun marqué par des difficultés et des avantages propres, tandis que d'autres technologies sont boudées (télécopie) ou encore inexistantes localement (téléphonie mobile et internet¹). Du côté des médias, la diffusion de la presse et celle de la radio sont assez problématiques, tandis que la télévision a fait une apparition subite et a rencontré un franc succès à partir de 2000. Comment chacun de ces modes ou moyens de communication ou d'information est-il usité localement ?

A. a. Comment écrire une lettre ?

Dans l'Ile à Morphil, communiquer par courrier n'est pas chose facile. En plus de l'enclavement en lui-même dû à leur situation insulaire, les villages de l'Ile sont régulièrement coupés du reste du

¹ Voir le chapitre 7 qui traite des évolutions récentes du mouvement pulaar et du fait qu'internet a été investi par de nombreux Haalpulaar'en disséminés à travers le monde. Quant au téléphone mobile, depuis la fin de l'enquête, un réseau a été mis en place qui permet aux Fuutanke d'accéder à cette technologie, ce qui a changé bien des pratiques de communication, notamment avec le développement des SMS.

pays par les inondations d'une digue les reliant à Medina Njaacbe, village proche du « goudron ». De plus, avec une seule piste de latérite, faite de trous et d'ornières, et très peu de véhicules motorisés circulant dans l'île (et aucun point de ravitaillement en carburant), acheminer ou recevoir des lettres via le bureau postal de Kaskas (le plus proche) peut se transformer en parcours du combattant : trouver une charrette, un cheval valide et un charretier disponible, avoir les moyens de payer le prix élevé de la course, pouvoir consacrer une journée à faire l'aller-retour jusqu'à la sous-préfecture, qui n'est pourtant qu'à cinq kms, pour Dungel, ou à dix kms, pour Juude. L'autre solution est de trouver un tiers de confiance qui voyage et de lui confier sa missive à poster ou à remettre directement au destinataire, lorsque cela s'avère possible. Cette option revêt d'ailleurs tout l'intérêt du courrier : ne pas avoir à se déplacer soi-même pour acheminer un message, mais le délai d'acheminement dépend alors du calendrier personnel du coursier et de ses aléas.

L'option de n'avoir qu'à confier une lettre à un porteur chargé de la poster à Kaskas ou ailleurs ne s'offre qu'à celui (celle) qui est à même d'écrire. Pour les autres, il faudra en outre trouver un tiers scripteur suffisamment compétent et disponible pour rendre le service d'écriture attendu. Or, comme en témoigne Moussa Nianj¹ à propos de villages peuls du Ferlo (au sud du Fuuta), écrire une lettre est une véritable gageure :

« Rien que pour écrire une lettre à un migrant, il faut compter un déplacement d'une journée, ce qui coûte très cher, et le mode de transport est très difficile². S'il n'y a ne serait-ce qu'une personne par village qui peut écrire une lettre, cela aide beaucoup. »

Mais dans les villages de la Vallée elle-même, y compris dans la zone enclavée de l'île, on n'en est plus là, du moins en ce qui concerne la présence d'un tiers scripteur ou lecteur... Amadu Cerno Sarr, l'un des marabouts de Dungel, raconte :

« Du temps de mon père, il y a une cinquantaine d'années, il fallait aller à Kaskas pour se faire lire une lettre, alors que maintenant, on sort du *galle* et on trouve tout de suite quelqu'un qui peut lui lire. »³

La compétence et la disponibilité sur place et au moment voulu d'un(e) médiateur(trice) de l'écrit, ou *literacy mediator*⁴, doublé d'un tiers porteur ne constituent pas les seuls prérequis aux yeux du villageois qui veut envoyer une lettre en dehors du village. Il doit aussi y avoir *faisabilité sociale*

¹ Directeur du PIP, entretien à Ndioum, 23/01/01.

² J'ai moi-même fait cette expérience sur une distance moins importante : le transport en charrette — souvent le seul disponible — est très éprouvant physiquement, et seuls des gens en bonne santé peuvent supporter les secousses incessantes sur des pistes laminées où le soleil brûle ceux qui s'y risquent.

³ Entretien du 11/02/01 à Dungel.

⁴ BAYNHAM (1995 : 39) définit un *literacy mediator* comme « une personne qui met ses compétences scripturales à la disposition des autres, sur une base formelle ou informelle, leur permettant ainsi de réaliser leurs souhaits de lecture ou d'écriture » [*a person who makes his or her literacy skills available to others, on a formal or informal basis, for them to accomplish specific literacy purposes*].

du service d'écriture rendu par un tiers, faisabilité non seulement entre les trois protagonistes — destinataire, destinataire et tiers scripteur —, mais aussi entre ces personnes et le contenu épistolaire lui-même. En effet, non seulement l'âge, le sexe, le groupe statutaire et l'ensemble des règles de bienséance vont déterminer toute demande de service scriptural, mais ces règles sociales vont aussi se corréler au message dans ses aspects personnels, voire confidentiels, impliquant d'autres villageois ou membres d'une parenté, etc. Tout le monde ne peut pas demander à n'importe quel scripteur de transcrire n'importe quel message¹.

Le choix de la langue et de la graphie dans lequel le scripteur s'avère compétent à l'écrit, déterminé par la langue et la graphie que maîtrisent le destinataire², est enfin un ultime paramètre qui conditionne l'écriture d'une lettre, sans parler des conditions matérielles à réunir : papier, stylo, enveloppe et timbre ou somme d'argent équivalant au timbre.

Ainsi, ce qui peut paraître à certains comme un acte simple de la vie courante — écrire et envoyer une lettre —, renvoie, dans un contexte comme celui des villages de l'Ile³, à un ensemble de conditions matérielles, de compétences et de capital social qui peut devenir assez difficile à réunir. Lorsque l'on est peu doté de ces différents capitaux, écrire régulièrement à un tiers peut donc rapidement devenir pesant, d'autant que les temps d'acheminement sont longs et que les réponses se font attendre — lorsqu'elles parviennent jusqu'au destinataire initial. Car la réception d'un courrier n'est guère plus aisée que son envoi : il n'y a que trois jours par semaine où le courrier arrive ou part de Kaskas et les lettres ne sont plus livrées à domicile. Selon le directeur d'école de Juude, le courrier n'arrive en réalité au village qu'une fois par semaine, au mieux.

En effet, en 1990, dans la continuité des mesures d'ajustement structurel dictées par les agences internationales de prêts financiers (Banque mondiale et FMI), les emplois de facteur ont été supprimés. Chaque bureau de poste a été maintenu, mais avec seulement un receveur rémunéré par l'État (et un gardien) et aucun frais de locomotion prévus, même lorsque des déplacements s'imposent pour rejoindre les points de dépôt du réseau postal.

Un « système D » s'est alors mis en place, dont la fiabilité et la régularité ne peuvent être garanties : le receveur postal va lui-même chercher le courrier et l'argent à Medina Njaacbe (il paye sur ses propres deniers les frais de ces allers-retours : voiture ou autre, et bac pour traverser le Doué). Il confie ensuite le courrier, trié par village, aux notables qu'il connaît⁴ et qui restent sous l'arbre à

¹ Dans l'autre sens, celui de la réception d'une missive, le choix d'un tiers lecteur est plus problématique, puisque le destinataire ne connaît pas encore le contenu de sa lettre, mais une sélection s'opère tout de même en fonction de ce à quoi peut s'attendre le demandeur analphabète ou illettré.

² Cf. un développement sur ce point plus loin dans ce chapitre.

³ La situation serait certainement semblable dans certains quartiers populaires de Dakar comme, par exemple, celui de Yeumbeul où nous avons passé des pré-tests pour nos questionnaires. Les conditions de vie y étaient très proches de celles observées à Dungal ou Juude, tant du point de vue d'un relatif isolement géographique que de celui des infrastructures quasi-inexistantes (route, eau, électricité, téléphone).

⁴ Sous-entendu des sages, des hommes corrects et fiables.

palabres se trouvant à côté du bâtiment de la sous-préfecture, dans la rue principale de Kaskas. Ces notables doivent dès lors guetter les personnes qui traversent le bourg pour se rendre dans les différents villages pour lesquels il y a du courrier en attente ; ils leur confient le paquet de lettres correspondant à leur destination après s'être assurés, au besoin, de l'identité et de la réelle appartenance au dit village de la personne sur le départ ainsi que de sa fiabilité présumée.

En dehors de ce mode de distribution bricolé, un autre système est prévu, dont on n'a pu vérifier l'effectivité. Le receveur explique qu'il y a en principe un correspondant postal dans chaque village, qui percevrait 6000 F CFA par mois et viendrait à Kaskas chercher les tas de courrier¹. Ces représentants villageois remettraient ensuite le courrier aux chefs de village en tant que personnalité morale, lesquels doivent ensuite redistribuer le courrier aux villageois.

Mais la réalité est différente du dispositif officiel décrit par H. Sow. A Dungal, par exemple, il n'y a pas une, mais quatre personnes habilitées à prendre le courrier à Kaskas ; parmi elles, le directeur d'école et un alphabétiseur également arabisant. Mais le courrier circule aussi par les gens qui viennent de Dakar. Les deux systèmes — l'informel et le système officiellement prévu — fonctionnent donc concomitamment sur le tronçon sous-préfecture/village, avec pour mode de coordination le bouche à oreille, au village, et le receveur postal et ses « adjoints » (les notables sous l'arbre à palabres), à Kaskas.

Quant au chef du village, celui de Dungal (Teen Saada Musa Gaye) ne se voit jamais confier le courrier, qui semble se distribuer « tout seul », sans même que Teen² ne soit vraiment au courant de la chose³. Il est certes âgé et souffre d'un déficit visuel, mais en réalité, c'est lui-même qui a préféré se décharger de cette responsabilité⁴, craignant des « problèmes de courrier », ce qui renvoie implicitement à des risques de conflits ou de malentendus entre lui ou sa famille et d'autres villageois. Et pour justifier, tout en l'éclairant, l'explication elliptique de son refus d'assurer la distribution du courrier au sein du village, Teen lance : « c'est un village d'illettrés ! », ce qui peut tout autant signifier que cette tâche n'est pas d'une grande importance pour la vie du village, mais aussi que seuls des illettrés — dont il n'est pas — peuvent se quereller en saisissant tout prétexte. Les illettrés sont alors non pas ceux qui ne savent plus lire, écrire ou compter, mais ceux qui sème le trouble dans l'ordre établi et s'opposent au pouvoir en place représenté par le chef de village.

¹ Mon enquête ne m'a pas permis de confirmer l'existence de tels correspondants postaux rémunérés, ni à Dungal, ni à Juude.

² *Teen* est un titre parmi d'autres de chefferie de village, propre aux villages de pêcheurs. Son usage local copie généralement celui d'un nom propre : on l'emploie sans article préalable.

³ Teen déclare que « plusieurs personnes peuvent récupérer le courrier à Kaskas, ils sont même nombreux ». Il dit ne pas savoir qui sont ces personnes précisément et ajoute qu'« Il y a tout le temps des problèmes de courrier dans la zone ; c'est l'enclavement, avec beaucoup d'intermédiaires, et ce n'est pas du tout fiable ».

⁴ Évoquant la proposition du receveur de Kaskas de prendre une boîte postale, il explique qu'il a refusé à cause des risques de « problèmes de courrier ».

D'autres villages fonctionnent peut-être selon le principe formel décrit par H. Sow d'un correspondant postal rétribué par village, mais on imagine mal que cela puisse vraiment être le cas de façon constante et pour les seize villages desservis par ce bureau de poste. Comment, en effet, 6000 F CFA pourraient ne serait-ce que couvrir les frais de transport d'un représentant postal dans chaque village, à raison de trois trajets aller-retour par semaine, compte tenu des conditions de transports difficiles et coûteuses que nous avons déjà évoquées ?... De plus, ce montant de 6000 F, multiplié par le nombre de villages de l'arrondissement, équivaudrait à plus d'un salaire de facteur, ce qui serait un non-sens comptable pour une administration censée réduire ses dépenses. Enfin, divers témoignages attestent de la valeur très théorique d'une distribution du courrier trois fois par semaine. Ainsi, le directeur de l'école de Juude, Musa Sy, affirme ne recevoir le courrier qu'une fois par semaine, ou pas du tout¹. Il souligne aussi la gêne occasionnée par les dysfonctionnements dans l'acheminement du courrier, expliquant, par exemple, qu'il lui est arrivé de recevoir une convocation pour un séminaire le jour où celui-ci s'achevait. Le problème n'est pas tant lié au courrier en provenance de l'étranger qu'au fonctionnement du réseau national de distribution postale.

Envoi comme réception du courrier constituent donc des opérations difficiles et incertaines. La baisse importante des flux de courrier se voit confirmée par une baisse des recettes postales sur les activités « courrier ». Le nombre de courriers reçus à chaque arrivage atteste ce déclin : vingt à trente lettres pour toute l'Ile, soit une moyenne approximative de seulement une à trois lettres reçues par semaine et par village. Les provenances des courriers — USA, France, Italie, Espagne, Côte d'Ivoire et Gabon — attestent bien de la nature internationale et privée d'une grande partie des lettres envoyées aux habitants de l'Ile à Morphil par des membres de leur famille ou des amis, et correspondent exactement aux principales destinations des émigrés que nous avons par ailleurs enregistrées dans nos recensements villageois.

A. b. Téléphoner dans l'Ile à Morphil

Le courrier n'est pas le seul service postal en difficulté. Les autres produits proposés par le bureau de Kaskas pour répondre aux éventuels besoins des particuliers, des associations ou des petites entreprises locales (les GIE, par exemple) sont également en souffrance, et la campagne commerciale effectuée par H. Sow dans chaque village de sa circonscription n'a pas modifié la situation. Ainsi, sur les cinquante boîtes postales disponibles pour les seize villages de l'arrondissement rattachés à ce bureau de Poste, seules deux étaient encore en usage en 2001². Quant au fax, installé en 1998, il n'a jamais rencontré sa clientèle. Le prix d'envoi ou de réception des télécopies est assez dissuasif³, et ce

¹ Un abonnement à un journal hebdomadaire lui permet de vérifier la régularité de la distribution.

² Entretien avec le receveur postal de Kaskas, Hamady Sow, le 28/01/01. Les deux boîtes postales étaient alors celles de la SAED et de la sous-préfecture. Jusqu'à leur départ en 1999/2000, la coopération hollandaise disposait elle aussi d'une boîte.

³ Un forfait de 1000 F CFA pour la réception, quelque soit le nombre de pages, et un tarif variable selon la

mode de communication ne présente ni l'avantage du courrier (relativement peu coûteux), ni celui du téléphone, plus ou moins aussi onéreux que la télécopie, mais qui permet un échange simultané direct et plus personnel.

Le téléphone : voici justement une autre cause évidente à la baisse du trafic épistolaire. Avec l'installation de lignes téléphoniques, les habitudes ont sensiblement changé dans l'arrondissement. À l'avis général, le lien entre la baisse du courrier et l'avènement du téléphone ne laisse guère place au doute. « Je ne reçois presque plus jamais de courrier de Kaskas, car il y a le téléphone. Je n'ai pas reçu de courrier depuis un an... », explique Teen, à Dungal.

Dans l'hypothèse où le système postal serait ou aurait été plus pratique, efficace et rapide, il nous a été maintes fois affirmé que le téléphone resterait le mode de communication privilégié par les Fuutanke, y compris dans une zone aussi mal desservie par le réseau téléphonique et par les moyens de transports motorisés. La dégradation des conditions d'acheminement du courrier n'a donc fait qu'encourager la baisse d'un courrier de toute façon voué à diminuer face à la téléphonie qui emporte la préférence des Fuutanke (ou des Sénégalais en général).

Comment téléphone-t-on, dans l'Ile, au moment de mon enquête ? Deux types d'installation et de technologie coexistent : des télécabines à Kaskas et un téléphone par satellite équipant la maison familiale d'un fils de Juude devenu cadre international. Ce dernier dispositif — très coûteux — équipe depuis 1998 la maison cossue des parents de cet ingénieur en foresterie et reboisement¹. Ce téléphone privé est réservé en priorité aux appels quotidiens de « celui qui a réussi », lequel souhaite maintenir un lien étroit avec les siens, notamment avec son père, malade. Mais la liaison satellitaire sert aussi largement à d'autres familles du village dont certains membres sont en migration. Ces derniers peuvent joindre leurs parents restés au village selon une procédure en deux temps : un premier appel pour faire prévenir ceux à qui le migrant souhaite parler (on envoie un enfant pour informer de l'appel), un second appel un peu plus tard, qui est celui où l'échange s'effectue réellement, en principe. Le nombre d'appels de migrants pour leur famille restée au village varie de 0 à 6 par jour, selon la *joom suudu* (maîtresse de maison) interrogée. Celle-ci confie que ces appels quotidiens la dérangent, car les membres de la famille sont obligés d'aller prévenir les destinataires des appels, y compris les jours de grosse chaleur. Or il se trouve que la maison, comme toutes les maisons de construction récente, que l'on peut qualifier de modernes, est excentrée, et en l'occurrence même, l'une des plus excentrées du village². Si elle ne faisait pas prévenir les familles concernées par les appels, ceux de sa maison seraient taxés d'égoïstes, souligne-t-elle, ce qui est en soi suffisant pour ne pas s'y risquer. D'autant

destination, à l'émission. Le fax fonctionne à l'énergie solaire, qui alimente également le téléviseur du receveur.

¹ Ce fils de Juude a travaillé dans divers pays africains (Rwanda, Kenya, Mali) pour développer des études de marchés en réponse à des appels d'offres nationaux. La famille habitait Rufisque pendant longtemps et n'est revenue au village qu'une fois cette grande maison achevée et bien équipée (TV avec antenne parabolique, magnétoscope, hi-fi, panneau solaire, réfrigérateur, etc.).

² Cf. le fond de carte de Juude (annexes, carte 5), le carré situé au sud-est de la Maison des Jeunes, dans la partie sud-ouest du village.

que les migrants n'appellent sur cette ligne que pour des raisons très sérieuses ou en cas d'urgence dans la grande majorité des appels, en raison également du coût élevé que cela représente pour leur propre budget.

Que les appels soient donc privés (pour la famille Nianj elle-même) ou publiques (pour d'autres villageois), le précieux téléphone ne fonctionne donc quasiment pas en émission, mais essentiellement en réception. Les gens de la maison qui possèdent l'appareil appellent exceptionnellement, leurs factures sont extrêmement élevées et le contrôle de l'émission des appels semble efficace.

Le deuxième type de téléphonie — qui, lui, permet d'émettre des appels — est plus classique, à l'image de ce que connaît l'ensemble du pays, à savoir les services proposés par les « télécentres » : petites boutiques disposant de téléphones, avec ou sans cabines individuelles, et d'un compteur par poste, avec un tarif unique par unité consommée¹. La Poste de Kaskas s'est elle aussi dotée d'une cabine téléphonique de ce type, mais l'accès y varie en fonction de l'intérêt commercial que représentent les différents clients. Ceux qui appellent à l'étranger sont favorisés : ils peuvent téléphoner tous les jours de la semaine, le postier et sa famille résidant sur place.

Deux autres télécentres, dont l'un est aussi une petite boutique offrant des denrées diverses, proposent des services plus souples à leur clientèle : ils font crédit sur les appels émis, mais ils offrent également des services financiers de remise d'argent sur accord téléphonique avec les migrants qui s'engagent sur des montants qu'ils enverront par le biais d'intermédiaires locaux, véritables courtiers de la « rente migratoire ». En outre, ces télécentres acceptent des rendez-vous téléphoniques entre les habitants de l'île et leurs correspondants à l'étranger, possibilité qui a été supprimée par le receveur de la poste de Kaskas. L'intérêt commercial du téléphone est donc double pour ces télécentres : non seulement le crédit sur les appels émis augmente leur recette sur l'activité téléphonique en elle-même, mais en plus, ces appels génèrent des transactions financières qu'ils taxent.

Ce système fonctionne relativement bien, tout en demeurant très aléatoire, malgré la régularité des rendez-vous téléphoniques entre les interlocuteurs (toujours le même jour de la semaine, à la même heure). En principe, c'est celui qui est au loin qui appelle. Mais il est fréquent que le rendez-vous ne puisse aboutir à l'entretien téléphonique prévu. Deux raisons récurrentes : l'une est humaine et/ou financière, la seconde, technique. Dans le premier cas, le migrant n'honore pas le rendez-vous, involontairement ou volontairement, notamment lorsque la pression financière exercée par la famille devient trop lourde à supporter, qu'il ne peut y répondre et qu'il sait par avance que son impossibilité d'y répondre ne sera pas toujours comprise ou acceptée par ses parents restés au village. Dans ce cas, envoyer une lettre redevient une alternative avantageuse pour le migrant, lui permettant d'éviter un « face à face » direct et immédiat avec ses proches tout en maintenant le lien. La seconde raison des rendez-vous manqués est que les télécentres se trouvent saturés d'appels, lesquels sont généralement

¹ L'unité était de 80 F CFA en 2001, à la Poste.

assez longs, malgré le coût élevé des communications pour le migrant¹. La ou les deux lignes téléphoniques des deux téléc centres de Kaskas sont d'autant plus injoignables que les appels sont prévus en grand nombre le même jour — le dimanche —, qui se caractérise par des réductions tarifaires de 50% dans beaucoup de zones géographiques africaines ou occidentales². Le surnombre de communications passées ce jour-là entraîne en outre une instabilité des connections téléphoniques dont le réseau infrastructurel est insuffisant au Fuuta Tooro.

La déception chez ceux qui ont attendu en vain à l'un des téléc centres de la petite sous-préfecture est souvent non dissimulée, bien que certainement contenue. Pour la comprendre et la mesurer, il suffit de rappeler que les rendez-vous fixés sont au mieux hebdomadaires, que les attentes et demandes qui s'y investissent renvoient à des enjeux souvent importants, parfois même vitaux, pour tout ou partie des membres de la famille restés au village, et enfin, que les efforts sont élevés — financiers, organisationnels et en terme de fatigue physique — pour parvenir à atteindre les rares postes téléphoniques de l'île.

Courrier, mais aussi et de plus en plus, téléphone, constituent donc les deux principaux moyens de communication à distance pour les villageois de l'arrondissement de Kaskas. À l'image de la petite révolution locale introduite par le téléphone, les médias véhiculant les informations d'actualité ont-ils eux aussi connu quelque changement notable ? Oui, à travers l'apparition fulgurante de la télévision, dans un contexte où ni la radio ni les journaux ne satisfont vraiment la demande locale en moyens d'information ou de distraction.

A. c. Le « boom » de la télévision

La télévision a fait son entrée dans les foyers de Dungel et de Juude avec une rapidité surprenante, et malgré l'absence d'électricité dans la zone³. D'une année sur l'autre, plusieurs postes sont apparus dans les deux villages, avec pour déclencheur, à l'automne 2000, l'installation à Ndioum d'une antenne relais tant attendue dans l'île⁴. La plupart des téléviseurs se trouvent dans des concessions caractérisées par la migration du chef de famille ou de l'un des fils de la maison, mais il arrive qu'un poste de télévision appartienne à une famille plus modeste.

Si un effet d'émulation sociale entre familles de migrants ou d'« intellectuels » censées véhiculer une certaine image de modernité a sans doute accompagné ce « boom » de la télévision, il

¹ L'apparition en Occident des cartes prépayées (à code), beaucoup moins chères que les services téléphoniques classiques, ont permis d'allonger considérablement les durées d'appels.

² L'augmentation du nombre de communications téléphoniques le dimanche semble évidente depuis le développement récent des sociétés privées de téléphonie discount qui se sont multipliées en Europe. Quel Africain, et plus largement quel usager de la téléphonie longue distance, n'utilise pas ces cartes à code qui permettent de réaliser des économies substantielles à partir d'un poste fixe comme d'une cabine publique ?

³ Les téléviseurs fonctionnent soit avec des batteries de voitures que l'on recharge lorsqu'un véhicule le permet, soit avec des panneaux solaires, dont peu de familles disposent.

⁴ Auparavant, les rares téléviseurs du village n'étaient pas mis en service pour cause de qualité d'image trop mauvaise.

est important de comprendre que l'émergence et la démultiplication des postes de télévision au village s'est opérée à la demande, pour ne pas dire sous la pression des enfants qui réclamaient à leur père de retour de migration qu'il équipe leur concession du petit écran. Au delà du prestige social associé au fait d'être dotées d'un équipement moderne, un enjeu moins symbolique, lié aux enfants, a ainsi également participé à cet avènement si rapide de la télévision : en acceptant un tel achat, les pères et mères pouvaient retenir les enfants chez eux grâce à la présence sur place de la télévision. En effet, avec les tout premiers postes, ces derniers allaient en masse grossir les rangs des téléspectateurs, plutôt des jeunes et plus rarement des adultes, devant les quelques écrans noir et blanc ou couleur installés le soir dans les cours des concessions (cf. photo ci-dessous). Certaines familles ont dès lors choisi de s'équiper, elles aussi, pour que leurs bambins ne passent pas leur temps hors du *galle*. Umu Sarr raconte combien cette stratégie a été payante, puisque le résultat escompté fut non seulement obtenu, mais encore fût-il dépassé, des enfants extérieurs à la concession s'ajoutant à ceux de la maisonnée.

La multiplication relative de téléviseurs a donc permis à certaines familles de maintenir les enfants chez eux, mais à quel prix ? La scolarité de ceux qui vont à l'école s'en est-elle ressentie ? Le comportement des enfants a-t-il changé ?

Depuis l'apparition de la télévision au village, la position des instituteurs a été de ne pas s'opposer frontalement à la télévision — ce qui aurait été d'ailleurs probablement vain —, mais d'en accompagner et d'en encadrer l'usage, notamment en recommandant aux parents qu'elle ne soit autorisée que le week-end¹. L'un des jeunes instituteurs a prévu un exposé en classe sur les avantages et les inconvénients de ce médium, dont il considère l'impact positif en termes d'ouverture, de source d'information. Mais il en souligne aussi les effets comportementaux néfastes à travers le mimétisme, dans les jeux des enfants qui commencent à « faire la guerre »²...

¹ Un mois après l'installation des téléviseurs, une réunion s'est tenue entre maîtres et parents d'élèves pour limiter son usage par les enfants et les jeunes (entretien avec Farmata Sarr, Dungal, 12/02/01). Notons que cette information ne nous est pas parvenue grâce aux divers entretiens réalisés avec les instituteurs et directeurs d'école (dans lesquels nous évoquions systématiquement l'avènement de la TV), mais par la bouche d'une mère de famille...

² L'une des mères de famille de Dungal détenant un téléviseur (Aljuma Gaye) avoue ses craintes vis à vis de la télévision en nous expliquant que toutes sortes d'émissions peuvent être vues par les enfants, car elles (les mamans) ne suivent pas tout et qu'elles ne connaissent pas les programmes. Ainsi, même si elles ont peur qu'il y ait de mauvaises émissions, elles se sentent démunies face à la succession permanente des émissions, n'étant pas habituées à cette pratique culturelle si différente des événements festifs que connaissent les villages.

photographie 3. Un soir de match de football : scène de télévision à Dungal



Quant à la question du travail scolaire à produire en dehors de la classe, certains enseignants affirment que les nouvelles habitudes télévisuelles des enfants n'auraient pas impacté la qualité des « devoirs », tandis que des mamans¹ expliquent au contraire que cela a constitué un problème, conduisant les instituteurs à réagir. Pour autant, un certain nombre d'élèves semblent braver sans difficulté l'interdit parental et institutionnel pour rejoindre un « *galle* à télévision » durant la semaine². D'ailleurs, le consensus entre l'institution scolaire (ses représentants) et les parents sur le contrôle de la télévision semble fragile, voire ambiguë. En effet, si l'école s'oppose officiellement à la TV en semaine, dans la pratique, les instituteurs laisseraient les enfants aller la regarder³. Quant aux parents, si tous n'appliquent pas les recommandations de l'institution et tolèrent les escapades nocturnes de leurs enfants, certains peuvent aussi être dupés par ces derniers qui se rendent aux séances de télévision malgré l'interdit parental. D'un autre côté, des familles dotées d'un poste acceptent quant à elles que les enfants eux-mêmes installent celui-ci dehors et l'allument librement. Comme si, de toute

¹ Entre autres, entretien avec Aljuma Gaye, Dungal.

² En entretien collectif, les enfants nous confient non seulement qu'ils vont regarder la TV chaque jour (après avoir fait leurs devoirs), mais encore que les maîtres sont d'accord pour qu'ils la regardent en semaine...

³ Cf. note précédente.

façon, la force d'attraction du petit écran — bien mesurée par les adultes — était trop grande. « Tous les soirs, les gens viennent avant même que le téléviseur soit installé [dehors], et on l'installe en fonction du nombre de personnes qui attendent », explique l'une des mères de familles détentrice d'un poste. Comme si, en outre, la télévision participait de la construction d'un modèle de société en partie tournée vers l'extérieur, vers une émigration que l'école est justement chargée de préparer, aux yeux de la plupart des parents. Les entretiens avec les enfants soulignent à la fois cet attrait puissant et ce regard vers l'ailleurs. Ils nous racontent qu'ils veulent aller vivre à Dakar, au Cameroun ou en France, car « c'est agréable » (*sic*), et qu'ils le savent par la télévision. Ils ne peuvent pour autant pas expliciter davantage leur désir ni même établir une distinction entre les divers lieux fantasmés mis en scène par les programmes qu'ils suivent¹.

La dimension sociolinguistique éclaire bien la compréhension de ce que modifie l'introduction de la télévision au village. Une partie des émissions est en français, mais nombreuses sont celles qui sont en wolof, ce qui ne semble aucunement décourager les téléspectateurs, y compris les enfants qui n'y entendent mot. Ils semblent happés par les images et s'accommodent visiblement de cette langue nouvelle qu'ils vont ainsi apprendre au fil des publicités, séries et autres feuilletons. À terme, avant même d'avoir quitté le village — et cela constitue une petite révolution —, ils vont parler ou du moins comprendre plus ou moins le wolof et sans doute aussi améliorer leur français, s'initiant plus précocement que leurs aînés aux deux langues stratégiques du candidat à la migration. Au-delà du marqueur de réussite matérielle d'une famille ou de la fonction de divertissement ou d'accès à de l'information, la télévision occupe ainsi une fonction ambiguë. D'un point de vue linguistique et socio-culturel, elle prépare les futurs migrants à leur étape quasi-obligée par Dakar, où ils peuvent « durer » plus ou moins longtemps avant de trouver les moyens de s'expatrier. Se faisant, elle devient une alliée de l'école, puisqu'elle constitue une ouverture sur le monde et qu'elle soutient quelque peu l'apprentissage du français. Mais dans le même temps, elle fait entrer le wolof dans le bastion de la langue peule que constitue la Vallée et ses villages où jusque là, on n'entendait guère parler wolof, si ce n'était dans la bouche d'un commerçant de passage. Télévision, modernité, réussite matérielle, langues wolof et française, école et migration forment ainsi les composantes d'une même spirale face à laquelle le pulaar et les efforts d'alphabétisation dans cette langue sont mis à l'épreuve, jusque dans les zones les plus retirées du pays.

Dans un tel schéma, école et télévision constituent deux faces d'un même projet sociétal reposant sur la reconduction d'une tradition migratoire déjà bien établie². Mais un tel projet, pour assurer la pérennité d'une société haalpulaar très attachée à ses racines, appelle des pendants chargés

¹ Les séries de téléfilms occidentaux ou sud-américains produisent une grande confusion chez eux dans l'identification des pays et des langues. En raison de leur sous-titrage en français, tous ces films — même brésiliens — sont souvent considérés par les enfants ou les jeunes comme se déroulant en France. Même confusion quant aux langues inconnues de ces programmes : le wolof peut être pris pour du français.

² Voir les différentes vagues de l'histoire des migrations Foutanké depuis 1960 in SCHMITZ et HUMERY (2008).

d'assurer un ancrage local et un retour des migrants à leur village. Interviennent alors le développement culturel et la consolidation identitaire par la langue maternelle, à la fois au village et à l'étranger, le mariage à une jeune fille du village avant le départ des hommes en migration et la construction de maisons « modernes » améliorant les conditions de vie locales. Or, le téléviseur fait justement aussi partie de ces attributs d'une qualité de vie « agréable » favorable au maintien sur place des villageois, et la boucle est ainsi bouclée... Plus encore que d'autres équipements audio-visuels — radio ou la chaîne hi-fi —, également marqueurs de confort et des sociétés non seulement d'information et de communication, mais aussi de loisirs, le téléviseur occupe une position particulière qui tient à sa fonctionnalité mixte : entre ancrage au village (plutôt pour les adultes) et stimulus d'éloignement (pour les jeunes).

Dans ce dispositif d'ensemble où se complètent les fonctions des pôles école/télévision et alphabétisation en pulaar, et où le téléphone a pris le pas sur les lettres pour communiquer à distance, quelle place occupent la radio et les journaux, qui remplissent à la fois des fonctions d'information et de communication ? De toute évidence, leur position ne se révèle plus très saillante face à l'arrivée des derniers nés — télévision et téléphonie.

A. d. Radio et presse : des médias de masse pour un public restreint

La radiodiffusion, comme la télévision d'avant 2000, présente des difficultés de réception pour les villageois de l'Ile, ceux-ci ne bénéficiant pas d'une couverture nationale (problème technique sur l'émetteur situé à Rufisque). Les chaînes de radio de la sous-région ou internationales sont ainsi généralement mieux captées que les fréquences du Sénégal, qu'il s'agisse de la radio nationale (la RTS)¹, ou de radios privées sénégalaises. Les radios captées sont une radio malienne, une mauritanienne, une de Guinée, une de Côte d'Ivoire (mal captée), la radio marocaine, Radio Méditerranée (en arabe et en français), RFI, Africa n°1, une radio espagnole, une station américaine de Washington, la BBC (GB) et une du Canada, par satellite.

Les habitants d'une Ile à Morphil privée d'ondes font porter la responsabilité de cette situation aux gouvernants et responsables politiques locaux « qui ne font pas leur travail ».

Les jeunes écoutent moins la radio que les aînés, et les différents programmes privilégiés par les uns ou les autres permettent d'établir une distinction d'usage de la radio selon les générations. Lorsqu'ils écoutent les ondes, les jeunes gens y puisent des repères pour se forger leurs propres opinions ou étoffer leur culture générale, à travers des émissions de jeux (questions/réponses) ou de « dialogue » entre auditeurs qui téléphonent à la radio pour exposer leurs problèmes et recevoir des

¹ Saint-Louis FM, qui est rattachée à la RTS, rediffuse une partie des programmes nationaux. Par ce biais, certaines émissions de la RTS sont accessibles. Cette radio avait l'essentiel de son auditoire dans la Vallée lors de l'enquête, ayant eu une grille d'émissions largement en pulaar (plus de 50%, selon un billet de Mama M. Niang dans le journal *Walfadjiri* du 25/09/2001). Fin 2001, elle a fait l'objet d'un changement d'orientation au profit du wolof pour reconquérir l'auditoire saint-louisien [<http://fr.allafrica.com/stories/200109260224.html>].

avis d'autres auditeurs, et ce en pulaar (Saint-Louis FM). Ils utilisent également la radio comme alternative à la télévision, lorsqu'ils n'ont pu regarder celle-ci, et dans ce cas, les programmes concernés sont liés au sport (football, surtout) ou à l'actualité politique, notamment en cas d'élections¹.

Les personnes plus âgées auraient plutôt tendance à s'intéresser aux émissions religieuses, à celles qui transmettent des avis de décès ou les informations d'actualité. La radio, dans les concessions où réside un patriarche âgé, est souvent aux mains de celui-ci, et lui seul l'allume ou l'éteint. Tout comme l'accès au Saint Coran — nous allons le voir — l'accès à la radio peut alors se comprendre comme une marque de l'autorité du père ou du grand-père qui exerce librement un pouvoir que lui seul détient. Il est intéressant également de noter une certaine répartition par genre du contrôle des médias : la radio est plutôt l'affaire des hommes, la télévision, plutôt celle des femmes. Si cette grille est trop schématique, elle n'en correspond pas moins à ce que nous avons pu observer, et renvoie également à un rapport distinctif entre hommes et femmes sur le plan de la gestion au quotidien des deux types de postes — la radio ou le téléviseur. En effet, les mères de famille exercent un contrôle plus distant et plus souple de la télévision familiale : soit elles assurent elles-mêmes l'installation² et la durée quotidienne de fonctionnement des postes, mais pas seules (avec un ou plusieurs de leurs enfants adultes), soit les enfants et les jeunes eux-mêmes ont accès au poste et peuvent l'allumer, y compris ceux qui ne seraient pas membres du *galle*.

Enfin, le journal est un support médiatique — et le seul média écrit — présent à Dungel et à Juude, mais relativement peu visible au quotidien. Il constitue l'un des types de lecture généralement apprécié et recherché par les Fuutanke. Il est fréquemment perçu comme ayant « beaucoup d'intérêt », comme le dit simplement l'un des enquêtés, ou pour les journaux en pulaar, comme « répondant à toutes [les] attentes »³ (une lectrice de presse pulaar à Dungel). Selon les déclarations recueillies, l'intérêt pour la presse serait comparable à celui réservé à la poésie et aux chants⁴ dont on sait par ailleurs l'importance dans l'ensemble des sociétés haalpulaar/peules. Pour autant, sur notre zone d'enquête, les journaux sont beaucoup moins cités que les livres parmi les écrits lus par les personnes formant notre échantillon d'enquête (4 fois moins de journaux lus que de livres). D'ailleurs, peu de personnes en possèdent, comparativement au nombre de détenteurs de livres ou de manuscrits. Sur les

¹ Entretien collectif avec six jeunes à Dungel. Les élections ne les intéresseraient que pour savoir si il y avait eu des problèmes entre les parti(e)s, mais ils disent ne pas évoquer les questions politiques ni avec leurs parents ni entre jeunes.

² Je parle d'installation dans la mesure où le plus souvent, l'usage de la télévision est conçu dans un cadre collectif très ouvert. Rangée en journée à l'intérieur des maisons, elle est installée dehors le soir pour être regardée par un public nombreux qui s'installe sur des nattes à terre ou d'éventuelles chaises. Lors de l'enquête, une seule maison (à Juude) disposant d'un téléviseur ne proposait pas un tel dispositif, conservant un téléviseur imposant dans un salon équipé de fauteuils et d'un canapé. Les gens se rendent peu dans cette maison, n'y retrouvant pas l'espace mi-privé/mi-public qui facilite ailleurs leur présence de téléspectateur.

³ Cf. questionnaire alphabètes, Q. 36.

⁴ Cf. la thèse d'A. A. SOW (1998 : 37-38) qui énumère tous les types de chants pratiqués hier ou aujourd'hui à travers l'aire peule, ou celle de I. WANE (2003) sur la chanson moderne peule.

33 personnes alphabètes interrogées, 19 détiennent des écrits, quels qu'ils soient, et pour seulement trois d'entre elles, il s'agit de journaux. Enfin, je n'ai pas observé de circulation de journaux entre lecteurs (ou « lecteurs médiés »). Comment donc expliquer ce décalage entre une presse recherchée et appréciée, qu'elle soit en français ou en pulaar¹, et une enquête de terrain montrant que ces périodiques sont finalement assez peu présents ?

La situation diffère assez sensiblement selon la langue de publication des périodiques. Ceux qui détiennent des journaux sont souvent les personnes qui, au village, maîtrisent bien le français à l'écrit, à savoir ceux qui ont « fait les bancs ». Outre le notable, lorsqu'il est passé par l'école, ou l'étranger lettré (les instituteurs ou le personnel médical affectés dans les villages), le migrant ou le commerçant (itinérant) sont aussi des figures récurrentes du lecteur de journaux en français. Ce lecteur est donc un lecteur de passage ou de retour au village, qui a généralement un certain pouvoir d'achat, et pour lequel s'afficher avec des journaux en français participe d'une identité sociale à la fois virtuelle et réelle, pour reprendre les catégories de Goffman.

Pour ces lecteurs de journaux francophones donc, les difficultés d'acheminement du courrier rendent les abonnements peu attractifs malgré les moyens financiers dont dispose une partie de ce lectorat. Le directeur de l'école de Juude, abonné à certains journaux qu'il reçoit irrégulièrement, se rend chaque fin de mois à Matam² où il se procure les titres souhaités à la fois pour son propre compte et « pour tout le monde » (les autres instituteurs et éventuellement quelques notables).

En dehors de ces journaux en français, d'autres titres, en langues nationales ou plurilingues (langues nationales/français), sont produits et diffusés au Sénégal et circulent dans notre zone d'enquête auprès d'une population socialement variée. Sont ciblés par ces publications en pulaar des paysans ou des mères de familles, des jeunes ou des moins jeunes. Leurs contenus se composent le plus souvent d'un mélange d'actualités « refroidies » (périodicité mensuelle, voir plus espacées), d'éditoriaux, de poésie, de textes didactiques s'apparentant à de la post-alphabétisation dans divers domaines de la vie quotidienne ou des activités économiques locales, etc. Les réseaux de distribution de cette presse en langues nationales sont bien différents de ceux utilisés par la presse nationale. Ils sont plus informels : colportage gracieux ou commercial, achats groupés auprès de personnes faisant des trajets entre la ville et les terroirs ou encore diffusion payante ou gratuite par des ONG dont certaines assurent la publication elle-même. Cette presse en langues nationales, notamment en pulaar, semble bel et bien intéresser le lectorat fuutanke en général. Et le nombre de journaux croissant au fil du temps, malgré les disparitions de titres pour de multiples raisons, témoignent d'une réelle volonté de lire une presse en langues africaines tant de la part du lectorat, qui manifeste son intérêt bien réel, que de militants qui se lancent dans l'aventure.

¹ Une seule déclaration de journal en arabe a été recueillie.

² Gros bourg situé plus en amont dans la vallée.

« Malgré les problèmes économiques, la ténacité de [l'éditeur] Seydou Nourou Ndiaye est récompensée, surtout lorsqu'il se rend dans des villages où les populations connaissent [son] journal et [ses] livres. Il l'admet, il est alors ému et tout simplement fier de cette réussite-là. Fier lorsqu'il aperçoit, au fin fond d'un village, une femme cuisiner en feuilletant le journal [qu'il publie, *Lasli/Njëlbéen*]. » (GAVRON 2007)

Cette évocation récapitule à la fois les fragilités et ressources de cette presse qui tente d'émerger tant bien que mal au Sénégal, sans soutien de l'État et avec peu de moyens humains, techniques et financiers. Pour autant, au fil des décennies, cette presse a connu un certain développement, bon an, mal an. En 1990, une étude sur les publications en langues nationales indiquait l'existence au Sénégal d'une quinzaine de journaux en pulaar (et sept en wolof). Ces journaux de langue peule (parfois multilingues) étaient publiés par des ONG nationales ou étrangères ou par des associations de ressortissants sénégalais résidant en France, en Mauritanie, au Caire ou au Koweït. Ce nombre de périodiques en pulaar ou en wolof s'est encore accru dans la décennie suivante, mais certains de ces titres n'ont fait que d'éphémères apparitions. FOFANA (2003 : 69) parle d'une « trentaine de titres en pulaar et en wolof, utilisant les caractères latins »¹ :

« Il s'agit de journaux d'information générale, de vulgarisation des techniques agro-pastorales, d'information médico-sanitaires mais aussi de revues littéraires, de magazines sportifs et de distraction produits par des associations, des ONG, des institutions et des sociétés d'intervention. Faute de moyens, la plupart d'entre eux sont de simples bulletins polycopiés, à faible tirage. »

Malgré des ressources financières et un professionnalisme généralement limités dans le secteur de la presse en langues nationales, un besoin et une volonté ressentis et partagés par beaucoup de développer ce secteur se sont donc manifestés concrètement en de nombreuses publications. L'accueil favorable ainsi que la demande permanente de la part des lecteurs vis à vis de tous ces journaux, notamment en pulaar ou plurilingues, a de toute évidence renforcé cette presse à la fois motivée et fragile.

Mais dans l'Ile à Morphil, cette presse en pulaar est moins présente que dans le reste du Fuuta en raison, là encore, de l'enclavement de la zone enquêtée. Dans le cas des périodiques plus que dans celui des livres, l'isolement des villages de l'Ile à Morphil éclaire la faible représentation des journaux dans la zone. Cette explication spatiale se trouve d'ailleurs confirmée par le contraste que nous avons noté entre les faibles occurrences de citation de journaux lus dans l'enquête sur Dungal et Juude² et celles beaucoup plus nombreuses dans l'enquête que nous avons conduite en 1996 dans deux villages

¹ L'étude réalisée sur le terrain pour ce travail sérieux sur l'édition sénégalaise a été menée en 2003, année de publication de ce mémoire de l'ENSSIB. Il s'agit des données les plus récentes dont nous disposons sur le sujet.

² Les journaux relevés sur le terrain correspondent à ceux qui étaient alors les plus lus parmi ceux publiés en pulaar. *Bamtaare (Développement)* ou *Ndogu (Le Ciel)* en étaient ; ils sont bien connus et appréciés par les populations du Fuuta². Le mensuel d'informations générales, *Lasli/Njëlbéen (Le Commencement)*, faisait lui aussi partie de ces publications que lisent/lisaient les habitants de l'Ile. D'autres journaux circulent dans la Vallée : *Jikke e Yaakaare*, publication trilingue (pulaar, wolof, soninke) qui couvre ainsi les grandes langues de la Vallée. Ce journal fut lancé fin 1998 par Djiby Sall, le militant de la première heure du mouvement pulaar (cf. 1.A.b).

du « goudron »¹. Dans l'Ile comme ailleurs, donc, les journaux sont très courus, mais il faut aux insulaires courir nettement plus loin et plus longtemps...

L'ensemble du paysage communicationnel et médiatique que nous venons de dessiner a fait ressortir que les deux modes d'information ou de communication — courrier et journaux — assurés par le canal de l'écrit sont en difficulté, tandis que le téléphone et la télévision font l'objet d'un engouement récent auprès des habitants de l'Ile à Morphil. En plus de l'intérêt objectif de ces deux « nouveaux » moyens de communication ou d'information, leur succès immédiat et fulgurant peut être mesuré à l'aune de leur valeur symbolique de modernité et de leur dimension d'instantanéité inscrite dans un rapport d'oralité familial à tous. La frustration générée par les autres médias et modes de communication en souffrance dans la zone n'a pu qu'accentuer cette attraction exercée par le téléphone et la télévision. Correspondance épistolaire, journaux et radio ont en effet connu une érosion certaine du niveau de leurs pratiques et usages locaux sous l'effet de divers facteurs, parmi lesquels les coupes budgétaires des services de l'État qui ont entraîné une dégradation du réseau postal et de celui de diffusion radiophonique.

Cette tendance générale contraste avec l'ensemble de nos données qui convergent vers l'affirmation d'un rapport des villageois à l'écrit globalement fort et déjà bien établi. Il faut donc entrer plus finement dans l'analyse des différents usages de l'écrit pour comprendre à quoi correspond la demande locale manifeste envers l'écrit, tant en pular qu'en français ou en arabe, mais selon des attentes et des modalités distinctes pour chaque littératie. Un tel décalage entre le déclin des pratiques épistolaires et de lecture de journaux et l'assise manifeste de cultures de l'écrit villageoises montre que des conditions extérieures défavorables exercent une influence pesante sur certaines des pratiques de l'écrit, et ce malgré la soif de lire et d'écrire des *Fuutankoobe*.

B. L'accès aux écrits

Le contexte plutôt défavorable aux circulations d'écrits dans l'Ile pèse-t-il sur l'ensemble des types d'écrits de la même façon ? Si courriers et journaux sont acheminés avec difficulté, les livres rencontrent-ils les mêmes embûches ? Quelles pratiques de contournement de ces difficultés ont pu éventuellement se développer pour répondre à la soif de lecture des Fuutanke ? Va donc se poser ici toute la question des conditions pratiques et matérielles qui rendent accessibles livres ou journaux, c'est à dire celle des systèmes de diffusion et de distribution des publications, mais aussi de l'éventuelle barrière financière qui pourrait empêcher les lecteurs de procéder à l'achat d'un support écrit.

¹ Nabadji Civol et Galoya. Dans cette enquête, les journaux nationaux comme *Le Soleil* ou *Sud Hebdo* étaient bien représentés, aux côtés des titres en langues pular et/ou wolof, parmi lesquels *Sofaa* était très lu et apprécié du lectorat interrogé.

B. a. Accessibilité et circulation des écrits

« Aujourd'hui, en tant que directrice d'ARED, je vois un futur potentiellement prometteur pour l'édition en langues africaines, et je suis surprise de voir combien il y a peu d'éditeurs qui en ont fait une priorité majeure. La demande de livres, tant de la part de lecteurs individuels que d'institutions éducatives est croissante. D'anciens titres continuent de bien se vendre, et de nouveaux titres prennent vite. Depuis 1990, ARED a publié un total de 414 650 livres, dont 281 557 ont été vendus¹. Et cela dans un contexte où il n'y a aucun système de publicité pour nos titres, ni aucun type de système de distribution. Chacun des livres d'ARED est vendu à partir de nos bureaux à Dakar [...]. Le défi de démontrer le potentiel de l'édition en langues africaines a été tenu. L'autre défi restant est de ne pas seulement continuer à produire de bons matériaux, mais de contribuer également à la création d'un système de distribution qui achèverait ces livres jusqu'aux endroits où le marché existe. »²

À travers ce passage synthétique, FAGERBERG-DIALLO (2002b) livre les grandes lignes de la situation du livre en langues nationales au Sénégal telle qu'elle se présente aux yeux de cette éditrice devenue incontournable dans ce secteur. La demande est donc croissante, selon elle, tout comme elle s'avère être bien réelle et perdurer au fil des entretiens que nous avons réalisés sur le terrain. En effet, lorsque nous avons demandé à nos interlocuteurs lettrés s'il leur arrivait de ne pouvoir lire faute de textes qui les intéressent à leur disposition, une grande majorité a répondu par l'affirmative (Q. 17). Cette majorité se montre encore plus massive si l'on se souvient qu'une partie des personnes lettrées déclarent ne jamais ou quasiment jamais lire, et ce pour des raisons dont nous avons vu qu'elles n'étaient presque jamais liées à une absence d'envie de lire³. Textes littéraires, romans et poésie, et plus marginalement le roman-photo apparaissent en tête de liste des genres de textes qui font l'objet de cette frustration, aussi bien en pulaar qu'en langue française. Sont ensuite cités les lectures islamiques (de prières ou de droit), au même rang que les livres de lecture ou les bandes dessinées, des livres de grammaire, d'Histoire, d'observation scientifique, de mathématiques, d'agriculture. Se confirme donc l'attraction dont font preuve les lecteurs pour tout ce qui est littéraire, quels qu'en soit la forme et le dosage variable entre littérature et oralité, comme dans le cas du roman-photo cité par une jeune femme ayant grandi en ville. Parallèlement s'affirme une diversité de la demande qui se décline dans tous les genres et sujets de livres possibles.

¹ Les chiffres avancés de tirage et de vente de livres correspondent à ceux d'octobre 2001, moment auquel fut écrit cet article.

² « Today, as director of ARED, I see a potentially bright future for African language publishing, and am astonished to see how few other editors have made this a major priority. The demand for books, both from individual readers and from educational institutions is growing. Old titles continue to sell well, and new titles catch on quickly. Since 1990, ARED has published a total of 414,650 books, of which 281,557 have been sold. And this in a context where there is absolutely no system of publicity for our titles, nor any type of distribution system. Every one of ARED's books is sold out of our offices in Dakar [...]. The challenge of showing the potential of African language publishing has been met. What remains is a challenge to not only work on the continued production of good materials, but to also contribute to the creation of a distribution system which will get these books out to where the market exists. »

³ Par exemple, Karjata Nget, notre jeune hôtesse à Juude, explique qu'elle ne lit jamais à cause d'un manque d'ouvrage et nous livre : « je ne vois pas de quoi lire ».

Malgré tous les efforts déployés par des acteurs de la base, éditeurs privés, associations ou ONG, la production d'ouvrages ou de journaux en langues nationales en général et en pulaar en particulier ne satisfait donc pas à la demande du lectorat, qui souhaite lire davantage et des contenus renouvelés, créatifs et instructifs.

Une voix parmi d'autres du secteur éditorial en langues nationales, celle de Seydou Nourou Ndiaye (éditions Papyrus Afrique), affirme clairement qu'...

« Aujourd'hui, de nombreux lecteurs potentiels demandent des ouvrages qui sont tous épuisés! »
(GAVRON 2007)

Toutes les sources abondent dans le même sens, dans le secteur du livre comme dans celui des journaux. Ainsi, à propos des périodiques parus au Sénégal, FOFANA (2003 : 69) dresse un constat sans appel :

« Ainsi, malgré l'existence d'une véritable demande de la part des populations nouvellement alphabétisées, les besoins sont loin d'être satisfaits et ce pour des raisons tenant essentiellement au manque de professionnalisme et de formalisation dans le secteur de l'édition en langues nationales et à l'absence de réseau de diffusion et de promotion pour les productions en langues nationales. »¹

La question est double, celle de la production éditoriale en elle-même, qui recouvre en soi une série de difficultés pour parvenir à sortir de nouveaux titres qui puissent rencontrer l'intérêt du lectorat, et celle de la diffusion des livres, qui constitue au Sénégal un maillon particulièrement faible de la chaîne de l'édition. Une diffusion informelle s'est développée, à côté d'une diffusion plus classique en librairie, mais étant donné le nombre de libraires qui composent un maillage national concentré sur Dakar, l'essentiel des livres qui se trouvent dans les villages y sont arrivés par des modes d'acheminement plus imaginatifs, relevant du « système D »² né de la notion de « débrouille » qui est devenue si courante dans le vocabulaire franco-sénégalais. Si certains éditeurs, comme ARED, voient d'un œil très favorable cette micro-diffusion qui finit par écouler des quantités de livres très importantes tout en créant des emplois pour de petits boutiquiers spécialisés dans le livre³ et pour de jeunes colporteurs qui sillonnent le pays en vendant leur marchandise d'encre et de papier, d'autres considèrent que cette expansion d'une diffusion informelle nuit et concurrence le marché de la diffusion et de la distribution formelles assurées par une poignée d'éditeurs et de libraires dakarois⁴.

¹ Pour pallier à ces déficits, la coopération allemande a mené un programme entre 1996 et 2003 pour appuyer l'édition en langues africaines, notamment par le biais de la formation des éditeurs et par celui de l'édition de manuels destinés aux professionnels du livre et aux auteurs potentiels. Nous avons nous même participé à l'édition du manuel pour auteurs et à d'autres activités de ce projet.

² D comme « débrouille », terme très courant en français du Sénégal.

³ Voir l'extension des échoppes de livres dans le bas de Sandaga, dans le centre de Dakar.

⁴ Ceci est particulièrement sensible dans le domaine de la presse.

A Dungal, l'alphabétiseur est devenu aussi libraire local, tout en cumulant d'autres fonctions encore. Il passe commande des genres de livres qu'il veut, en fonction du sujet, en même temps qu'il envoie l'argent des livres dont il est dépositaire jusqu'au moment de la commande. Le cas de cet alphabétiseur-distributeur est loin d'être marginal. On retrouve cette fonction de distributeur un peu partout dans le Fuuta, soit à travers la figure du colporteur spécialisé dans les livres en pulaar, soit à travers celle de ces villageois qui ont investi ce filon du micromarché local du livre imprimé. Le principe de fonctionnement de cette seconde catégorie de revendeur de livres n'est pas sans rappeler celui du petit dealer amateur¹ de drogue. Le « libraire » local, qui n'a donc aucun stock important à sa disposition, enregistre d'abord les demandes de celles et ceux qui au village ou dans les alentours veulent acheter des textes sur tel ou tel sujet, passe commande, puis redistribue les ouvrages avec une marge bénéficiaire ou en se payant en nature avec un ou plusieurs des livres qu'il s'est procuré, ce qui est très courant. Il arrive aussi fréquemment qu'aucune commande précise ne soit passée, mais qu'un villageois de passage à Dakar aille s'approvisionner en ouvrages. ARED reçoit en permanence des acheteurs-revendeurs de ce type. Ils choisissent d'eux-mêmes les titres qu'ils achètent en plusieurs exemplaires, et peuvent ensuite s'offrir l'un des exemplaires achetés avec les petites marges qu'ils dégagent de leurs ventes au village. Cette fréquentation quotidienne des distributeurs informels a fait d'ARED un éditeur qui connaît particulièrement bien son lectorat et ses attentes. Cette activité de distribution de livres fonctionne donc plutôt bien, comme en atteste non seulement sa relative longévité (depuis 1990 environ), mais aussi la faible durée d'écoulement des stocks rapportés dans les villages, qui serait de plus ou moins deux jours. Cependant, ce tissu de micro-distribution aux agents innombrables ne permet pas de combler les attentes, ne serait-ce qu'en ce qui concerne les livres édités par l'ONG américaine. KUENZI (1996 : 5) dans une étude d'évaluation d'un projet d'alphabétisation d'ARED écrivait déjà : « Indeed, many in the field complained that they did not have enough access to ARED books ». Cette frustration est à lier au caractère irrégulier, à l'échelle de chaque village, des modes d'approvisionnement en livres. Mais c'est également à la capacité éditoriale de production de nouveaux titres qu'elle renvoie.

Tous les achats de livres ne passent pas systématiquement par le truchement de colporteurs ou de villageois qui s'improvisent libraires intermittents. Lors de voyages à Dakar, des villageois achètent également directement et pour leur compte personnel toutes sortes d'ouvrages en pulaar. Romans, contes, livres pratiques (sur l'agriculture notamment), etc. Deux marchés ont été cités par Mariam

¹ Le dealer amateur est considéré ici comme amateur à la fois de par la nature du fonctionnement de son petit « business » et de par le fait qu'il est lui-même amateur et donc consommateur de drogue, ce qui est à l'origine de son activité de deal.

Sammba Sarr¹ en région dakaroise : le marché Boubès de Guédiawaye (banlieue), et le marché de Grand Dakar, quartier populaire de mauvaise réputation situé dans Dakar même².

Il y a donc une multitude de façons d'accéder à des livres à acheter. Musa Sy, le directeur de l'école de Juude Jaabe, nous en livre encore une autre. Il met lui aussi en avant le caractère informel et insaisissable du marché du livre en expliquant qu'il se procure des livres en pulaar auprès de marchands ambulants, mais aussi « partout où [il] en trouve ». Il en achète également à des parents d'élèves. Le lecteur doit donc aussi faire preuve d'imagination pour trouver des livres là ils peuvent être dégotés, y compris en achetant d'occasion à des personnes qui acceptent de céder tout ou partie de leur fonds. L'achat de particulier à particulier, à la demande des acheteurs potentiels, constitue donc un énième mode d'acquisition d'ouvrages. Le même Musa Sy est aussi l'un des membres actifs d'un genre de centrale d'achat de journaux informelle qui tente de palier à l'absence de distribution de la presse dans l'île. Lors d'un voyage d'un villageois vers une localité où se vendent des journaux, les commandes sont passées à celui qui se déplace et qui ramène ensuite ce qu'il a pu trouver. Ainsi le directeur d'école de Juude se rend-il chaque fin de mois à Matam et « achète pour tout le monde ». Mais ce fonctionnement ne permet pas une information à jour des lecteurs : « sur les journaux, on a toujours un train de retard ; heureusement qu'il y a la télévision et la radio ! », confie Elimaan Ibrahima Sy, instituteur de la classe de CE2 de Juude.

La circulation d'écrits ne se limite évidemment pas à celle de journaux ou de livres. Elle peut concerner des écrits de seconde main destinés à une restitution orale. Ainsi s'opère toute une série de transmission d'écrits par la copie manuscrite ou par la prise en note d'écrits mémorisés et retransmis ensuite oralement à des personnes intéressées par les contenus en question. Un jeune homme de 20 ans, à Juude, nous raconte ainsi comment il a été passeur de poèmes écrits en pulaar par l'un de ses amis, habitant Meri, village d'origine des deux camarades situé hors de l'île, le long de la route qui traverse la vallée³. Il les a transmis aux alphabétiseurs de Juude Jaabe, fier de pouvoir véhiculer des « connaissances » (*sic*) que ces derniers ignoraient.

Le cas suivant offre un autre exemple de ce type de pratiques de diffusion en chaîne. L'un des marabouts de Dungal explique qu'il s'est procuré ses livres (liés à l'islam et à ses disciplines connexes) en passant commande à Dakar. Il arrive aussi que certains de ses étudiants, puisqu'il anime un dudal, lui fassent don d'ouvrages dont ils ont assimilés le contenu, qu'ils ont « dépassés ». À son tour, il peut donner des livres à des étudiants qui viennent étudier auprès de lui. Ces procédés sont transposables au livre en pulaar ou en français. Ces dons d'ouvrages d'une personne à l'autre en fonction des besoins de chacun constituent un dispositif de circulation des textes qui pourrait

¹ Présidente du groupement féminin de Juude.

² Dans Dakar au sens large, c'est-à-dire incluant tous les quartiers qui s'étendent au-delà du « plateau ».

³ Il s'agit de Meri, où nous avons d'ailleurs résidé plusieurs fois, notamment avec notre précieux collaborateur Abdoul Sow dont c'est le village natal et dont la longue association aux enquêtes de Jean Schmitz fit mieux connaître quelques aspects de la vie socio-politique de ce village (SCHMITZ 2000a).

s'apparenter au prêt. À ce propos, je reviens plus loin (D de ce chapitre) sur le rapport au livre qui s'établit selon des degrés de possession, d'appropriation et de circulation variables d'un individu à l'autre, d'un contexte à un autre, souvent calqués sur les rapports sociaux et intrafamiliaux de domination. Pour autant, le don d'un livre ne va pas de soi, dans la mesure où le livre, et notamment le livre en pular ou le manuscrit est en même temps l'objet d'une forte appropriation personnelle chez un certain nombre de villageois rencontrés.

Le pouvoir d'achat des écrits imprimés constitue-t-il un frein au développement d'une culture écrite, discours convenu et rengaine soulevée avec facilité (sans administration de preuves) dans presque tous les débats relatifs à l'éducation et à l'écrit en Afrique.

B. b. Peut-on en finir avec l'argument « pauvreté » ?

L'écart que nous venons d'évoquer entre les livres ou journaux disponibles, notamment en pular, et les fortes aspirations de lecture et de livres des populations haalpular en pose la question du coût des ouvrages ou périodiques comme cause possible de la distorsion relevée entre offre et demande. Les livres sont-ils trop chers pour les bourses des villageois, ou les besoins vitaux et prioritaires des gens leur interdisent-ils de pouvoir en plus s'offrir le luxe d'un poste de dépenses voué aux écrits ?

En réalité, cet argument récurrent du faible niveau de ressources des populations subsahariennes dans les discours experts tenus au sein de diverses institutions semble bien théorique et différent des pratiques observées. Un seul avis, parmi les appréciations des ouvrages écrits, concernait la question du coût des livres comme un frein possible pour accéder au livre : « les manuscrits sont bien car ils sont moins chers que les livres ». De même qu'une seule autre personne — un vieux marabout de Juude —, a déclaré que les ouvrages qu'il aimerait lire sans pouvoir le faire sont des « livres trop chers ». Ces évocations du coût prohibitif des livres sont donc très marginales. La première façon de se procurer des livres ou journaux est d'ailleurs l'achat, qui devance très nettement les autres modes d'« acquisition » des textes. Le don vient en troisième position loin derrière les achats et après les prêts directs entre individus. Il est suivi par quelques pratiques d'échange, d'emprunt en bibliothèque ou encore d'héritage (cf. Q. 18, « Questionnaire alphabètes » en annexes).

Cette description des modes d'accès aux écrits, qui a fait ressortir les pratiques d'achat, conduit à considérer le pouvoir d'achat bien réel des Fuutankooobe pour des livres ou des périodiques, même si ce pouvoir d'achat est très inégalitaire, comme on peut l'imaginer dans cette région où certaines familles demeurent très démunies du point de vue de leurs ressources financières.

Ce pouvoir d'achat se traduit en achats effectifs et nombreux, et même assez réguliers pour certaines personnes. Les sommes consacrées à ces approvisionnements en productions écrites sont très variables non seulement entre lecteurs, mais elles sont aussi très fluctuantes dans le temps pour un

même individu. En fait, le plus souvent, plus qu'un budget préétabli pour les livres, c'est en fonction de l'intérêt que suscite un document et de la possibilité immédiate ou différée¹ de déboursier la somme requise que le client et lecteur va pouvoir débloquer un certain montant pour l'achat envisagé. Dans plus ou moins deux cas sur trois, les achats effectués sont financés sur fonds propre de l'acquéreur. Dans les autres cas, les sommes sont empruntées ou données à celle ou celui qui souhaite procéder à un achat. Les villageois semblent consacrer un poste budgétaire à la lecture qu'il ne débloque pas pour le matériel d'écriture. Pourtant, nous avons vu dans nos questionnaires que davantage de lettrés ont des pratiques courantes d'écriture qu'ils n'en ont en lecture. Seulement cinq enquêtés alphabètes ont affirmé avoir de l'argent disponible pour acheter de quoi écrire, tandis que 26 personnes déclaraient le contraire (Q. 29). Les proches, notamment les parents, semblent davantage mis à contribution pour acheter de quoi écrire que pour acheter des livres ou journaux (Q. 29.2). Cet écart est intéressant dans la mesure où, croisé aux pratiques de lecture/écriture et aux souhaits en matière de lecture, il permet de penser la lecture comme une activité vécue socialement comme relativement facultative, de loisir et de plaisir versus des pratiques d'écritures nécessaires ou mieux justifiables, qui justifient justement que l'on puisse emprunter plus facilement de l'argent à l'entourage familial. Pour caricaturer notre propos, la lecture² est vécue comme gratuite et personnelle, l'écriture comme individuellement et collectivement utile. Par ailleurs, en terme de situation frustrante pour l'utilisateur, les pratiques d'écriture irréalisables faute de matériel se montrent aussi nettement moins fréquentes que celles qui touchent à la lecture³ (Q. 30). Tous ces éléments indiquent clairement l'ampleur de la demande et les limites de l'offre en matière de textes publiés.

S'il était encore besoin de le démontrer davantage, outre les déclarations enregistrées lors de notre enquête et cette motivation forte et palpable animant les personnes lettrées pour se fournir en textes — motivation qui débouche sur des accommodements avec le niveau moyen des revenus effectivement modiques —, les ventes importantes d'éditeurs comme ARED ou d'autres, couplées à l'important développement des pratiques de micro-distribution, sont également des indicateurs irréfutables du fait que l'argent n'est pas nécessairement un obstacle majeur à l'émergence et au développement, même limité, d'un environnement lettré et achalandé en écrits. Et à considérer l'expression de la demande insatisfaite que nous avons détaillée dans le point précédent, tout porte à croire que la question pécuniaire ne dissuade pas les lecteurs dans leurs désirs de textes à lire.

¹ Achat à crédit ou emprunt à un tiers.

² La lecture en tant que génératrice d'achats coïncide surtout avec les périodiques et les livres littéraires ou de culture générale. Les ouvrages didactiques et fonctionnels rentrent moins dans cette acception d'une lecture « de luxe ». Ils font d'ailleurs davantage l'objet de dons ou d'achats par des proches du « client » ou de l'utilisateur du livre que ce n'est le cas pour le livre littéraire ou de culture générale. Les exemples de Binta Tall ou d'Elimaan (encadré infra, en D.a.) illustrent bien que le livre didactique est au cœur des achats par un tiers ou d'une propriété des livres scolaires des enfants que le père s'attribue.

³ Nous avons dit plus haut que 23 personnes contre 5 déclarent connaître des situations où elles ne peuvent lire faute de textes qui les intéressent, alors que le nombre d'enquêtés est exactement équivalent entre celles qui connaissent et celles qui ne connaissent pas une telle frustration en matière d'écriture.

Cependant, il serait évidemment bien irréaliste de croire que les moyens financiers des populations haalpulaar'en villageoises, et même urbaines, pourraient s'accroître à l'infini dans l'hypothèse d'une offre éditoriale aussi riche et complète que pourrait la rêver le lectorat. Il est indéniable que le facteur économique entre en ligne de compte dans le développement d'un milieu lettré quel qu'il soit. Les pratiques avérées d'emprunts et de dons d'argent pour des livres manifestent déjà une limite réelle du pouvoir d'achat des individus pour des objets culturels. Mais si l'on ne peut donc pas écarter d'un revers de manche cet aspect économique de la problématique du rapport à l'écrit d'une population en pleine construction de sa littératie, on ne peut non plus opposer de façon récurrente, tel un paravent ou un épouvantail, cet argument trop facile qui permet, par exemple, aux partisans d'une culture écrite qui se limiterait à la langue officielle, d'expliquer, voire de justifier l'inutilité ou l'idéalisme d'une scripturalisation d'une langue maternelle africaine. La pauvreté¹ du continent africain en général et d'une population sahélienne comme celle des Haalpulaar'en en particulier, utilisée comme argument par de nombreux experts, décideurs ou membres de l'élite politico-administrative peu soucieux d'observer les faits lorsque certaines conditions se trouvent réunies pour permettre l'émergence d'une littératie africaine, ne peut donc continuer à être recevable, d'un point de vue empirique et non idéologique.

B. c. La maîtrise du prêt

Les Haalpulaar'en accèdent donc avant tout au livre par l'achat, mais ils pratiquent aussi largement le prêt. Quelles sont les principales caractéristiques du prêt ? Focalisons-nous sur les pratiques des personnes lettrées, car même si quelques analphabètes ou personnes illettrées procèdent à des emprunts d'ouvrages, ces dernières ne sont que très minoritaires (3 enquêtés sur 16). Un tiers des personnes lettrées possédant des ouvrages ou des journaux ne prête pas ceux-ci pour deux tiers qui acceptent de tels prêts. Le fait de posséder soi-même des écrits ne semble pas diminuer le recours à des emprunts. Plus l'on est détenteur de livres et plus on est également emprunteur : la possession d'écrits développe donc la soif d'autres textes plus qu'elle ne favorise l'économie d'aller emprunter d'autres titres en raison du corpus déjà à disposition dans les bibliothèques personnelles.

Par ailleurs, plus de personnes empruntent des ouvrages qu'elles n'en prêtent, ce qui témoigne une nouvelle fois de l'attachement que les propriétaires de livres entretiennent à l'égard de leur bibliothèque personnelle, et ce dans un contexte culturel qui ne privilégie pourtant pas, en principe, le bien individuel sur le bien collectif ou partagé. Ce résultat induit que des personnes ressources ou des bibliothèques exercent une fonction d'« instances prêteuses », concentrant la plupart des pratiques de prêt. Mais les livres circulent aussi beaucoup sur des schémas de prêts entre particuliers, lesquels particuliers n'ont pas une fonction de prêteur identifiée socialement en tant que telle.

¹ Au cours de la dernière décennie, un pays comme le Sénégal a connu un fort accroissement des inégalités de revenus entre une minorité de gens riches et les masses populaires qui se paupérisent sensiblement.

Enfin, il ressort de nos entretiens que les particuliers exercent une gestion attentive de leurs pratiques de prêt, attachée à une évaluation de l'adéquation entre le livre ou le journal qui leur est demandé, ou celui qu'ils prévoient de pouvoir prêter, et la personne emprunteuse. Cette évaluation semble sous-tendue par une recherche d'appréciation du risque de ne pas se voir restituer le titre, appréciation qui peut bien sûr donner lieu à des ajustements, des modifications des termes du prêt (le choix du titre lui-même, la durée précisée ou non, la désignation d'un tiers de confiance comme caution du prêt...). Le prêt est aussi souvent garanti par la pratique de prêts mutuels, ce qui permet à chaque prêteur non seulement d'avoir plus de chances de récupérer son bien (donnant-donnant), mais aussi de bénéficier d'un prêt dont la demande le place moins en position d'être redevable, puisqu'il est justement réciproque. Mais ce qui a surtout retenu notre attention, concernant les pratiques de prêt, est justement que le prêt n'est pas une pratique systématique, loin s'en faut, entre particuliers. Les refus de prêt semblent prendre une part importante dans l'ensemble des demandes qui peuvent être formulées entre particuliers. Une partie des lecteurs possédant des livres ou des journaux ne veulent pas courir le moindre risque de ne pas retrouver leur bien, ou de le revoir en mauvais état. Abdoul Hamady Diop, par exemple, témoigne du fait que l'un des titres de périodiques les plus courus dans la Vallée, *Bamtaare* (développement), se prête peu ; « les gens ne veulent pas perdre leur exemplaire ».

C. Lecture et écriture : des pratiques différenciées

C. a. Histoire d'une dichotomie

On ne lit plus pareil après avoir acquis la capacité d'inscrire et de marquer sa trace. On finit par apprendre que ce qui est donné à lire a dû franchir un jour l'épreuve de l'écriture.

DESHAYES 2006 : 164.

Cette citation nous fait entrevoir plusieurs aspects du rapport entre lecture et écriture. On y comprend tout d'abord que savoir lire ne va pas nécessairement de paire avec savoir écrire — évidence qui n'est pas forcément présente à l'esprit lorsque l'on connaît peu le domaine de la littérature ou que l'on n'interroge pas la représentation courante qui associe indistinctement ces deux savoir-faire et leurs usages. On y voit aussi qu'en fonction de son propre degré de maîtrise de l'écriture, un lecteur-scripteur aura plus ou moins conscience du travail d'écriture décelable dans un texte lu. Ces deux points montrent bien, à eux seuls, que lecture et écriture sont des activités bien distinctes.

Revenons donc un instant aux sources qui ont permis une telle affirmation, en donnant un aperçu de l'étendue et de la richesse des travaux qui nous informent sur le lire et l'écrire¹. Le propos

¹ Les références bibliographiques, ne serait-ce que concernant la lecture, se comptent par centaines (433 à 700) dans trois ouvrages de référence publiés dans les années 1990, respectivement en histoire, en sociologie et en psychologie cognitive (voir CHARTIER et HEBRARD 1999-2000 : 646, note 1), qui propose un décompte précis de

n'est pas tant d'entrer dans des débats théoriques sur une nature supposée de la lecture ou de l'écriture ou du rapport entre elles, comme certains s'y sont essayés¹, mais d'examiner les principaux points sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour comprendre l'une et l'autre du point de vue des caractéristiques qu'elles ont pu présenter dans différents contextes. Dans un second temps, on pourra se demander dans quelle mesure mon objet d'étude est concerné par cette distinction fondamentale entre lecture et écriture, tant du point de vue des compétences que des pratiques scripturales. Comment se caractérisent lecture et écriture autour de l'an 2000 à Dungal et à Juude ? Observe-t-on une différence, d'une langue écrite à une autre, dans le rapport entre lecture et écriture ? Si oui, quelle analyse peut-on en faire ?

Le rapport entre lecture et écriture ne va pas de soi. Les deux activités ou compétences sont couramment amalgamées dans les esprits. Probablement en cause dans cet amalgame, le découpage auquel procèdent les évaluations sur les niveaux éducatifs ou sur l'illettrisme répartit les individus en trois groupes : les analphabètes, les illettrés² et les alphabètes (ou alphabétisés), sans distinguer le lire et l'écrire. Intellectuels et chercheurs ont pourtant permis d'éclairer l'un et l'autre de façon clairement distinctive, par des apports puissants issus notamment de l'Histoire culturelle européenne. L'écriture a été de longue date — dès la fin du XIX^e siècle — un objet considéré par les historiens, qui établissent des sommes portant sur tout ou partie des écritures connues depuis les temps les plus reculés jusqu'aux écritures contemporaines³. Mais c'est dans les années 1980 qu'un véritable tournant s'opère. Une « explosion des publications savantes » (CHARTIER et HEBRARD 1999-2000 : 646) s'y déploie, érigeant cette fois la lecture, plus encore que l'écriture, en un champ de recherche prolifique — pour ne pas dire en une discipline à part entière —, où se croisent historiens, sociologues, psychologues, sémiologues et spécialistes de la littérature.

Ce foisonnement de travaux s'est produit selon un découpage entre d'un côté des objets portant sur la lecture, de l'autre des objets traitant de « cultures graphiques », c'est à dire d'écritures. Roger CHARTIER (2001 : 784-786) rappelle synthétiquement les grandes lignes de cette histoire culturelle ayant traité tantôt de lecture, tantôt d'écriture. La lecture a été étudiée « comme un prolongement naturel de l'histoire du livre », nous dit-il. Elle a « d'abord pris la mesure des niveaux

cette pléthore de travaux recensés par ces trois ouvrages collectifs.

¹ Par exemple, CHRISTIN (1995) entre dans cette démarche. L'auteure y recourt à un modèle de la lecture et de l'écriture fondé sur l'image. Nous renvoyons également à Derrida ou à Goody, avec toutes les réserves que chacune de ces positions ont pu susciter.

² Selon la définition communément admise depuis 1983, à la suite du rapport alors produit en France sur l'illettrisme.

³ Philippe BERGER publie en 1891 une *Histoire de l'écriture dans l'antiquité*. D'autres ouvrages sont mentionnés par James FEVRIER dans son *Histoire de l'écriture* (1948 : avant-propos) : une autre *Histoire de l'écriture* (1925) et *L'écriture dans le passé et le présent*, tous deux écrits en allemand par H. JENSEN, ainsi qu'un ouvrage en italien de D. DIRINGER, *L'alphabet dans l'histoire de la civilisation*, paru en 1937. La même année que celle de la parution du texte de J. FEVRIER (1948), le linguiste et éthiopiste M. COHEN publie en 1958 *la Grande Invention de l'écriture et son évolution* (repris et complété sous le titre *Histoire et art de l'Écriture*, 2005). Plus récemment, L.-J. CALVET a lui aussi produit une *Histoire de l'écriture* (1996), typologique.

d'alphabétisation (ou d'illettrisme) et de l'inégale présence du livre dans une société donnée, puis elle s'est attachée à reconstituer les manières de lire et les révolutions de la lecture ». Elle a également été appréhendée « comme une histoire de la réception des textes » dans une perspective d'histoire littéraire, ainsi que comme une « sociologie des textes », selon une approche issue de la bibliographie et portant sur les « formes matérielles des objets imprimés qui, à la fois, délimitent les publics possibles et contraignent la construction du sens »¹. « Appuyée sur ces trois traditions, l'histoire de la lecture a privilégié les écarts entre les compétences et les pratiques, les modalités de l'appropriation des textes et la culture de l'imprimé », poursuit Chartier². L'écriture, quant à elle, a été questionnée du point de vue de ses usages, selon les différentes formes qu'elle a pu connaître (« manuscrite, épigraphique, peinte, imprimée »³). C'est alors à la fois aux études épigraphiques italiennes et espagnoles⁴ que l'on doit des travaux sur les pratiques d'écriture et leurs usages, mais aussi à des approches françaises mêlant quant à elles diverses traditions disciplinaires récemment regroupées en une « anthropologie de l'écriture »⁵ (sémiologie, histoire, sociologie, anthropologie). L'écriture est alors envisagée selon des angles très divers allant de la signature⁶ — de tout un chacun, scientifique, ou encore d'huissiers — ou du graffiti (FRAENKEL 2001) aux écrits des rues de New-York après le 11 septembre 2001 (FRAENKEL 2002b), en passant par une approche codicologique⁷ des textes littéraires ou des travaux sur des pratiques autobiographiques de prisonniers (ARTIERES 2000). D'autres recherches centrées sur l'écriture en Occident ont marqué ces dernières années⁸, tandis que des objets plus exotiques ont été étudiés tant par des chercheurs français qu'anglo-saxons⁹ avec une diversité d'approches disciplinaires et méthodologiques.

¹ *Ibidem* : 785.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Chartier renvoie notamment aux travaux de PETRUCCI (1995 et 1999).

⁵ Intitulé de l'équipe scientifique homonyme créée en 2007 à l'EHESS, qui deviendra en 2013 le Centre Anthropologie de l'écriture.

⁶ La signature a fait l'objet de plusieurs articles par les chercheurs de cette équipe, au travers notamment du n° 25 de *Sociétés et représentations* (2008/1) consacré à « Ce que signer veut dire », dont FRAENKEL (2008), PONTILLE (2008) et ARTIERES (2008). Fraenkel s'intéresse de longue date à cet objet (FRAENKEL 1992), qu'elle a ensuite repris et prolongé avec D. Pontille dans le contexte professionnel des huissiers de justice (FRAENKEL 2007b) ou encore dans celui de la signature électronique — administrative et scientifique — (FRAENKEL et PONTILLE 2006).

⁷ La codicologie est l'étude des livres (*codex*) dans leur matérialité. Elle est issue de la paléographie, qui étudie l'écriture dans ses aspects matériels. Au sein de l'équipe « Anthropologie de l'écriture », Claire Bustarret développe cette approche codicologique sur la période XVIII^e - XX^e siècle.

⁸ D'autres travaux importants sur l'écriture sont à signaler. Citons par exemple l'ouvrage collectif de WEBER F., COQUERY N. & MENANT F. (dir.), *Ecrire, compter, mesurer. Vers une histoire des rationalités pratiques*, Paris, Presses de l'ENS, 2006 (voir notamment l'article de MORSEL). Avant cela, retenons deux ouvrages collectifs importants sur des pratiques d'écriture : *Illettrismes* (FRAENKEL 1993c), et *Par écrit, Ethnologie des écritures quotidiennes* (FABRE 1997).

⁹ HUMERY (1997, 2008), HUMERY-DIENG (2001), MBODJ-POUYE (2007, 2009) ; côté anglo-américain, voir les travaux de FABIAN (1990) ou BARBER (2006a, 2007), par exemple. Pour une revue assez complète des travaux sur l'écrit en Afrique : FIQUET et MBODJ-POUYE (2009).

Ce rapide survol des travaux sur la lecture et sur l'écriture montre que lire et écrire n'ont finalement été qu'assez peu appréhendés conjointement : on étudie soit des pratiques (ou des compétences) de lecture, soit des pratiques d'écriture, du point de vue des productions scripturales, de leurs usages et de leur conservation¹. Ce faisant, ces textes génèrent tout de même, ici ou là, certaines mises en lumière de la lecture par l'écriture, ou inversement. Mais ces éclairages mutuels se jouent souvent en creux, esquissés, très faiblement développés en tant que tels, comme une confirmation du fait « que ces deux activités sont régies par des principes différents » (CHRISTIN 1995: 261). Pour autant, la plupart des écrits, depuis la fin du V^e siècle avant J.-C.², sont bel et bien destinés à être lus³, et toute lecture implique « la préexistence d'un texte écrit — ou que l'on puisse considérer comme tel »⁴, et donc d'une pratique d'écriture. En fait, les mises en regard les plus saillantes du lire par l'écrire (et vice-versa) se retrouvent dans les travaux qui ont centré leur approche sur l'histoire des apprentissages, de l'éducation, de l'alphabétisation ou qui ont croisé histoire culturelle et histoire de l'éducation (FURET et OZOUF 1977 ; QUENIART 1998).

Que peut-on retenir, principalement, de l'ensemble de ces travaux sur la lecture et l'écriture ? Ces éclairages importants sur la lecture et l'écriture ont-ils été capitalisés par les acteurs qui ont mesuré — plus qu'ils n'ont décrit — l'alphabétisation dans la région qui nous intéresse ?

Une distinction classique établit un clivage entre l'écriture en tant que trace, fixée et durable, et la lecture, éphémère et « picorante ». Michel DE CERTEAU (1980) a proposé une métaphore, souvent citée, de ce rapport entre lecture et écriture : d'un côté des « propriétaires » terriens et bâtisseurs que seraient auteurs/écrivains, de l'autre, des lecteurs « braconniers » qui usent des textes à leur gré.

Cette vision opposant un travail de labour laborieux (l'écriture) à une activité de « lecteur-profiteur » produit un effet axiologique : écrire serait un acte constructif, pour ne pas dire « positif », au double sens du mot (« jugé favorablement » et dans le sens positiviste). Cette dichotomie axiologique se retrouve dans une autre distinction entre lire et écrire qui ajoute quant à elle une charge de passivité à l'activité de lecture, tandis que l'écriture permettrait d'une part de produire une confidentialité dans l'acte de communication, d'autre part, de constituer des cercles de personnes initiées à une culture de lettrés :

« Écrire, c'est pouvoir communiquer en secret, d'individu à individu. Lire seulement n'est qu'une activité passive : recevoir le message ne donne pas vraiment accès au circuit de la nouvelle culture ». (FURET et OZOUF, 1977 : 355)

¹ Selon la « trilogie praxéologique » que cite MORSEL (2006 : 9), à savoir le « *making, using, keeping* » développé par le médiéviste anglais Clanchy.

² CAVALLO et CHARTIER (1997 : 13-14) évoquent le passage, à cette période, du livre destiné à la seule fixation à celui destiné à la lecture, alors orale et généralement devant un public.

³ Certains écrits sont utilisés non en tant que textes à lire, mais en tant qu'objets dotés d'une puissance d'action. Cela s'observe dans bien des contextes, de la Chine à l'Afrique, où le graphème et son support exercent leur performativité supposée, notamment en matière magico-religieuse.

⁴ Ibidem.

Pourtant, le braconnage dont il est question chez de Certeau induit l'idée selon laquelle le lecteur, dans sa liberté de braconnier, ne peut être passif puisqu'il est en action de « chasse » et que celle-ci ne s'effectue pas au hasard, sur des terres et selon des parcours aléatoires, mais en fonction de ce qu'il recherche pour satisfaire son appétit. En outre, comme le souligne Chartier dans un entretien avec JABLONKA (2008 : 3), « ce lecteur braconnier est lui-même assez strictement déterminé par des déterminations collectives, partagé par des communautés d'interprétation ou des communautés de lecture, et donc que cette liberté créatrice, cette consommation qui est production, a ses propres limites ; elle est socialement différentielle ».

Cette liberté d'abeille butineuse qui caractérise le « nouveau » lecteur apparaît à un moment donné de l'histoire occidentale. Il s'agit de la fin du XVIII^e siècle, moment où l'on passe d'une *lecture intensive* à une *lecture extensive*, c'est à dire que le lecteur n'est plus limité à l'intérieur d'horizons textuels clos — la Bible et quelques autres ouvrages de piété —, dans une Europe occidentale déchirée entre Réforme et contre-Réforme. Le « lecteur extensif » accède à une plus grande diversité de textes et de registres littéraires (notamment des romans et de la poésie). Il ne lit plus seulement par contrainte morale, mais par plaisir. Il peut même devenir un « enragé » de lecture, comme en atteste l'expression « fureur de lire »¹ choisie pour désigner l'épidémie de lectures incessantes qui toucha l'Angleterre, la France (Paris) puis l'Allemagne entre la moitié et la fin du XVIII^e siècle (WITTMANN 1997)².

Lire ne serait donc pas une activité si passive. Mais il nous faut être plus précis, car le lire dont parlent Furet et Ozouf est un « lire seulement » — nuance importante. Le lecteur dont il est question est un lecteur qui n'écrit guère. Ce « lire seulement » renvoie en fait à toute une période de la culture écrite occidentale décrite à plusieurs reprises depuis le travail de FURET et OZOUF (1977) sur *L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (CHARTIER 1985 : 275, QUENIART 1998 : 127-128, CHARTIER et HEBRARD 1999-2000 : 734, DESHAYES 2006 : 52-54).

La grande innovation des temps modernes, c'est d'avoir dissocié la lecture de l'écriture pour permettre une éducation chrétienne — réformée ou catholique — appuyée sur la mémorisation d'un petit lot de textes (*Pater, Credo*) sans cesse lus et relus. Elle installe, entre XVII^e et XVIII^e siècle, une instruction « à trois vitesses », puisque entre la grande masse des analphabètes et la faible proportion de lettrés un nombre croissant sait « lire seulement ». Pour les élèves des petites écoles, on peut même envisager d'aller jusqu'à un « lire, écrire, compter », puisque ces savoirs sont dissociés et, de fait, successifs dans l'apprentissage (CHARTIER et HEBRARD 1999-2000 : 734).

Auparavant, les moines copistes du Moyen-Âge ou les savants de la scolastique lisaient, les uns pour copier, les autres pour produire leurs propres textes. Même lorsque l'une des deux pratiques

¹ Ou « rage de lire » (*Lesewut*, en allemand), in CAVALLO et CHARTIER, 1997 : 33.

² Si cette « fureur de lire » est impressionnante de par son caractère à la fois omniprésent, « passionnel » (lectures tout le temps, en tous lieux) et touchant toutes les classes sociales, elle doit être relativisée cependant sur le plan de son impact sur l'ensemble des populations nationales, comme l'explique bien WITTMANN (*Idem* : 360-362).

étaient privilégiée sur l'autre — l'écriture dans le cas des pratiques lettrées monastiques —, les deux types de compétences et de pratiques étaient mobilisées chez ces lettrés à la fois lecteurs et scripteurs. Il y a donc bien eu rupture dans la culture de l'écrit lorsque a émergé une instruction non seulement destinée au peuple, mais cherchant également à maintenir un certain contrôle sur le lire et l'écrire par la dissociation de leur apprentissage. Dans un contexte de tensions et de vifs débats entre partisans et détracteurs d'une éducation populaire, la possibilité d'accéder à toutes sortes de lectures était porteuse, pour certains, d'un risque d'instabilité sociale et de menace pour l'ordre établi, pour d'autres, une promesse d'émancipation salutaire. L'écriture, quant à elle, représentait un danger potentiel encore plus élevé que la lecture, telle un levier puissant pour ceux qui s'en empareraient. Aussi, bien des résistances à une éducation populaire poussée et bien des freins religieux et moraux vinrent limiter l'acquisition d'une compétence en écriture, réservant celle-ci de préférence à la gente masculine, et en son sein, à ceux dont la profession et le milieu social la rendait utile et/ou légitime. Outre les clercs, les marchands, militaires et hommes de loi ont ainsi accédé à une culture d'écriture, laquelle n'allait pas nécessairement de paire avec une culture de lecture étendue ou savante¹. Un portrait de famille proposé par FURET et OZOUF (1977 : 226-227) montre que dans la paysannerie de la seconde moitié du XIX^e siècle, les rôles familiaux se répartissaient encore clairement entre une mère, bonne lectrice, mais qui peinait à apposer sa signature sur un document, faute d'avoir entretenu le peu de compétences acquises en écriture, et un père, au contraire, ne lisant guère, mais effectuant tant bien que mal les travaux d'écriture nécessaires (surtout les comptes), recourant à son fils pour écrire des lettres aux formulations inspirés par sa femme.

Ce « lire seulement » de la France du XVI^e au XIX^e siècle varie selon les contextes régionaux. Tantôt il est lié à des niveaux de pratiques religieuses plus ou moins intensives, elles-mêmes liées à des modèles différents de rapport à la lecture selon les formes de christianisme alors en concurrence², tantôt il renvoie à des niveaux de développement économique et social variables d'une région à une autre (FURET et OZOUF 1977 : 199 et suiv.) : plus une région est pauvre, plus se creuse l'écart entre ceux qui savent lire et écrire et ceux qui ne savent que lire.

Quelque soit la variable qui peut éclairer l'importance des proportions d'individus lisant seulement, retenons avant tout que « lire seulement » a constitué un indicateur essentiel dans la description et l'analyse de l'histoire de l'alphabétisation des Français. Sa caractéristique majeure — celle qui voulait que les filles et les femmes soient particulièrement concernées par la seule maîtrise de

¹ Voir QUENIART (1998 : 125) citant le cas d'une famille nantaise d'armateurs, dont l'un des fils, Joseph Mosneron, accède aux savoirs écrits utiles à son exercice professionnel, mais n'en acquiert pas pour autant « la culture » qui caractérisait l'honnête homme de l'époque.

² CAVALLO & CHARTIER (1997 : 41) récusent le clivage, établi par Furet et Ozouf et repris ensuite par d'autres (DESHAYES, 2006), entre un modèle catholique — religion de la parole et de l'écoute — et un modèle protestant — religion de l'écrit et d'une lecture personnelle de la Bible. Ils proposent que la césure s'opère selon une autre ligne : d'un côté le catholicisme et le luthérianisme, opposés à une lecture individuelle des Écritures, de l'autre, le calvinisme et le piétisme (ou puritanisme) qui prônent une lecture très « intensive » de la Bible.

la lecture aux dépens de l'écriture —, n'a guère duré, puisque qu'au cours du Second Empire et de la III^e République, les femmes ont rattrapé ce « retard » en écriture (DESHAYES 2006 : 54), allant jusqu'à produire une inversion du rapport de genre dans les actes d'écriture réalisés dans la vie quotidienne (*i.e.* hors activités professionnelles ou scolaires et ayant un destinataire donné, contrairement aux écrits « lettrés » dont le lecteur n'est pas identifié précisément¹). Concernant la France contemporaine, LAHIRE (1993, 1995, 1997a et b) et FABRE (1997 : 15 et suiv.) ont effectivement insisté sur la prise en charge féminine des *écritures domestiques* ou *ordinaires*² au sein du foyer familial.

Confrontons à présent ce que nous avons retenu comme traits marquants de la lecture et de l'écriture dans l'histoire culturelle de l'Occident avec ce que nous avons pu relever dans les villages de Dungel et de Juude. Trouve-t-on dans ces deux villages un nombre important de gens sachant lire seulement — ou éventuellement écrire seulement —, comparativement au nombre de personnes sachant à la fois lire et écrire ? Y a-t-il lieu d'établir une distinction entre les différentes langues écrites en présence, du point de vue de ce rapport entre lecture et écriture ? En quoi ce rapport lire/écrire vient-il éclairer chacune des littératies — celle de l'arabe, du français et du pulaar ? Ou, à l'inverse, comment les caractéristiques de ces littératies expliquent-elles les proportions variables, d'une littératie à l'autre, entre le lire et l'écrire ? Au-delà des taux de compétences en lecture et en écriture, c'est donc à une description plus qualitative du lire et de l'écrire dans la Vallée que nous sommes maintenant conviés.

C. b. Savoir lire sans savoir écrire : la littératie arabe

Deux sources convergentes indiquent un différentiel entre compétences en lecture et compétences en écriture : d'une part des compétences déclarées par les chefs de famille lors des recensements effectués, d'autre part des questionnaires-entretiens administrés auprès d'une cinquantaine de villageois aux profils scripturaux variés. Ce différentiel se manifeste chez une minorité de la population enquêtée, la grande majorité des gens alphabétisés sachant à la fois lire et écrire. Mais il est suffisamment important et doté de caractéristiques instructives pour qu'on en extraie ce qu'il révèle des cultures de l'écrit locales, et plus globalement du rapport à la lecture et à l'écriture à Dungel et Juude, et sans doute au-delà.

¹ Cette distinction entre « écritures ordinaires » et « écritures lettrées », qui repose notamment sur l'existence ou non d'un destinataire de l'écrit identifié dès le moment où l'écrit est produit, est proposée par FABRE (1997 : 20). Ces *écritures ordinaires* « semblent vouées à une unique fonction qui les absorbe et les uniformise : *laisser trace* », précise également FABRE dans l'ouvrage collectif éponyme de 1993, *Écritures ordinaires*. Weber (1995 : 152) revient sur l'aspect support de l'écrit ordinaire : un texte non imprimé. La notion d'écritures ordinaires est d'autant plus discutable que FABRE lui-même (1997) en vient à montrer que ces écrits étudiés par l'ethnographie occidentale n'ont finalement rien d'ordinaires.

² Expressions respectivement utilisées par Lahire et par FABRE (1997 : 5), lequel utilise également le terme d'écritures *quotidiennes*. Voir l'article de CHISS et MARQUILLO LARRUY (1998 : 77-80) retraçant l'émergence du terme *ordinaire* en sciences humaines, et ses développements dans les travaux sur la littératie, notamment chez Fabre et Dabène.

Lorsqu'un écart s'observe entre les deux compétences, c'est quasiment toujours au profit de la lecture, sauf dans le cas des illettrés où l'écriture l'emporte sur la « mono-compétence » en lecture.

Ces écarts entre les compétences en lecture et celles en écriture varient très nettement selon la langue écrite : ils sont quasi nuls en pulaar et faible en français (1,1% pour l'ensemble des personnes recensées), les deux compétences étant visées de façon équivalente par le système éducatif formel. L'écart est en revanche plus sensible en arabe (3,2% au total, mais jusqu'à 5,1% dans le sous-groupe des hommes de Juude ; cf. tableau 10 ci-dessous).

tableau 10. Lecture et écriture selon le village et le genre

compétences	Dungel			Juude			Total villages
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total	
sait lire	20,9	54	38,7	27,1	56,5	41,5	40,8
sait écrire	18,2	50,2	35,4	24,4	50,9	37,4	36,9
lit le français	17,5	39,9	29,5	18,1	38,7	28,3	28,6
écrit le français	15,8	38,9	28,3	17,3	37,5	27,3	27,5
lit l'arabe/Coran	1,5	15,5	9	3,7	20,9	12,2	11,3
écrit l'arabe/Coran	0,8	12,5	7,1	1,5	15,8	8,5	8,1
lit le pulaar	5,5	14,4	10,3	7,5	7,7	7,6	8,3
écrit le pulaar	4,9	14,9	10,3	7,3	7,7	7,5	8,3

Les pourcentages sont calculés sur l'ensemble de la population de chaque colonne. Exemple : 20,9% de la totalité des femmes de Dungel savent lire. Les taux ne sont donc pas cumulables en ligne, entre femmes et hommes, par exemple, ni en colonne, puisqu'il y a des cas de littératies multiples.

La grille d'analyse mobilisable pour étudier le rapport entre lecture et écriture diffère de celle qui éclaire les niveaux de compétences de chaque langue écrite. Le fait que l'une des compétences — le plus souvent, la lecture — se maintienne ou se développe mieux que l'autre (l'écriture) serait d'ordre « technique », c'est à dire linguistique, pédagogique et lié aux systèmes d'écriture utilisés, tandis que les conditions de félicité de chacune des cultures de l'écrites (arabe, français ou pulaar) relèvent surtout d'une approche sociologique et historique. En effet, comme en témoigne le tableau 10, les taux de personnes sachant lire *et* écrire fluctuent nettement selon la langue transcrite, croisée au genre et au village (analyse au chapitre 5.C. et en annexes, « Une méthodologie sur mesure »). Le différentiel entre lecture et écriture, quant à lui, ne varie qu'en fonction de la langue¹, en corrélation avec le type de graphie utilisé lorsqu'il s'agit du pulaar.

L'interprétation de ces écarts entre lecture et écriture va se faire grâce à deux clés principales : l'une renvoie au niveau d'aisance linguistique qui va déterminer le type d'usage/de compétence mobilisés et va être mise au jour par la situation de la littératie arabe ; l'autre mobilise la notion de degré d'utilité de chaque type de compétence (lecture ou écriture) et sera notamment dévoilée par la compétence en écriture de personnes dites analphabètes (cf. point suivant, 5.C.c.). Ces deux grilles de lecture s'articulent avec celle, plus classique, qui renvoie aux systèmes pédagogiques et aux niveaux

¹ Voir le chapitre 5.C.

d'acquisition de la lecture et de l'écriture auxquels chaque filière socio-éducative donne accès de façon spécifique.

Le tableau 10 montre que la plupart des ressortissants de Dungel et de Juude sont en mesure à la fois de lire et d'écrire ; environ 4% des personnes recensées ne savent que lire, soit 1/10^e des alphabétisés, contre près de 37% qui savent lire et écrire). La situation d'un « lire seulement » à grande échelle, telle qu'elle a pu être délibérément produite par le clergé et les autorités de la France de l'Ancien Régime ne se retrouve donc pas dans le Fuuta actuel. à Dungel comme à Juude, on rencontre néanmoins des personnes dites « alphabétisées » (en pulaar, « qui ont étudié ») qui ne savent pas écrire. À l'inverse, l'enquête a montré aussi quelques cas des personnes répertoriées comme « analphabètes » et qui sont en réalité des illettrés ayant maintenu quelques compétences et pratiques en écriture. Or si les *New Literacy Studies* ont bien souligné la relativité de la notion d'illettré¹ (qui peut aussi s'appliquer à celle d'analphabète), il est évident que cette répartition n'est pas neutre entre d'un côté des « lisant seulement » comptés parmi les lettrés et de l'autre des « écrivant seulement » considérés par leur entourage comme analphabètes. La lecture serait donc la seule des deux compétences de l'écrit qui constituerait un critère efficace dans la construction d'une représentation indigène de lettré, comme si l'écriture était dotée d'un statut moindre face à la lecture. Peut-on voir là la marque de la culture de l'écrit locale la plus ancienne dans la région, arabo-islamique, pour laquelle la pratique recherchée avant tout par les croyants est celle de la lecture (et idéalement du savoir par cœur, auquel elle donne accès) ? Dans cette culture de l'écrit, l'écriture est surtout un mode d'accès à un savoir intériorisé, celui du Coran et de la bibliothèque islamique qui lui est connexe. De plus, les pratiques d'écriture étaient et sont encore en partie réservées aux clercs que sont les *Toorobbe*.

Si la proportion d'un individu pouvant seulement lire sur dix personnes sachant lire et/ou écrire ne constitue pas en soi un écart particulièrement important ou novateur entre le lire et l'écrire, ce dernier mérite néanmoins un détour afin d'établir si cet écart peut être imputé à un biais méthodologique, ou s'il doit être expliqué dans la mesure où il serait le reflet du réel. Nous devons donc nous demander s'il n'y a pas eu de sous-déclaration des compétences en écriture ou de sur-déclaration de celles concernant la lecture. Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité que différents travaux ont mis en lumière des phénomènes de déclarations de compétences ou de pratiques de l'écrit — en écriture ou en lecture² — en décalage avec le donné observable. Béatrice FRAENKEL (1993b : 277-278) a ainsi montré, dans une enquête sur les pratiques d'écriture en usine, que bien des

¹ « Le fait de savoir lire et écrire n'est pas un invariant : une personne peut être "lettrée" dans un contexte mais "illettrée" dans un autre » [literacy is not a constant: one person may be "literate" in one context but "illiterate" in another context], rappelle ROGERS (2005 : 8). Le contexte en question peut notamment renvoyer à différentes compétences linguistiques.

² Le même phénomène a pu être relevé, dans le cas des pratiques de lecture (cf. trois articles *in* M. POULAIN (1988) : BARBIER-BOUVET ; BAHLOUL ; PARMENTIER). Trois ouvrages, parus entre 1984 et 1988, font également ressortir le décalage entre les sous-déclarations de certaines catégories de lecteurs — des lecteurs occasionnels (cf. CHARTIER et HEBRARD 1999-2000 : 668, note 2).

actes d'écriture pratiqués quotidiennement par les employés n'étaient pas spontanément perçus comme tels au moment où les enquêtés étaient invités à citer leurs pratiques scripturales. Dans ce cas précis, de telles sous-déclarations ont été imputées à l'intériorisation d'une dichotomie entre différents registres scripturaux. Les actions utilisant l'écriture — « marquer », « noter », « relever », « inscrire », « signer », « remplir » et « faire »¹ — parmi tout un ensemble de tâches professionnelles accomplies par ces ouvriers, se démarquaient de ce que ces derniers considéraient comme de l'écriture, c'est à dire relevant d'une production textuelle « classique ». Mais les causes des sous-déclarations en écriture dans cette enquête ne s'arrêtent visiblement pas là : le statut d'énonciateur de l'enquêté — travailleur indépendant vs employé — a exclu du champ de l'écrit tous les actes exercés pourtant par écrit par ceux qui travaillaient en tant qu'employés. Par la suite, LAHIRE (1997a) et MORISSE (1997) ont confirmé que les compétences ou pratiques d'écriture peuvent être sujettes à sous-déclaration, notamment en raison d'une prégnance des normes scolaires dans les représentations de l'écriture (niveaux de langage, syntaxe, lexicque, etc.). Dans *La Culture des individus* (2004), LAHIRE revient avec force sur l'importance de la norme dans les déclarations d'enquêtés quant à leurs pratiques, mais cette fois, les normes considérées liées à des registres culturels et sociaux intériorisés par tout un chacun. Ces normes sont porteuses d'*effets de légitimité* dans le domaine des déclarations, par les enquêtés, de leurs pratiques culturelles, mais elles n'enferment pas pour autant les individus dans des univers clos, homogènes et de même niveau de légitimité ou d'illégitimité de ces pratiques. Bien au contraire, tout l'ouvrage s'attache à souligner l'ampleur des dissonances intra-individuelles de ces pratiques culturelles dans la France des années 2000. Après avoir montré l'importance de la norme scolaire dans les représentations des pratiques d'écriture, Bernard LAHIRE (1997a) en est donc venu à montrer la diversité — déclarée et assumée par les enquêtés — des pratiques culturelles en général, dont les pratiques de lecture et d'écriture sont une composantes.

Tous ces travaux ont ainsi montré combien grand est le risque pris par le chercheur se fiant aux seules déclarations d'un groupe d'individus enquêtés — en matière de littératie ou de pratiques culturelles comme dans bien d'autres domaines que les sciences sociales étudient. Mais en même temps, les effets de légitimité, s'ils s'exercent dans certains contextes, ne s'exercent pas de façon systématique. Dans le cas précis de notre étude, se pose donc la question de la portée de tels effets sur les déclarations de « nos » enquêtés quant à leur aptitude à lire et à écrire. Y a-t-il eu interprétation de leur part quant au sens de *lire* ou *écrire* ? Tout porte à croire que non (ou de façon très limitée). Pourquoi ? Tout d'abord, les villages de notre enquête ne constituent pas un environnement où la littératie se traduit par une prévalence d'un mode écrit hautement normatif et académique qui « censurerait » les déclarations sur les aptitudes scripturales avérées, quel qu'en soit le niveau. Au contraire, dans notre cas, les pratiques *domestiques*, *ordinaires* ou *quotidiennes* analysées par Lahire

¹ Ce sont là les verbes employés par ces ouvriers pour désigner leurs actes quotidiens d'écriture, nous dit FRAENKEL (1993b : 278).

ou rassemblées par FABRE (1993, 1997) sont promues par les opérateurs des sessions d’alphabétisation et même, en partie, par le système scolaire formel dont l’approche pédagogique tend à s’ouvrir sur des pratiques « vivantes » de la vie quotidienne (pédagogie « hors les murs » par la pratique d’activités issues de l’environnement socioculturel immédiat). La variété des types d’écrits produits par les villageois, selon leurs propres déclarations en entretien, confirme d’ailleurs l’acception ouverte et large du terme *écrire* au cours de l’enquête, y compris dans divers contextes d’activité professionnelle (en tant qu’employé ou travailleur indépendant, pour autant que ces catégories soient transposables au contexte fuutanke).

Une autre raison forte permet d’écarter l’hypothèse d’une sous-déclaration des compétences en écriture au profit de celles en lecture : les déclarations « ne pas savoir lire » ou « ne pas savoir écrire » ont été effectuées par les enquêtés selon le seuil que nous indiquions lors du recensement, à savoir « pouvoir lire ou écrire une lettre »¹. Le dispositif de recueil des données a donc recouru à un critère précis et relativement objectif, et surtout, commun à tous les villageois et identique pour les compétences déclarées en lecture et en écriture — chacune de ces caractéristiques limitant largement les risques de sous ou sur-déclaration. La réserve de Lahire sur ses résultats déclaratifs, sur un terrain occidental, ne peut donc pas s’appliquer dans le contexte socioculturel fuutanke et dans le dispositif d’enquête mis en place.

La prégnance des compétences et des pratiques de lecture sur celles qui ressortent de l’écriture ne peut donc pas être imputée à un effet biaisant de l’enquête, et renvoie par conséquent à une réalité plus objective... ou à un taux de non-réponses concernant les compétences en écriture. Cette dernière hypothèse se doit d’être vérifiée dans la mesure où un fort différentiel dans les taux de renseignement entre lecture et écriture pourrait expliquer une domination apparente de la lecture sur l’écriture.

Or il s’avère justement que l’étude détaillée de nos résultats quantitatifs révèle un tel phénomène, qui n’avait jusque là pas été mis en évidence ailleurs (à notre connaissance) : l’une des compétences scripturales — l’écriture —, ainsi qu’une des langues pratiquées à l’écrit — l’arabe — ont été l’objet d’un fort taux de réponses non renseignées. Une constante puissante s’impose : sur environ 1500 individus lettrés répertoriés à Dungal et Juude réunis, il n’y a aucune réponse non renseignée concernant la compétence en lecture, alors qu’en écriture, selon les littératies et les niveaux de compétence des individus (« notions » ou « maîtrise »), on enregistre jusqu’à 45,8% de non-réponse

¹ *Lettre* au sens de courrier, bien sûr, et non pas d’unité graphique. L’établissement de ce seuil de compétence du « lire ou écrire une lettre » présente l’avantage de limiter les variations déclaratives entre individus, mais il a permis avant tout de classer les villageois en deux grandes catégories (les « alphabètes » et les « analphabètes »), afin de ne pas considérer comme « alphabétisé » un individu qui aurait une maîtrise très faible de la chose scripturale, si faible que bon nombre des activités de lecture et/ou d’écriture lui seraient inaccessibles. Mais ce faisant, ce seuil gomme aussi tout un ensemble de compétences et de pratiques se situant en deçà dudit seuil — compétences et pratiques qui n’en sont pas moins à retenir dans une approche moins quantitative. Une telle approche a été développée au travers des questionnaires/entretiens auprès de villageois « alphabètes » et « analphabètes », ce qui alimente la présente réflexion sur le rapport entre lecture et écriture.

(dans le groupe « notions » en arabe). Cela signifie donc que les personnes qui ont renseigné cette partie de notre enquête¹ savent qui sait lire dans leur famille et à quel niveau, alors qu'elles ignorent souvent qui sait écrire parmi les membres de leur *galle*. Cela pourrait signifier que la lecture, à Dungal et Juude, serait une activité plus « socialement visible » que l'écriture, c'est à dire plus publique, plus collective ou plus sollicitée ouvertement. Mais cela peut aussi signifier que ces personnes « non renseignées » en écriture ne savent en fait tout simplement pas écrire. Cette dernière interprétation se défend à deux titres. D'une part, au Fuuta Tooro comme dans bien d'autres contextes déjà étudiés, l'écriture est une compétence au moins autant « mise en partage » que la lecture : des scribes sont sollicités par des non-scribes lorsque ceux-ci rencontrent des *besoins*² d'écriture³. Il n'y a ainsi aucune raison de penser que l'écriture serait moins « socialement visible » que la lecture, et qu'elle serait, de ce fait, moins déclarée dans nos recensements. D'autre part, nos données indiquent que sur l'ensemble des personnes pouvant lire (quelque soit leur niveau en lecture et leur langue de l'écrit), 2,5% d'entre elles ont une compétence en écriture non-enseignée tandis que 7% sont déclarées comme ne sachant pas écrire⁴. Le poids des personnes sachant lire sans savoir écrire est donc plus important que celui dont la compétence en écriture n'est pas renseignée, ce qui induit très probablement une certaine proportion de personnes ne sachant effectivement pas écrire parmi celles dont la compétence en écriture n'est pas renseignée.

Par conséquent, les taux importants de non-enseignement n'infléchissent pas la tendance marquée de compétences en lecture plus répandues que celles en écriture. Au contraire, ils confirment le différentiel entre savoir lire et savoir écrire. Ces taux de non-réponse soulignent par ailleurs d'autres traits intéressants qui confortent eux aussi mon analyse (tableau 11) :

- Le taux de non-enseignement est bien plus élevé quand le niveau de compétence en lecture est médian⁵ (niveau « notions », c'est à dire « lire ou écrire une lettre avec difficulté ») ; cela

¹ Rappelons que le plus souvent, les données recueillies pour le recensement étaient livrées par le ou la « chef » de famille, et recoupées pour l'ensemble des données familiales à l'occasion des entretiens ou questionnaires individuels.

² Ce terme de *besoin* ne renvoie pas à une nécessité en soi, mais à l'ensemble des motifs/motivations qui conduisent un individu à vouloir produire un écrit, ce qui va du simple désir à une nécessité plus forte ou à une contrainte ou une injonction objectives.

³ Deux fois plus d'enquêtés sont sollicités pour écrire pour autrui que pour lire : respectivement 25 contre 12 individus, sur un échantillon de 33 personnes (cf. en annexe les résultats du questionnaire « alphabètes », Q. 23 et 32). Par ailleurs, il y a autant d'analphabètes — environ les ¾ de notre échantillon — qui sollicitent autrui pour lire que pour écrire (cf. en annexes « Questionnaire alphabètes », Q. 17 et 20). L'écriture fait donc au moins autant, voire davantage, l'objet de services scripturaux rendus à *ego* par un médiateur d'écriture.

⁴ Sur 1510 individus déclarés comme sachant lire, 37 sont classés en « non-enseigné » pour leur compétence en écriture et 107 sont déclarés comme ne sachant pas écrire. Cela ne signifie pas qu'il n'y aurait que 37 individus au maximum en « non-enseigné » dans chaque littératie : dans les nombreux cas de compétences scripturales dans plusieurs langues, il suffit que l'une des langues écrites soit renseignée en « écriture » pour ne pas figurer dans cette catégorie des non-réponses dans la rubrique « écriture » (toutes langues écrites confondues), alors que la ou les autres langues peuvent ne pas être renseignées. Ce qui explique que la littératie arabe puisse compter jusqu'à 77 individus « non-enseignés » en « écriture » (sur 168).

⁵ Trois fois plus élevé pour le niveau « notions » que pour le niveau « maîtrise », en arabe (45,8% contre 17,2%)

montre que les « non-renseignés » en écriture sont des personnes de faible niveau en lecture, ce qui est cohérent avec un niveau au moins aussi faible ou d'incompétence en écriture.

- Le non-renseignement des compétences en écriture est très caractéristique de la littératie en arabe, tandis que le français et le pulaar sont beaucoup mieux renseignés ; cela coïncide avec le fait que l'arabe n'est souvent connu qu'à l'oral parmi ceux qui ont suivi un cursus dans cette filière socio-éducative, ou que beaucoup savent plus ou moins lire l'arabe coranique sans pouvoir l'écrire.

tableau 11. Réponses non-renseignées en « écriture », par littératie et par niveau

niveau	notions	maîtrise	tous niveaux confondus
littératie			
arabe	45,8	17,2	28,6
français	11,6	1,1	4,7
pulaar	9,6	3,7	4,7

Pourcentage exprimé pour chaque groupe constitué sur la base des compétences en lecture. Par exemple, parmi les 255 individus ayant été déclarés, en lecture, comme ayant des compétences en arabe d'un niveau « maîtrise », 44 n'ont pas été renseignés sur leurs compétences en écriture, soit 17,2% de ces 255 individus.

Compte tenu de ce que je viens d'extraire des données en creux exposées (les non-réponses), ces dernières ont été mises en lumière en tant que source d'information à part entière, à ne pas négliger tant dans la phase de recueil que dans celles de l'exploitation et de l'analyse.

Un autre indicateur conforte ce constat d'une lecture dominante face à une écriture plus fragile ou moins répandue. Il s'agit des écarts, langue par langue, entre les taux de compétences du niveau « notions » et ceux du niveau « maîtrise » (cf. graphique 27, en annexe). Non seulement, quelque soit la littératie, on ne compte quasiment pas de villageois alphabétisé qui sache mieux écrire que lire¹, mais encore observe-t-on qu'en pulaar, seulement 0,7% des personnes ayant un niveau « maîtrise » en lecture rétrogradent de niveau en écriture, contre 2,7% en français et 6,2% en arabe.

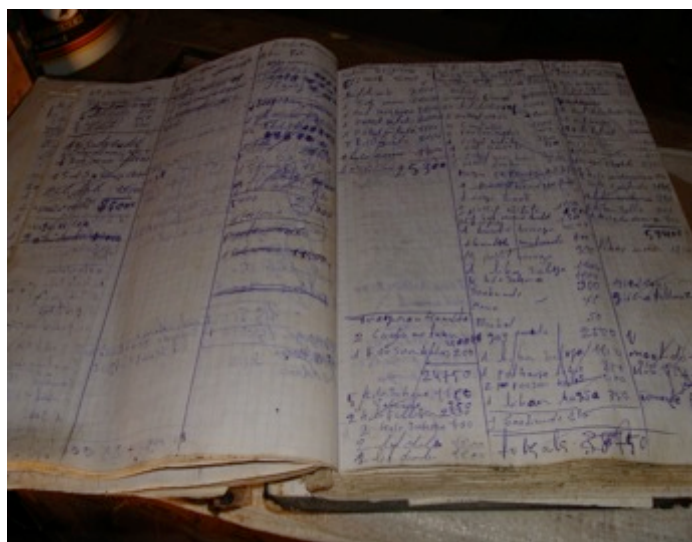
Au-delà des différentes manifestations du fait que la lecture est plus souvent et mieux maîtrisée que l'écriture, retenons surtout que savoir lire sans savoir écrire caractérise principalement l'une des langues de l'écrit étudiée, l'arabe. Le fait que l'arabe soit tant concerné par cet écart lire/écrire amène à considérer la corrélation qui s'impose d'elle même à la vue de cette situation : le niveau de connaissance linguistique de la langue à lire ou écrire exerce une influence sur la compétence, ou du moins la pratique d'écriture. On observe en effet que moins la langue est connue, familière d'*ego*, plus l'écart se creuse entre lecture et écriture, c'est à dire moins *ego* sera scripteur, en plus de lecteur. Cette analyse saute aux yeux : tout un chacun peut lire un texte, en quelle que langue que cela soit, et quelle qu'en soit son niveau de compréhension avéré. Il ne perd pas grand chose à tenter de lire du moment

et en pulaar (9,6% contre 3,7%), et onze fois plus élevé en français (11,6% contre 1,1%).

¹ Un seul individu enregistré dans ce cas pour chacune des littératies...

qu'il connaît l'écriture utilisée ; au pire, il ne comprendra rien ou une partie seulement de l'écrit, au mieux, il accroîtra sa connaissance de la langue en comprenant de nouveaux mots de par le sens général des phrases, il intégrera davantage la syntaxe, etc. En revanche, il est impossible d'écrire dans une langue que l'on ignore, même si l'on en connaît l'écriture et la graphie d'usage : il faut évidemment maîtriser au minimum le vocabulaire, pour s'essayer à écrire. À moins de se cantonner à n'utiliser que des chiffres ou presque, auquel cas ce n'est plus vraiment une langue que l'on écrit, au sens d'un corpus linguistique permettant une production langagière ou textuelle, mais des mathématiques, du calcul. Le cas d'une littératie arabe utilisée à des fins comptables a par exemple été repéré par STREET (1984 et 1995) en Iran, où d'anciens élèves de l'école coranique, devenus commerçants de fruits, ont recyclé leurs connaissances scripturales en arabe pour leur comptabilité professionnelle. Mais à Dungel comme à Juude, l'enquête n'a permis de relever trace d'aucune pratique comptable en arabe, ni même en *'ajami* pulaar. Les quelques boutiquiers locaux, tout comme les écrits comptables des femmes des groupements féminins, sont tenus majoritairement en pulaar abajada, parfois mélangé à du français (photographie 4 et encadré suivant). L'arabe ne sort donc pas de son cadre originel sur le plan des pratiques tant de lecture que d'écriture, et justement, dans cet usage essentiellement religieux de l'arabe, la lecture demeure la pratique scripturale la plus diffuse, reléguant l'écriture à un second plan, réservé aux rares érudits qui maîtrisent la langue arabe en tant que telle au-delà des textes religieux ou à ceux qui copient les textes sacrés à des fins didactiques.

photographie 4. Un boutiquier et son registre de crédit commercial (Juude)



Reste à explorer une hypothèse quant à la proportion de « lire seulement » qui caractérise l'arabe. L'écriture arabe peut-elle constituer un frein à la compétence en écriture sans autant entraver l'accès à la lecture ? Étant donné que l'écart entre lecture et écriture est moindre ou nul dans les

langues transcrites en écriture latine, on peut se demander si cette dernière est plus facile à assimiler et à pratiquer que l'écriture arabe¹. Les déclarations des enquêtés interrogés sur les deux écritures du pulaar et sur les raisons de la suprématie de l'*abajada* sur l'*'ajami* nous invitent à explorer cette piste du niveau de difficulté de chaque système d'écriture. Elles indiquent en effet que la graphie latine serait la « plus facile »². L'absence de signes diacritiques et de variations de la forme des graphèmes selon leur position dans le mot³ peut expliquer cette impression de facilité concernant l'apprentissage et la pratique de l'écrit en graphie latine.

Les caractéristiques liées aux compétences graphiques des foulanisants vont dans le même sens. Les lecteurs/scripteurs utilisant cette écriture latine adaptée représentent la presque totalité de ceux qui lisent et écrivent dans leur langue, tandis que ceux utilisant l'*'ajami* (graphie arabe non standardisée) sont très peu nombreux : seulement 2 à 3% des foulanisants⁴ (cf. chapitre 2). Sachant que l'apprentissage de l'*'ajami* au Fuuta n'est qu'autodidacte et que cette écriture ne concerne qu'une partie de ceux — très peu nombreux — qui parviennent aux stades les plus avancés du cursus islamique, on mesure que ce n'est donc pas en soi la faible proportion de ceux recourant à cette écriture arabe du pulaar qui démontre la difficulté d'usage de cette dernière. En revanche, cette faible diffusion prend un autre sens lorsqu'on la met en regard du fait que ce n'est justement que chez cette très faible proportion de foulanisants « *'ajamistes* » que l'on observe des inaptitudes à écrire. En pulaar *abajada*, on note au contraire une très légère supériorité du taux de compétences en écriture sur les compétences en lecture, les deux types de compétences étant appris en même temps dès le début des sessions d'alphabétisation. Ce qui se joue concernant l'écriture du pulaar éclaire également la situation de l'écriture de l'arabe : une écriture plus complexe que l'écriture latine, participant d'une moindre diffusion des compétences en écriture par rapport à celles en lecture.

En sus du niveau de connaissance de la langue à lire/écrire qui détermine la double compétence lecture *et* écriture, l'écriture utilisée corrélée à la pédagogie à l'œuvre fournissent autant d'éclairages sur la l'écart relevé entre chacun des modes de l'écrit (lecture et écriture), notamment dans le cas de la littérature arabe.

¹ Cette question n'interroge en rien la légitimité de telle ou telle écriture en soi, cela va sans dire. De plus, que l'écriture arabe soit utilisée pour écrire la langue arabe semble relever du bon sens pratique élémentaire, puisqu'au-delà de l'ancrage profond de cette écriture dans une tradition et une culture de l'écrit prestigieuses et bien installées au Fuuta, cette écriture épouse au plus près les caractéristiques phonologiques de la langue qu'elle transcrit, ce qui va moins de soi dans le cas de l'*'ajami*.

² Cf. annexes, Q37 et 38 du « Questionnaire alphabètes » et Q25 et 26 du « Questionnaire analphabètes ».

³ En arabe ou en *'ajami*, la forme des lettres varie selon la position initiale, médiane ou finale au sein du mot.

⁴ Selon nos statistiques issues des recensements des deux villages, mais dans les questionnaires « alphabètes », la proportion d' « *'ajamistes* » est plus importante, étant donné l'échantillon choisi composé d'une sur-représentation (volontaire) d'arabisants. Les résultats qui suivent sur le rapport entre lecture et écriture et la place des graphies dans l'explication de ce rapport correspondent aux données des questions 4.1 et 5.1 du « Questionnaire alphabètes » (voir en annexes).

Examinons le cas du **registre de crédit tenu par un boutiquier** (photos *supra*). Ce registre permet à ce dernier de tenir les comptes débiteurs de ses clients qui paient lorsqu'ils ont une rentrée d'argent (généralement envoi d'argent par les migrants). Il reste le plus souvent ouvert sur le comptoir de la boutique, étant un outil de travail quotidien devenu indispensable pour le commerçant. Comme on le voit sur la photo de gauche, il est d'un grand format, et chaque page est utilisée et subdivisée en trois colonnes de largeur plus ou moins équivalentes. En principe, chaque colonne est attribuée à un client en titre, c'est à dire à ladite personne et à certains de ses proches qui achètent sur le même compte (généralement les enfants qui viennent acheter à la demande de leur mère). À chaque visite chez le boutiquier, les achats sont consignés : le nom de chaque produit est inscrit en pulaar, sa quantité et le prix correspondant sur la même ligne. Le registre remplit ainsi la même fonction que le ticket de caisse d'un supermarché qui détaille tout ce qui a été choisi par le/la client/e. Lorsqu'il y a un règlement, le total est calculé et noté, puis l'ensemble des lignes et du total concerné est rayé, signifiant ainsi que ce compte a été soldé, avant qu'une nouvelle colonne ne soit par la suite constituée pour le même acheteur. Il arrive, pour économiser du papier, qu'une colonne peu remplie dont le solde a été réglé soit utilisée dans sa partie basse pour un autre client que celui du haut de la colonne (voir la colonne de gauche sur la page de droite, photo ci-dessus).

Au-delà de la description ethnographique, cette pratique d'écriture retient l'attention dans la mesure où elle s'inscrit dans des changements de fonds qu'a connu la société haalpulaar du Fuuta (SCHMITZ & HUMERY, 2008). En effet, le développement du petit commerce fixe dans les villages (*vs* le colportage), au cours des dernières décennies, est à lire dans le contexte de l'accroissement des départs des hommes en migration. La terre a de moins en moins été cultivée, aléas climatiques aidant, et le riz, véritable modèle culinaire venu des villes, s'est progressivement substitué aux céréales cultivées jusque là (mil, notamment)¹. La rente dégagée par les migrants a fourni les liquidités monétaires qui ont permis d'acheter la nourriture au lieu de la produire localement, entraînant à la fois une dépendance croissante vis à vis des migrants et un appel d'air continu des hommes pour partir gagner de l'argent. Les mariages eux-mêmes ne se sont progressivement plus scellés sur la base de la capacité de production vivrière des prétendants (hommes), mais sur leur propension ou leur garantie de pouvoir percevoir un salaire, généralement hors du village (HUMERY-DIENG 2001). Parallèlement à la monétarisation croissante de l'économie locale, le commerce alimentaire s'est ainsi développé, faisant venir des villes des produits alimentaires dont une partie sont manufacturés, ce qui a précipité la dévalorisation du travail de la terre — déjà très engagée dans l'organisation sociale « traditionnelle » où les « nobles » font cultiver leurs terres par des groupes serviles. En même temps que ces mutations se sont opérées, le pulaar est venu accompagner le travail des ONG et des coopérants qui ont tenté de développer la culture locale du riz, pour endiguer les importations coûteuses et créer une agriculture exportatrice tout en assurant la fameuse autosuffisance alimentaire perdue. Ce même pulaar, qui a été effectivement enseigné et utilisé par écrit en milieu rural pour tenter d'implanter une agriculture sous contrôle (barrages et irrigation, société étatique d'intervention collaborant avec des ONG étrangères) a donc aussi été utilisé à d'autres fins fonctionnelles, comme dans le cas des registres commerciaux ou des documents associatifs des groupements féminins et autres GIE agricoles². Mais ces usages ont finalement servi une adaptation des populations à un mode de vie reposant sur la migration des hommes ou de familles entières. À travers cette pratique du registre de comptes à crédit tenu en pulaar, se décrypte donc en creux tout un pan des changements qui ont marqué la société fuutanke depuis les années 1970-1980.

C. c. L'écriture d'« analphabètes » et le degré d'utilité dans les pratiques de lecture/écriture

Si l'on regarde à présent du côté des analphabètes, on s'aperçoit que se trouvent parmi eux de « faux analphabètes » qui peuvent eux aussi nous informer — de façon surprenante — sur ce rapport

¹ « Les personnes de plus de cinquante ans affirment avec regret que le pays est en train de perdre son identité (*fuutankaagal* [ou « foutankéité »]). Elles regrettent de voir que le riz au poisson (autre plat métissé originaire de Saint-Louis) est en train de remplacer les plats traditionnels [...] » (I. A. SALL 2002 : 202). Avant l'exploitation rizicole intensive qui débuta dans les années 1960-70 avec une variété de riz d'origine chinoise, une autre variété de riz — locale — était déjà cultivée au Fuuta, mais à petite échelle (*idem* : 194).

² Ces usages commerciaux et associatifs du registre rappellent ceux du président de l'association musulmane décrite par GOODY, COLE et SCRIBNER (1977) au Libéria, qui utilisait la langue vai et son système d'écriture pour consigner comptabilité et autres textes régissant le fonctionnement de cette organisation d'entraide *tijane*, dans un environnement socio-scriptural similaire à celui étudié ici : l'arabe pour les contenus religieux, l'anglais pour l'ascension sociale et le vai pour des « activités pragmatiques et culturelles » (*idem* : 291).

variable entre lecture et écriture. Ces « faux analphabètes » sont-ils eux aussi plus souvent capables de lire que d'écrire, à l'instar des alphabètes ?

Au cours de notre travail de terrain, nous avons relevé que plus de la moitié des personnes entendues en entretien et recensées comme « analphabètes » étaient en réalité des personnes illettrées¹. Parmi celles-ci, nettement plus de gens savent écrire que lire, alors qu'avant le recueil et le traitement des données des alphabètes, nous imaginions *a priori* la situation inverse. Plus précisément, plus de deux fois plus de gens « illettrés » — surtout des femmes² — savent écrire sans savoir lire, comparativement à ceux qui savent lire sans savoir écrire. Or si l'on peut aisément comprendre que l'on puisse pratiquer la lecture sans avoir de pratiques d'écriture, il est plus difficile d'imaginer que l'on puisse écrire sans être en mesure de lire.

De nombreuses hypothèses explicatives pourraient être mobilisées face à cette situation étonnante propre aux individus illettrés, dont certaines iraient puiser dans l'étude approfondie des pédagogies et des processus cognitifs respectivement à l'œuvre pour la lecture et l'écriture transmises et pratiquées au Fuuta Tooro.

Nous proposons ici une piste supplémentaire, celle de la « pratique faisant compétence », ou plutôt de son image inversée, c'est à dire d'une absence de pratique « défaisant » la compétence. N'ayant pas accédé à des capacités de lecture développées à travers leur apprentissage de l'écrit, ces personnes illettrées n'auraient maintenu que leurs compétences en écriture, compétences sollicitées dans diverses situations de *besoins d'écriture* de la vie quotidienne. Ces besoins peuvent se limiter au fait d'écrire son nom, ou quelques autres informations utiles et courantes (notamment pour des usages administratifs ou personnels : date et lieu de naissance, échanges de coordonnées entre *ego* et autrui, posologies médicales, etc.), ou encore tenir une comptabilité simple pour un petit commerce ou une exploitation maraîchère (recettes, dépenses, crédits accordés ou contractés, cotisations). Autant d'opérations qui mobilisent l'écriture sans faire appel à une capacité de lecture plus étendue que celle de relire, si besoin, les messages que le scripteur a lui-même transcrits. Une lecture plus étendue et complexe, portant sur d'autres types d'écrits que ceux produits par *ego*, est quant à elle d'autant moins mobilisée par l'individu qu'elle ne lui a jamais été accessible, y compris lorsqu'il avait atteint son niveau optimal en lecture. Au fil du temps, ce type de lecture n'a été que très peu ou pas du tout sollicité à travers les pratiques d'écriture limitée de cette catégorie de personnes « illettrées » qui

¹ Ou *néoanalphabètes*, selon l'expression de Murtoðò, c'est à dire des personnes qui ont suivi une formation en lecture et écriture et qui en ont perdu la plupart des acquis, étant ainsi devenues incapables de lire ou d'écrire un texte simple et court. Il est arrivé aussi qu'à l'inverse, des personnes recensées et désignées comme alphabétisées soient finalement reclassées dans notre enquête comme analphabètes (ou illettrées), comme par exemple M. J., commerçant de 34 ans qui est le plus souvent en déplacements à l'étranger pour son activité. Il a été scolarisé jusqu'en CM2, ce qui laissait croire qu'il savait lire et écrire, mais la passation du test de lecture et écriture administré lors de nos entretiens a montré qu'il ne reconnaissait plus aucune lettre de l'alphabet latin.

² La surreprésentation des femmes illettrées et « mono-compétentes » n'est pas surprenante, puisque l'on retrouve un tel écart important entre hommes et femmes lettrés à l'échelle du village, de la région ou de la nation.

écrivent. Ainsi, le niveau de lecture initial, déjà faible, peut connaître une régression progressive, faute de « besoins de lire » encourageant un maintien, voire un développement des acquis, alors que dans le même temps, des pratiques d'écritures sont entretenues par des « besoins » plus directs, plus utiles ou prégnants.

Quatre autres ensembles de données viennent prolonger cette interprétation d'une écriture comme pratique relevant d'un degré d'utilité élevé, tandis que la lecture se situerait davantage du côté de l'agrément, de perceptions esthétiques ou normatives liées à l'acquisition de savoirs ou aux plaisirs que peuvent procurer certains types de lecture.

Tout d'abord, les personnes considérées comme « analphabètes »¹ (incluant les illettrés) ont tendance à assigner à chaque langue un mode scriptural spécifique, soit la lecture, soit l'écriture. Les motivations² qu'elles expriment quant à leur désir d'apprendre à lire et écrire mettent au jour des perceptions singulières pour chacune des langues écrites. Le pulaar y est associé à un désir de lecture, tandis que l'on souhaite devenir alphabétisé en français plutôt pour écrire, et notamment pour écrire des lettres³. L'usage de la langue officielle, plus ou moins bien maîtrisée, et le genre épistolaire relèvent ainsi d'une écriture qui répond à des besoins, tandis que la langue maternelle est perçue comme un canal cognitif permettant d'acquérir des connaissances et/ou de ressentir un plaisir littéraire par la lecture⁴.

Le deuxième argument prolonge le précédent, mais il touche cette fois l'échantillon des « alphabètes » et concerne la pratique épistolaire. Les déclarations portant sur les pratiques de lecture et d'écriture des individus lettrés⁵ indiquent que davantage de villageois écriraient des lettres qu'ils n'en liraient. Mais surtout, à la question « pourquoi écrivez-vous »⁶, la réponse est là aussi très fortement liée au fait d'écrire des lettres, la même réponse étant au contraire insignifiante (une seule occurrence) lorsque la question concerne la lecture. Ainsi, même s'il est fort possible que davantage de lettres soient envoyées du village (et donc écrites par les villageois) que réceptionnées⁷ (et donc lues),

¹ Données issues des 16 questionnaires passés à des personnes « analphabètes », c'est à dire illettrées ou réellement analphabètes (Q8.1, 8.2 et 8.3).

² Traiter ici des motivations à s'alphabetiser ne constitue pas en soi un élément de démonstration quant à la distinction proposée entre lecture et écriture selon des degrés différents d'utilité. Mais au travers des motivations exprimées s'exprime un discours « épiscritural » (*i.e.* relatif aux littératies) qui renvoie aux pratiques telles qu'elles ont cours dans le contexte local et telles qu'elles sont observables par les villageois. Les motivations sont ainsi un reflet des pratiques de l'écrit, et en cela, elles renseignent ces pratiques et leurs usages. La suite de mon analyse confirme d'ailleurs l'effet miroir entre les motivations des analphabètes et les pratiques scripturales des alphabètes.

³ Le courrier s'écrit aussi en pulaar, mais dans les représentations, il est encore fortement associé au français.

⁴ Je reviens sur cet aspect du plaisir lié à la lecture dans la partie sur les motivations à s'alphabetiser en pulaar, en 5.A.b.

⁵ Cf. en annexes, « Questionnaire alphabètes » de 33 individus : Q14, 15, 27 et 28.

⁶ Cette question était volontairement polysémique, puisqu'elle peut aussi bien se comprendre par « Pour quelles raisons écrivez-vous ? » que par « pour quoi écrivez-vous ? » ou « pour écrire quoi ? ». La traduction en pulaar de cette question avait donc fait l'objet de tous nos soins pour maintenir cette ouverture sémantique.

⁷ Les migrants pourraient en effet davantage répondre par des rendez-vous téléphoniques (à Kaskas), tandis que

il n'en demeure pas moins que les motivations ou raisons qui fondent les pratiques de lecture et d'écriture se distinguent très fortement sur la question de l'épistolaire, la lettre étant fortement associée à l'écriture dans les représentations indigènes des pratiques de l'écrit. Or l'échange de lettres correspond essentiellement à une nécessité sociale et économique consistant à maintenir les liens familiaux ou sociaux et à activer une circulation d'argent (CHARPY et HASSANE 2004, DIA 2008b) qualifiée de « rente migratoire », laquelle est devenue centrale dans la vie économique des villages du Fuuta.

Le lien entre les activités d'écriture et la gestion comptable ou pécuniaire du quotidien ne se manifeste pas seulement par le genre épistolaire et la place prépondérante que celui-ci occupe dans les représentations indigènes de l'écriture. Il se réalise aussi par les activités économiques villageoises, notamment dans des cadres professionnels. Ainsi en va-t-il du boutiquier¹ : « j'écris le nom de ceux qui ont des dettes dans ma boutique et les sommes d'argent », d'une femme du groupement féminin de Dungal (« pour noter les cotisations ») ou encore d'un technicien solaire de Dungal (« pour des devis et des factures »)². Les deux premiers usages s'effectuent en pular, le dernier en français. Cette fonction comptable de l'écriture et dans un cadre de travail est tout à fait capitale dans la sous-région où nous avons pu l'observer un peu partout lors de nos différentes missions, en milieu urbain comme en milieu rural. Elle alimente notre thèse de pratiques d'écriture souvent tournées vers le fonctionnel, vers un degré élevé d'utilité directe et première, par distinction avec des pratiques de lecture moins systématiquement déterminées par des enjeux matériels ou plus facultatives.

L'observation des pratiques de lecture corrobore notre proposition de grille de lecture schématique caractérisant lecture et écriture dans « nos » villages. En effet, la lecture y opère soit dans le champ du religieux (en arabe), favorisant la bonne observance ou l'efficacité culturelles³, soit, lorsque les textes sont en pular, du côté du plaisir gratuit, d'une soif d'acquisition de connaissances, c'est à dire d'un « développement personnel », lequel peut éventuellement et plus ou moins directement revêtir une dimension communautaire. En dehors des lectures effectuées en français dans le cadre des apprentissages scolaires, la pratique de la lecture semble ainsi moins soumise à des besoins individuels ou collectifs que ne le seraient les activités d'écriture. Dans les représentations

les villageois communiqueraient davantage avec l'extérieur par voie postale, moins onéreuse que le téléphone et n'imposant pas des déplacements systématiques — pénibles, longs et coûteux — à la sous-préfecture (voir *supra*, le point A de ce chapitre sur le courrier et le téléphone).

¹ Les mêmes pratiques ont été relevées chez les boutiquiers de Dungal et de Juude.

² Cf. en annexes, Q. 27 du « Questionnaire alphabètes ».

³ Cette importance de la lecture dans la littérature arabisante s'exprime dans la forte proportion des motivations liées à l'islam, au Coran ou aux pratiques magico-religieuses parmi l'ensemble des raisons qui poussent les villageois à lire (Q. 14, questionnaire « alphabètes »). Citons pêle-mêle les enquêtés : « pour ma protection (concerne le Coran ; cité deux fois) ; pour un savoir infini (Coran) ; je lis le Coran car cela entretient la foi d'un musulman, pour ne pas oublier, sauvegarder notre religion et pour m'aider moi-même et aider mes prochains, et je lis des *hadith* pour trouver des sujets de discussion ; pour ne pas oublier le Coran, pour percer des secrets mystiques et pour la performance [de lire en arabe] ; pour suivre la voie du Seigneur ; je fais des talismans : je suis donc obligé de lire ; pour exorciser le mal en moi et dans ce village ».

sociales du mode écrit, la relation interpersonnelle est donc davantage associée à de l'écriture, tandis que la relation à soi ou à la communauté large passe davantage par la lecture (acquisition de connaissances et vie religieuse).

Un troisième point de ma démonstration sur ce qui distingue pratiques de lecture et pratiques d'écriture mobilise les aspects matériels liés à l'écriture et à la lecture. Ceux-ci viennent également confirmer mon analyse en termes de variation d'utilité entre les activités de lecture et les activités d'écriture. Le « questionnaire alphabètes » s'est intéressé à la disponibilité du matériel nécessaire à chacun des deux types d'activités scripturales. Il en ressort très nettement que les proches d'*ego*, notamment ses parents, sont davantage mis à contribution pour acheter de quoi écrire que pour acheter des livres ou journaux (Q18.1 et 29.2, annexes). Cet écart, croisé aux pratiques et aux souhaits exposés *supra* en matière de lecture et d'écriture¹, conforte l'idée que la lecture est vécue et perçue comme une activité relativement facultative, de loisir et de plaisir *versus* des pratiques d'écriture jugées comme plus nécessaires ou justifiables, qui légitiment davantage — et avec plus de succès² — l'emprunt d'argent auprès de l'entourage familial (les sommes sont variables ; celles qui ont été précisées vont de 80F CFA/mois à plus de 2000F CFA/mois³). Si je forçais le trait, je dirais que la lecture⁴ est vécue comme gratuite et personnelle, et l'écriture comme utile individuellement et collectivement.

Le dernier élément achevant mon effort d'analyse distinctive entre pratiques de lecture à tendance culturelle et pratiques d'écriture à tendance fonctionnelle⁵ sur la fréquence des pratiques de lecture et d'écriture chez les personnes alphabétisées⁶. La comparaison de ces fréquences montre :

- qu'on lit bien moins souvent que l'on n'écrit (dans les deux villages) : plus de deux personnes sur dix sachant lire et écrire ne lisent jamais ou presque jamais — essentiellement pour cause de pénurie de textes (et dans un environnement villageois très pauvre en visuels écrits) et/ou pour cause de troubles de leurs facultés visuelles —, tandis que tous les scripteurs écrivent plus ou moins régulièrement, y compris en cas d'acuité visuelle déclarée comme obstacle à la lecture ;

¹ Parties 3 et 4 des questionnaires.

² En termes de situation frustrante pour l'utilisateur, les pratiques d'écriture irréalisables faute de matériel se montrent nettement moins fréquentes que celles qui touchent à la lecture (Q. 30) : 23 personnes contre 5 déclarent connaître des situations où elles ne peuvent lire faute de textes qui les intéressent, alors que le nombre d'enquêtés est exactement équivalent entre celles qui connaissent et celles qui ne connaissent pas une telle frustration en matière d'écriture.

³ Soit de 0,12 à 3,05€.

⁴ La lecture en tant que génératrice d'achats coïncide surtout avec les périodiques et les livres littéraires ou de culture générale. Les ouvrages didactiques et fonctionnels rentrent moins dans cette acception d'une lecture « de luxe ». Ils font d'ailleurs davantage l'objet de dons ou d'achats par des proches du client/usager du livre que ce n'est le cas pour le livre littéraire ou de culture générale (voir les exemples de Salimata et Elimaan, en 5.D.a.).

⁵ Nous utilisons ici une dichotomie culturel/fonctionnel qui n'a d'intérêt que dans un cadre d'analyse schématique, étant entendu que le culturel revêt des dimensions fonctionnelles et vice-versa...

⁶ Q. 13 et 26 du questionnaire « alphabètes ».

- que Juude compte davantage de lecteurs « journaliers », ce qui penche une nouvelle fois vers le constat que la lecture occupe une place dominante dans la littérature arabe du Fuuta, bien représentée dans ce village¹.

En conclusion, la lecture comme seule pratique scripturale est donc plus courante chez les personnes dites « alphabètes », tandis que l'écriture — comme résidu de compétence scripturale — est bien plus fréquente que la lecture chez les individus considérés comme « analphabètes ».

Tout un ensemble de caractéristiques tantôt plus proches des compétences ou activités de lecture, tantôt de celles observées en écriture viennent d'être établies. Ainsi, la lecture est pratiquée par plus de personnes mais moins régulièrement que l'écriture. Elle est souvent liée à une quête de savoirs, lesquels peuvent certes se voir classés comme fonctionnels, mais, qui, notamment en pulaar, sont aussi très largement « culturels », « pour le plaisir », liés à la connaissance de l'Histoire, de la religion, du patrimoine littéraire (issu ou non de l'oralité). L'écriture, qui peut quant à elle être pratiquée à des degrés très divers de compétence, soit par des lettrés soit par des illettrés, semble pencher du côté d'une fonctionnalité et d'un niveau d'utilité plus élevés.

Mais cette tentative de caractérisation de la lecture et de l'écriture ne doit certainement pas figer ou extrapoler les pratiques scripturales en cours dans la Vallée. Il en va de même pour chacune des littératies étudiées. Ainsi, par exemple, celle de l'arabe liée au champ du religieux s'est dévoilée comme la langue d'une scripturalité très orientée vers les activités de lecture. Mais le poids de la lecture dans la littérature arabe du Fuuta ne doit pas masquer la diversité et le rôle incontournables des diverses pratiques d'écriture (versets coraniques écrits sur les *alluwal*, copie ou production originale de manuscrits, talismans, etc.) qui constituent également cette littérature. De même, si l'on a souligné le lien entre l'écriture épistolaire et l'usage du français, il est évident que la littérature en français ne se limite ni à la rédaction de lettres, ni même à l'écriture, par opposition à la lecture...

Ayant mesuré à présent combien l'attention portée aux différentiels entre lecture et écriture peut être porteuse de distinctions et de caractérisations riches pour saisir chaque littératie, selon les langues et les sphères d'activité concernées, attachons-nous à présent à développer une analyse du rapport des villageois à l'écrit au travers de la manière dont ils vivent leurs écrits en tant qu'objets. Quelle relation se tisse entre les individus, pris dans leur contexte social, et les livres ou manuscrits qu'ils s'attachent ? Sont-ils les leurs en propre, en sont-ils simples dépositaires, usufruitiers ponctuels ? Comment les différents types d'ouvrages sont-ils conservés : rangés, cachés, exposés ? De quelle façon et quel sens peut-on y déceler ? Les « lieux du livre » qui vont être passés en revue indiquent la circulation et l'accessibilité des écrits, des plus individuelles et restreintes aux plus collectives et partagées. Nous verrons également qu'ils renvoient à toute une palette de statuts et de valeurs associés

¹ Pour rappel, l'échantillon des personnes interrogées à Juude était volontairement composé d'une forte proportion d'arabisants, pour informer plus finement l'étude et correspondre au profil sociologique de ce village.

aux différents types d'écrits dont les dimensions affectives, performatives et patrimoniales se montrent les plus saillantes.

C. d. Lire en pulaar pour un proche

A Dungal et à Juude, la plupart des personnes qui ne savent pas lire (ou très peu) se font lire des écrits par des personnes alphabétisées. Ces situations ne se limitent pas aux occasions de lectures publiques, que nous allons détaillées plus loin, mais renvoient à des lectures destinées spécifiquement à la personne peu ou pas lettrée qui en exprime le besoin ou le désir. Le vivier de personnes qui exercent leur compétence lectorale pour ceux qui en sont dépourvus est relativement restreint, parmi l'ensemble des alphabétisés.

Certains profils de lettrés semblent en effet beaucoup plus sollicités que d'autres. Ainsi, les arabisants remplissent très peu cette fonction de lecteurs particuliers, tandis que ceux qui savent lire et écrire en français ou en pulaar sont davantage mis à contribution, notamment pour lire des lettres ou des documents utiles pour la vie quotidienne (santé, agriculture...), et éventuellement pour lire des textes littéraires (poèmes, voire romans) ou encore des journaux. Les plus proches sont fréquemment ceux qui sont les plus sollicités pour effectuer de menus services de médiation en lecture, surtout si le texte à déchiffrer ne revêt pas a priori un caractère intime, ce qui rejoint l'observation faite par GERARD (2002) au Burkina Faso, en matière d'écriture médiée. Les enfants dont les parents ne sont pas en mesure de lire eux-mêmes sont souvent mis à contribution, contrairement à ce qui a pu être relevé en matière d'écriture médiée portant sur les activités commerciales de parents dioula — ces derniers évitant de solliciter leurs propres enfants pour leur préférer leurs neveux utérins (GERARD 2002 : 208). Mais ces jeunes Fuutanke médiateurs en lecture pour leurs parents ne lisent pas forcément dans la langue dans laquelle ils ont été initiés à la lecture/écriture. Les mères de famille de Dungal et de Juude, par exemple, se font souvent lire des documents divers en pulaar par certains de leurs enfants qui sont ou ont été scolarisés en français. Dans ce cas, ces jeunes parviennent en principe assez facilement à établir les quelques équivalences graphèmes-phonèmes propres au pulaar et opèrent ainsi la bascule entre les deux langues écrites. Ce type de situation où des enfants sont mobilisés par leurs parents en tant que lecteurs (ou scripteurs, selon les besoins) est un classique à la fois des pays à fort taux d'analphabétisme et des pays accueillant des migrants peu ou pas lettrés dans la langue du pays d'adoption. La spécificité que l'on relève dans le contexte présent est qu'il ne s'agit pas pour les parents, grâce à leur progéniture « éduquée », d'accéder au code et à la culture écrite d'une langue généralement peu ou pas connue, à l'oral comme à l'écrit, mais d'utiliser la maîtrise technique de l'écrit pour accéder à des contenus dans la langue première. Pour ces enfants, devenir lecteur plus ou moins régulier d'une mère qui ne parle que pulaar (ou peu français), ce n'est donc pas seulement aider celle-ci à comprendre ce qui est écrit, c'est aussi devenir soi-même usager, à l'écrit, d'une langue qui ne serait pas nécessairement apprise autrement. L'analphabétisme du père ou de la mère en pulaar

devient alors une occasion de transfert de compétences scripturales chez des enfants qui, de « monolettrés » (dans une seule langue), deviennent ainsi « plurilettrés », en français et en pulaar.

Le cas où une mère de famille a régulièrement recours à ses enfants « foulanisants » à l'écrit pour qu'ils lui lisent toutes sortes de documents écrits dans la langue du terroir induit un second constat. Il s'agit du fait qu'une personne analphabète, telles ces nombreuses mères de famille, rencontre quotidiennement ou presque des situations de besoins ou de désirs d'accéder au contenu d'écrits en pulaar. D'une part, ces textes, quels que soient leurs registres, leurs fonctions ou leurs statuts, existent et lui sont accessibles, d'autre part, elle en a l'usage. Dans les cas où certaines mères n'ont pu suivre elles-mêmes de formation pour devenir autonomes à l'écrit dans leur propre langue, leurs enfants lisant en pulaar deviennent visiblement de véritables médiateurs du quotidien, qui ne sont plus seulement précieux à leur mère en tant qu'enfant ou en tant que participant aux charges de travail incombant à celle-ci ou au ménage. Ils remplissent une fonction importante pour la jom suudu, celle de « secrétaire particulier » permanent et à demeure, passant d'une lecture d'ordonnance médicale à celle d'un procès-verbal de réunion du groupement féminin de maraîchage, ou de la lecture d'un journal à celle d'une lettre provenant d'un fils ou d'un neveu parti à Dakar ou à l'étranger.

Ainsi, la littératie en pulaar dépasse largement les limites de pratiques qui seraient exclusives aux personnes alphabétisées en pulaar. Elle génère à la fois une autodidaxie chez un certain nombre d'enfants ou de jeunes qui deviennent des lecteurs réguliers pour leurs mères (plus souvent que leurs pères), et elle s'étend par là-même à ces parents ou adultes qui s'attachent ces services de médiation scripturale. Par conséquent, les taux de villageois compétents à l'écrit en pulaar ne reflètent que partiellement le spectre social de cette littératie, qui ne se mesure donc pas seulement en termes de compétences, mais aussi en termes de pratiques scripturales médiées. S'il en va de même théoriquement pour les compétences et pratiques scripturales en arabe et en français, c'est bien en pulaar que semble le plus jouer l'écart entre nombre de personnes compétentes et usages scripturaux par des analphabètes recourant à des tiers lecteurs/scripteurs.

C. e. Lire ou « se faire lire » pour entretenir son français

Sur le lien entre langue française et pratiques de lecture (le français étant finalement peu ou pas pratiqué dans la vie quotidienne des villageois, l'écrit, au travers de pratiques de lecture directes ou médiées, constitue souvent le meilleur moyen de maintenir ou renforcer une connaissance linguistique dans la langue officielle du Sénégal. Deux témoignages recueillis à Juude montrent bien ce lien.

Le cas d'une jeune mère résidant à Dungal, Maymuna, illustre en creux la propension observée à lire le pulaar « pour le plaisir » — ou, en l'occurrence, à ne pas lire en pulaar lorsque d'autres objectifs que l'agrément sont visés. La jeune femme, ayant acquis un niveau d'études bac +1, explique qu'elle ne lit jamais en pulaar, bien qu'elle en ait la compétence : « je ne lis pas en pulaar car je le comprends mieux que le français, donc je n'en ai pas besoin ». Ce qu'elle souhaite, à travers ses activités de lecture, c'est maintenir et développer ses connaissances dans une autre langue que sa

langue première. Cela montre que lire en pular ne peut avoir à ses yeux que l'utilité superflue d'un loisir, d'une recherche d'agrément dans une langue confortable parce que première, sans recherche particulière de la haute valeur ajoutée que procurent l'acquisition de langues « étrangères » (non premières) ou de savoirs accessibles à travers ces autres langues et cultures de l'écrit. Le cas de Maymuna rappelle celui du commerçant dungelois installé au Gabon, Mamadou Fall, qui achète des journaux en français alors qu'il ne sait plus lire ou écrire en français. Mais il entend entretenir ses connaissances de la langue française en se faisant lire par d'autres les journaux qu'il collectionne. Maymuna comme lui utilisent l'écrit, la lecture, pour conserver, voire enrichir la connaissance d'une langue autre que leur langue maternelle, qu'ils ne cherchent pas ou peu à exercer via des supports écrits, la connaissant déjà fort bien.

Celui-ci se distingue de la plupart des lecteurs et détenteurs de journaux qui généralement, pour avoir « fait les bancs », maîtrisent bien le français à l'écrit. Mais comme M. Fall, certains de ces amateurs de journaux ont perdu leurs compétences en lecture et/ou en écriture. Or si parmi ces « lecteurs », tous n'ont pas maintenu leur compétence scripturale, tout en ayant pu maintenir ou développer leur compétence linguistique francophone à l'oral, c'est bien justement grâce au fait que l'écrit peut remplir une fonction strictement linguistique, en tant que matériau didactique au service d'une connaissance d'une langue à l'oral. Le journal en français peut ainsi constituer un outil de formation (et pas seulement d'information) pour des personnes illettrées, qui ne cherchent d'ailleurs pas forcément à se « réalphabetiser » à travers cette pratique d'une « lecture médiée », même si dans l'absolu, elles peuvent le souhaiter.

Le cas de Mamadou Fall et de sa « lecture » médiée de journaux en français (encadré ci-dessous) traduit ainsi une volonté de maintenir des acquis comme finalité en soi. Deuxio, ce maintien d'acquis ne concerne pas nécessairement des compétences en lecture/écriture : il peut aussi viser des connaissances linguistiques, qui seront de fait véhiculées par un support écrit sans que celui-ci constitue un objet de finalité de l'action de lecture. Enfin, les motivations qu'*ego* peut placer dans ses pratiques de lecture ou écriture ne signifient pas qu'il privilégie les mêmes orientations socio-éducatives pour ses enfants.

Mamadou Fall, commerçant *gallunke* de 34 ans, originaire de Dungal, est illettré. Scolarisé jusqu'au CM2, mais ne pouvant plus du tout lire par lui-même, il confie qu'il achète des *Soleil* (l'un des principaux journaux nationaux, en français) « pour qu'on lise pour moi ». Il emprunte par ailleurs des magazines « comme des *Jeune Afrique* » dont il fait le même usage par tiers interposé. Pour quelqu'un comme Mamadou Fall, l'intérêt du journal ne semble pas seulement résider dans l'acquisition d'informations ou de connaissances nouvelles. À aucun moment, il ne fait montre d'une pratique ou même d'un désir de lire la presse dans sa langue maternelle, car il ne se fait pas d'illusion quant à ses chances de pouvoir apprendre à lire et écrire en pular : il est sans cesse mobile, en tant que commerçant, et vit à l'étranger (Gabon). Pourtant, il souhaite que ses enfants apprennent à lire et à écrire d'abord en pular (puis en arabe, puis en français et enfin en anglais) et il considère que c'est en pular que la littérature apporte le plus, « parce que c'est la langue maternelle ». Mais son approche de la lecture est pragmatique et utilitariste (d'une utilité toutefois relative, comparativement à l'écriture ; cf. *supra* la partie « lecture et écriture »), puisque c'est seulement en français qu'il « pratique » la lecture de la presse, alors qu'une presse en langues nationales existe, d'ailleurs plus développée en pular que dans les autres langues. Lire le *Soleil*, pour Mamadou, c'est donc « lire » (entendre) du français et entretenir son niveau dans l'idiome officiel dont il explique combien il lui est précieux dans ses activités commerciales au Gabon (« je voudrais être alphabétisé en français puis en anglais parce que ces langues sont importantes quand on vit à l'étranger », [réponse aux questions 8.2 & 8.3]).

D. Avoir des écrits : entre affect, efficace et patrimoine

Quelques poncifs sur l'écrit en Afrique subsaharienne peuvent stimuler la suite de notre cheminement. Par exemple, dans des sociétés dites « communautaristes » (ou au moins communautaires), il n'y a pas de rapport de possession à proprement parler vis à vis des livres ou journaux. Ceux-ci circulent d'un usager à l'autre : un exemplaire est lu systématiquement par 10, 30 ou 40 personnes. Notre enquête a au contraire mis en évidence des rapports de possession évidents, parfois même d'intimité et d'affectivité fortes à des ouvrages détenus par des individus qui — nous allons le voir — portent attention à la façon de conserver leurs textes. Nous verrons même plus loin que le prêt ne va pas de soi, loin s'en faut. Par ailleurs, certains types de livres ou d'écrits n'ont pas tant vocation à être lus qu'à exercer une fonction performative de protection ou de réalisation de vœux (Coran, amulettes...)¹. Des bibliothèques de manuscrits familiaux ont aussi une dimension non pas tant de corpus que les uns ou les autres liraient ou consulteraient à diverses fins qu'une valeur hautement symbolique, produisant une autorité et une aura sur les familles marquées du sceau livresque (familles « nobles » et de clercs musulmans, en principe). Enfin, avoir des écrits n'est pas réservé à ceux qui savent lire, puisque des personnes illettrées peuvent posséder et même acheter des livres ou journaux, ou encore veiller sur des manuscrits. Il y a donc un *avoir* des écrits que nous allons débroussailler pour mettre en lumière ce qui se trouve au-delà de cet avoir, de ce rapport aux écrits dans leur matérialité.

¹ La journée d'étude organisée par B. Fraenkel le 20 juin 2006 à l'EHESS, dont la thématique portait sur la digraphie, a montré à travers plusieurs présentations de travaux que bien des écrits, de la Grèce ancienne (C. Casastro) au Japon contemporain (S. Minoru) en passant par la Chine du Yunnan (A. Névot), ont une fonction performative forte ou simplement esthétisante qui ne se traduit pas nécessairement par un usage de lecture. Cela rejoint bien sûr le cas des écrits talismaniques très répandus en Afrique occidentale (et sur l'ensemble du continent, plus généralement).

D. a. Qui possède quels écrits, dans quelles proportions et dans quelles langues ?

Trois catégories d'écrits ont été arrêtées afin d'analyser les formes d'*avoir* du texte et ce qu'elles révèlent : les livres, les journaux et les manuscrits. Concentrons-nous sur les niveaux de possession de ces trois familles d'écrits qui répondent au critère de textualité, c'est à dire d'écrits entièrement ou partiellement composés de texte(s) rédigé(s) en tant que tel(s) par leur(s) auteur(s)¹ et destiné(s) à un lectorat plus ou moins large². Tous les écrits « personnels » (produits par *ego* pour lui-même ou pour un cercle restreint de destinataires, ou produits par un tiers qui les lui a personnellement destinés) — lettres, papiers d'identité ou administratifs, liés à la santé ou produits dans le cadre d'un exercice professionnel, etc. — ne sont donc pas considérés ici³.

Les éléments de réponse à ces questions vont constituer un premier niveau argumentatif validant l'hypothèse de cultures de l'écrit déjà bien établies en arabe et en français, parmi lesquelles la scripturalisation du pulaar *abajada* a produit sa propre culture de l'écrit dont il s'agit de définir les particularités.

Pour la plupart d'entre eux, les entretiens menés à Dungal et à Juude montrent combien le rapport des villageois à leurs livres, manuscrits ou journaux est chose sérieuse et importante. Les personnes interrogées savent combien elles ont d'ouvrages et ce dans chacune des langues de l'écrit⁴, ce qui atteste de la fréquentation de leur fonds et de l'intérêt qu'ils y portent. À une question sur l'accomplissement de la lecture de la totalité des écrits qu'ils possèdent, les villageois ont répondu positivement à une écrasante majorité⁵.

Pour autant, une partie assez conséquente des personnes rencontrées en entretien ne possèdent pas personnellement de textes écrits. En ce qui concerne les questionnaires passés auprès d'alphabètes, 14 des 33 villageois interrogés déclarent ne rien posséder en la matière. Chez les analphabètes (dont les illettrés), on note qu'un quart des personnes de l'échantillon détient des livres, des journaux ou des manuscrits, parfois en quantité non négligeable⁶. Être lettré n'indique donc pas que l'on possède des

¹ « Auteur » est à comprendre ici dans son sens restreint, celui de l'écrivain ayant produit un texte. L'article très éclairant de CHARTIER (1996a) sur cette notion d'auteur en présente une acception plus large, incluant notamment les libraires-éditeurs qui ont longtemps partagé une « fonction-auteur » avec les écrivains. Cet article relit le travail proposé par FOUCAULT dans un célèbre texte de 1969 : « Qu'est-ce qu'un auteur ? ». Voir aussi FRAENKEL (2005a et b) qui analyse la notion d'auteur dans ses multiples sens.

² Dans le cas des manuscrits, l'accès jusqu'ici limité à l'immense majorité de ces écrits au Fuuta Tooro ne permet pas de douter du statut textuel de ceux-ci étant donné les échantillons qui ont été rendus publics, notamment par le fonds de l'IFAN. Mais ce fonds important reste encore à exploiter...

³ Il a été question de ces écrits au précédent chapitre.

⁴ Il n'y a pas lieu de chercher à établir une hiérarchie quantitative des livres possédés selon chaque langue écrite, mais on peut préciser que ceux qui possèdent des livres annoncent des quantités de titres leur appartenant qui sont soit assez similaires d'une langue écrite à l'autre, soit, parfois, imprécises — ces imprécisions ne portant que sur les livres, mais pas sur les manuscrits, ni sur les journaux.

⁵ Seulement trois réponses « non, je n'en ai lu qu'une partie » (cf. Q. 20, « Questionnaire alphabètes », annexes).

⁶ Par exemple, l'une de ces personnes a déclaré détenir 20 journaux, dont 7 en français, 12 manuscrits en pulaar *abajada*, 3 livres en pulaar *abajada* et 5 en français. L'une de ces quatre personnes possède à la fois des manuscrits, des livres et des journaux, deux n'ont que des manuscrits et une n'a que des journaux, mais en

écrits des trois catégories retenues ici ; de même qu'être analphabète n'est pas synonyme d'un « dénuement textuel ».

Par conséquent, tous les villageois ne détiennent pas des écrits produits par des scripteurs professionnels — écrivains, érudits musulmans ou journalistes —, mais la présence de l'écrit est diffuse et le rapport des villageois au texte est un rapport de proximité et d'appropriation manifeste, qui va jusqu'à concerner des personnes ne sachant pas lire ou écrire, lesquelles recourent à des médiateurs de l'écrit.

Ce rapport aux écrits est personnel : chacun se construit ses propres modalités de lecture et/ou d'appropriation des écrits. Un indicateur pertinent pour décrire ces rapports à l'écrit propres à chacun est celui des lieux ou modes de rangement des écrits. Il conduit à une grille d'analyse en termes de possession¹, envers et contre toute vision exagérément communautariste que d'aucuns seraient tentés d'adopter dès lors qu'il s'agit de considérer une société africaine. Mais plus qu'à une approche dichotomique personnel/communautaire du rapport aux textes, et notamment aux livres, c'est à une saisie plus fine, plus sociologique, que nous sommes ici conviés.

À travers deux habitants de Dungal socialement situés (cf. p. suiv.), il nous est donné de comprendre que le rapport de propriété aux écrits peut se décliner de façons radicalement différentes, en fonction de la position d'*ego* prise dans l'appareil social d'une économie morale appliquée aux relations interpersonnelles.

Ces quelques généralités sur le rapport à l'écrit étant posées, on peut à présent se demander quels sont les types d'écrits, parmi les trois catégories pertinentes ici, que détiennent les habitants des deux villages de l'Ile, et dans quelle(s) langue(s). Les 19 personnes sachant lire et/ou écrire et détentrices de documents écrits ont presque toutes des livres, écrits dans les différentes langues locales de l'écrit ; une moitié d'entre elles possède des manuscrits ; nettement plus rares sont celles qui ont des journaux (trois individus seulement). Les livres sont donc nettement dominants dans le paysage des écrits villageois, non seulement en terme de personnes qui en détiennent par rapport à celles qui ont des manuscrits ou des journaux, mais aussi en terme de quantité d'écrits possédés par chaque « propriétaire ».

quantité et achetés régulièrement. (Q. 12, 12.1 & 12.2, « Questionnaire analphabètes », annexes).

¹ La question posée en pulaar était : « *Mbele ada jogii binndanbe de muulaaka, defte walla jaaybe ?* » (littéralement : « est-ce tu as/possèdes des écrits qui ont été tracés [à la main, *i.e.* des manuscrits], des livres ou des publications/annonces [= journaux] »). Le verbe *jogoo*, dont le sens le plus courant est « avoir, posséder », ne peut être dans cette phrase compris autrement que dans cette acception.

La mise en regard de deux cas, celui d'un notable de Dungal et d'une jeune fille du même village¹, nous permet de comprendre comment **la notion de propriété** se calque sur les différents types de relations interpersonnelles qui structurent le maillage et le fonctionnement social haalpulaar. Un notable important de Dungal, que j'appellerai **Elimaan**, ne possède qu'un livre, qui se trouve être un livre de géographie en français, hérité d'un oncle. Il recense par ailleurs au nombre de ses livres les manuels scolaires qu'utilisent ses enfants. Et ajoute que ses enfants n'ont pas de livres relatifs à l'islam, y compris de Coran, tout en expliquant qu'ils sont tous illettrés en arabe coranique. Les livres que ses enfants possèdent (ou ne possèdent pas) sont ainsi considérés par lui comme les livres qu'il possède ou ne possède pas lui-même. À l'inverse, une jeune fille de Dungal, **Salimata**, qui a atteint le niveau bac+1, explique que les livres qu'elle possédait dans le passé sont maintenant entre les mains de ses petits frères, qui en ont dorénavant plus besoin qu'elle. Elle déclare n'être en possession d'aucun livre, bien qu'elle en ait eu plusieurs dans le passé. Elle ne compte donc pas les livres qu'elle a cédés à ses frères comme lui appartenant encore. Elle lit « maintenant » les livres d'autres de ses frères, qu'elle ne considère donc pas pour autant comme les siens. Aucune symétrie ne régie donc son rapport de possession au livre. Dans le cas d'Elimaan, même concernant un genre tel que celui des livres scolaires (de ses enfants), le père et grand-père de famille considère tous les écrits des membres de sa concession comme lui appartenant de fait. En tant que *jom galle*, il n'est pas très étonnant qu'il considère comme siens les effets de sa famille, surtout s'agissant de ce qui est entre les mains de ses descendants. Qui plus est, en tant que notable et personnage détenant l'un des titres du pouvoir local, il lui paraît aussi certainement souhaitable, dans le contexte de notre entretien, de grossir autant que faire se peut le nombre d'ouvrages qu'il dit posséder, afin d'augmenter son crédit personnel par ces propriétés de papier. Salimata, quant à elle, évoque des relations à « ses » livres dans le cadre de sa fratrie, et en tant que fille, c'est à dire dans une position tantôt de sœur plus âgée que d'autres frères — elle se doit non seulement de prêter les livres qu'elle avait, mais encore ne les considère-t-elle plus comme siens —, tantôt d'usufruitière de livres appartenant à d'autres frères plus âgés, dont elle n'est pas, *a priori*, en droit d'attendre une cession de droit, en tant que cadette et femme.

Le peu de personnes ayant des journaux n'en ont qu'en pulaar et en français (aucun en arabe). Elles en ont en grande quantité, conservant ainsi les numéros des périodiques dont les contenus sont jugés suffisamment intéressants pour que leur péremption, au regard d'une actualité par nature changeante, ne diminue pas l'intérêt à les accumuler. C'est qu'autre chose se joue ici, qui peut s'apparenter à la constitution d'une base de données que le lecteur (ou propriétaire) veut pouvoir consulter à loisir, par exemple, dans un esprit d'historien, puisque des tentatives de produire des textes sur l'Histoire locale (ou à focale plus large) sont assez fréquentes chez les *Haalpulaar'en*². Chez certains lecteurs — y compris chez des illettrés qui se font lire leurs périodiques —, on peut même relever une forme d'esprit de collection vis à vis du journal, lequel devient un marqueur identitaire à travers lequel *ego* manifeste un désir d'affichage dans des préoccupations intellectuelles, culturelles ou politiques. Cette pratique de collection de journaux peut être envisagée comme une quête d'estime dans le regard d'autrui, avec pour horizon l'acquisition d'un rang de personne cultivée, plus ou moins importante pour la communauté parce que devenue une personne-ressources, un référent, soit en termes de connaissances, soit en terme de sagesse, de capacité à « lire » le monde acquises par le patient travail d'accumulation des informations délivrées par les différents types de journaux collectionnés.

¹ Un autre cas intéressant, parmi tant d'autres, témoigne de l'attachement affectif de nombreux alphabétisé(e)s en pulaar à leurs ouvrages, et plus spécifiquement à leurs manuels d'alphabétisation. Il s'agit de celui de Binta Tall, développé au chapitre 8 (encadré).

² Cf. chapitre 4.D.c.

Les manuscrits (*binndi junngo* : « écrits main ») possédés par les personnes de notre échantillon sont surtout des manuscrits en arabe (cf. Q. 19.1, « Questionnaire alphabètes »). Les manuscrits en pulaar sont écrits en *abajada*, tandis qu'aucun manuscrit en '*ajami*' n'a été recensé malgré la forte représentation d'arabisants au sein de l'échantillon constitué. Le français est quant à lui faiblement représenté dans la catégorie « manuscrits ». Ces résultats sont à l'image de la longue tradition d'écriture de manuscrits en arabe dans tout le Fuuta où la copie à la main des ouvrages importants était répandue dans les milieux cléricaux. Le français, quant à lui, est associé au livre imprimé, et ce depuis son introduction à l'époque coloniale. Or les différentes littératies — arabe (et pulaar '*ajami*') ou française — ont longtemps reposé sur un couplage entre une langue de l'écrit et une forme matérielle d'objet écrit : l'arabe (et le pulaar '*ajami*') va de pair avec le manuscrit (et plus récemment l'imprimé), et le français sous sa forme écrite est la langue du livre imprimé ou du papier administratif (courriers, registres, papiers d'identité...). Ce n'est donc qu'à travers la popularisation de l'écriture en pulaar, grâce à la graphie latine standardisée, qu'a pu progressivement se développer la possibilité d'envisager l'écriture de manuscrits soit dans ce nouveau pulaar à la forme graphique « francisée » (*i.e.* graphie latine adaptée). La littératie en français n'a donc guère investi la forme manuscrite, comme si chacune des cultures de l'écrit devait maintenir des caractéristiques distinctes, y compris dans la forme matérielle de leurs supports d'écriture.

Dans un contexte d'enclavement insulaire et de situation économique tendue, on peut donc conclure que la présence au village de ces différents types d'écrits textuels, *i.e.* littéraires et religieux et pas seulement fonctionnels¹, renvoie à une inscription forte des populations dans des cultures de l'écrit qui occupent chacune un espace social et individuel spécifique. Ils ne sont d'ailleurs pas conservés de n'importe quelle façon : des lieux ou contenants de rangement leur sont réservés, déterminés par des paramètres multiples, à la fois d'ordre pratique et relationnel (interpersonnel).

Au travers de la question de la possession d'ouvrages (y compris à usage didactique), nous venons de mesurer que l'écrit fait l'objet d'un intérêt évident et d'un investissement personnel chez beaucoup de villageois, bien au delà de ce qui peut s'observer dans d'autres contextes où ne s'est développée qu'une alphabétisation fonctionnelle, à côté du système éducatif formel (ou en articulation avec celui-ci). Ce même intérêt se retrouve au travers des différentes manières adoptées par les villageois de Dungal et Juude pour conserver leurs écrits.

D. b. Les lieux des livres sont significatifs

Nous traitons ici de la façon dont les écrits imprimés et les écrits personnels (lettres, papiers administratifs, journaux ou cahiers) sont entreposés par celles et ceux qui les détiennent à titre privé. Où et comment les écrits sont-ils conservés ? Que viennent nous indiquer ces « lieux du livre » sur le

¹ La notion d'écrits fonctionnels se réfère au champ de la littératie liée à l'alphabétisation dite fonctionnelle, c'est à dire liée au développement local des communautés ciblées par ce type de campagnes d'alphabétisation.

rapport des Haalpulaar'en de la Vallée à leurs objets écrits ? La pertinence de considérer le lieu et la façon de conservation des écrits a déjà été relevée. BARBER (2006b : IX) a même construit à partir d'elle la catégorie de *tin-trunk literacy* [littératie des malles en fer] qui rassemble divers genres scripturaux : « lettres, journaux intimes, notices nécrologiques, pamphlets, et autres écrits qu'à travers l'Afrique on conserve dans des boîtes cachées sous son lit ». Et MBODJ-POUYE (2007) considère la façon de conserver les cahiers des villageois de Kita, au Mali, comme critère de définition du cahier en tant que genre à part entière. Dans les contributions rassemblées par BARBER (2006a), cette façon de ranger les écrits traduit une appropriation personnelle des textes ainsi réunis par *ego* dans un espace intime. Dans les manières dont les Haalpulaar'en conservent leurs documents écrits, retrouve-t-on la même démarche, la même volonté de garder pour soi, et par conséquent le même effet de construction du *soi* [*making the self*] évoqué dans l'ouvrage de Barber (2006a), qui se retrouve chez MBODJ-POUYE (2007) en terme d'objectivation d'une « sphère à soi » ?

Lors de la passation des questionnaires-entretiens, il a été demandé à tous les enquêtés en possession d'écrits, alphabètes comme analphabètes, de nous dire à quel endroit se trouvaient ceux-ci (Q1.19.2 & Q2.12.3). Les réponses obtenues font clairement apparaître que la plupart des villageois ont une préférence évidente pour un rangement de leurs livres ou autres textes manuscrits ou imprimés dans leur propre chambre. Beaucoup disent aussi que leurs écrits sont dans « un/mon sac »¹, ou dans une malle. La malle, comparativement au sac, présente bien sûr l'avantage de pouvoir mieux protéger les ouvrages de toutes les agressions auxquelles ils sont soumis de par les conditions climatiques sahéliennes — les plus défavorables qui soient pour la conservation de textes sur papier. Mais elle indique aussi que les textes sont liés à un lieu fixe, celui de la concession familiale, tandis que les livres gardés dans des sacs sont davantage marqués du sceau de leur propriétaire, qui peut y accéder à tout moment et les emmener avec lui lors de ses déplacements courts ou longs, locaux ou lointains. La malle comme le sac (sauf le sac en plastique) peuvent être cadenasés², ce qui les place au même rang de sécurité face aux dangers de vols ou d'emprunts incontrôlés. Mais la malle aura souvent un caractère collectif, servant à plusieurs des personnes d'un même *foyre* ou d'un même *galle*. Le sac est quant à lui beaucoup plus personnel, ne servant généralement à recevoir les effets que d'un seul individu. La malle qui stocke des écrits appartenant à plusieurs personnes d'une même concession ne permet pas un accès direct à son contenu sans que celle ou celui qui détient la clé du cadenas ne doive être sollicité pour son ouverture. Il y a alors un rapport au livre ou au texte qui emprunte les chemins d'une cartographie des fonctions et des positions familiales manifestées par l'exercice d'un certain

¹ Pour sa part, MBODJ-POUYE (2007 : 519) a rencontré chez l'un de ses enquêtés le cas d'une conservation de cahiers « personnels » dans un sac plastique, alors que celui-ci détenait dans une caisse d'autres documents liés à l'association villageoise dont il avait été le premier secrétaire. Une distinction évidente était ainsi opérée selon la nature des écrits conservés de part et d'autre : le sac devait permettre un recours plus fréquent aux cahiers qu'il contenait, alors que la malle correspondait à une fonction archivistique.

² On utilise beaucoup de petits cadenas, au Sénégal, pour sécuriser l'accès aux contenus des sacs de voyage.

pouvoir — ici, le pouvoir de donner accès ou non à des textes, y compris lorsque ces derniers appartiennent en propre à un membre de la famille qui en demande la jouissance. Lorsqu'une concession possède une malle et qu'*ego* place ses livres dans un sac, il y a *a priori* tout lieu de penser qu'il marque ainsi un rapport de possession fort à ses livres et/ou qu'il marque une certaine distance vis à vis de l'autorité familiale ou de celui qui a charge de gérer les accès au contenu de la malle, marquant ainsi une forme d'individuation.

Ce positionnement de l'individu qui marque son propre espace par une appropriation personnelle, intime et autonome de ses livres, lettres, journaux ou manuscrits coïncide-t-il avec le caractère supposé individualisant de la lecture que l'anthropologie et la sociologie de la lecture ont souvent prêté à cette activité ? L'un n'est pas nécessairement lié ou généré par l'autre, car *ego* peut vouloir préserver un contrôle et une jouissance libre de ses écrits sans pour autant que l'activité de lecture en elle-même exerce sur lui des effets avérés en terme d'individuation ou d'individualisme. La manière de conserver des écrits ne peut ni se réduire ni se confondre à la pratique du lire ou de l'écrire et à ses conséquences éventuelles. En atteste les pratiques de lecture qu'*ego* peut accomplir pour des personnes de son entourage, famille ou amis généralement, ou les lectures publiques à caractère religieux ou administratif : dans tous les cas, les textes sont conservés par des particuliers qui en sont individuellement propriétaires ou dépositaires.

Après le sac ou la malle, mais beaucoup plus marginalement, la table constitue elle aussi un « lieu du livre ». Seulement deux personnes de notre échantillon ont déclaré leur table comme lieu où se trouvent les écrits qu'ils possèdent. De fait, peu des maisons dans lesquelles nous nous sommes rendus au cours de nos terrains étaient dotées de tables. Beaucoup d'intérieurs se limitent à des lits ou des matelas posés au sol, et pour les plus aisés, des salons (fauteuils, canapés, banquettes et tables basses). La table utilisée comme bureau est devenue rare, si rare que nous n'en avons pas vu nous-mêmes chez des particuliers. Tous les actes d'écriture que j'ai pu observer s'effectuaient à même le sol, sur une natte ou sur les genoux d'un scripteur assis, utilisant un support rigide sous la feuille à noircir. Les seules tables servant véritablement à écrire sont en fait celles qui meublent les salles de classe des écoles villageoises, ainsi que celles du directeur d'école et de l'infirmier de chaque village¹. Même les chefs de village que nous avons connus ne disposent guère du mobilier voué spécifiquement à l'activité d'écriture.

Quant à la part des écrits qui sont produits par les villageois eux-mêmes, à l'exception des lettres envoyées ou des talismans qui sont également destinés à autrui, ils sont conservés dans des lieux ou des contenants qui semblent plus sûrs, plus intimes que les lieux où sont entreposés les livres. Les sacs, cartables ou porte-documents dépassent nettement « ma chambre ». En outre, plusieurs

¹ N'oublions pas les comptoirs, qui, chez les boutiquiers ou le pharmacien (à Juude), offrent aussi un espace adapté à des moments d'écriture tout en délimitant l'espace entre sphère du professionnel et sphère du client ou du patient.

individus confient leurs écrits à des proches : « le sac de mon frère », « dans un tiroir de la chambre du vieux », ou encore « chez le marabout ». Pour ces écrits personnels, la question n'est donc pas tant de pouvoir accéder de façon autonome aux textes, comme c'était le cas des livres ou journaux, mais de garantir le maximum de sécurité. En effet, plus encore qu'une malle ou un sac, même cadenassés, certaines pièces, au sein des différentes constructions d'une concession, sont beaucoup plus dissuasives que d'autres pour d'éventuels voleurs ou personnes indiscretes, qui, dans le cadre du village, sont plus facilement un membre de la communauté villageoise qu'un étranger de passage qui sera plus visible, suspecté et surveillé dans ses déplacements¹. Sont choisis alors les parents qui ont à la fois une relation privilégiée avec *ego* et dont la position familiale et sociale impose respect et/ou méfiance de la part de la communauté villageoise.

Concernant enfin les jeunes disciples de marabouts, qui écrivent généralement sur des tablettes de bois, l'usage veut qu'ils laissent leur *'aluwal* chez le maître.

D. c. *Kunnaas* et Coran : manuscrits et écrits religieux patrimonialisés

En usage au Fuuta, *kunnaas* est un mot arabe qui désigne un cahier manuscrit ou un carnet de notes. Une autre traduction possible est celle de « traité » (en tant que substantif). Le terme renvoie à des volumes très variables de textes allant de l'unique manuscrit à un ensemble de manuscrits conséquent constituant une bibliothèque savante. Ces *kunnaas* contiennent des savoirs mystiques, spirituels ou temporels (notamment des « secrets de famille »). Ils englobent à la fois la catégorie des copies de textes liés à l'islam et celle de textes plus personnels, en prose ou en vers, qui traitent d'un individu, d'une famille, d'un village, de faits historiques, d'essais de longueur variable, etc. Alors que nous savons que le Fuuta Tooro, sur ses deux rives, regorge de ce type de manuscrits, surtout au sein des familles de clercs, personne, au cours de notre enquête, n'a déclaré ouvertement détenir ce genre d'écrits chez lui. Les marabouts rencontrés peuvent accepter de montrer leur bibliothèque « officielle », que tous connaissent, mais se perpétue une tradition ancienne du secret qui enveloppe les précieux textes dont l'existence plus ou moins mystérieuse participe de l'aura des familles dotées d'un tel patrimoine.

Certains villageois, en particulier des chefs de famille, possèdent donc des textes dont ils taisent l'emplacement, voire l'existence même, ce qui tranche foncièrement avec les autres manières de disposer et de conserver les écrits présents dans les villages fuitanke. Tâchons de comprendre ce qui a pu fonder cet *habitus* du secret – plus ou moins gardé, car finalement, l'enjeu est que le secret se

¹ L'autobiographie de Almamy Maliki Yattara (YATTARA et SALVAING 2003, vol. 2), relate des vols d'argent répétés que subissait Almamy du temps où il enseignait comme marabout. Il finit un jour par démasquer le voleur, qui n'était autre que l'un de ses disciples. Celui-ci fut chassé et maudit, et connut un funeste sort quelque temps après. Ce type de récit renvoie à une croyance répandue qu'il faut se défier de tout acte délictueux envers un marabout, d'où la fonction de gardien de certains biens qui peut être assignée à des marabouts.

répande suffisamment pour que l'aura de la famille se déploie – qui caractérise de façon si spécifique la façon de conserver et de considérer les *kunnaas*.

Cette pratique très courante, pour ne pas dire quasi constante, de relative dissimulation du patrimoine familial écrit a été bien décrite par ceux qui se sont intéressés à la question des manuscrits possédés par de nombreuses familles du Fuuta, aussi bien sur la rive droite que sur la rive gauche, ou au Mali, jusqu'à Tombouctou¹. Mais elle ne concerne pas que des manuscrits, s'étendant aussi à des livres ou livrets imprimés. La caractéristique commune à tous ces textes de l'ombre est qu'ils appartiennent soit au registre du religieux, soit à celui d'écrits produits ou simplement acquis par les ancêtres d'une famille. L'un des *jom galle* rencontré à Juude illustre cette posture de celui qui n'entend pas divulguer ce qu'il possède comme texte – il n'évoque que « des livres coraniques », expression floue à souhait, mais il est possible qu'il détienne d'autres textes.

« J'ai seulement des livres coraniques, que moi seul lis, mais je n'ai pas beaucoup de connaissances en Coran. Avoir un Coran dans la maison, ça protège. Je ne dis pas où je conserve mon Coran, mais il est bien conservé. Mes livres coraniques ont été achetés à la Mecque en 1964 en pèlerinage et ils sont toujours en bon état ; je les prends seulement de temps en temps. Je ne dis même pas que j'ai ces livres ; en fait, c'est confidentiel. »

Cet extrait permet de mesurer non seulement l'importance du secret entretenu autour des livres possédés, alors même qu'*ego* pourrait tirer des profits personnels, en terme de prestige, de la propriété d'ouvrages religieux achetés dans les lieux saints et peut-être rares au villages, mais il pointe encore la croyance en une fonction magico-religieuse de protection assurée par la présence du Coran dans l'enceinte du foyer familial. La performativité du texte en tant que tel est donc pleinement intégrée dans les représentations des fonctions de l'écrit coranique, y compris lorsque celui qui détient le texte en question n'accède que difficilement à son contenu, voire pas du tout, comme c'est le cas le plus courant pour tous ceux qui portent amulettes ou talismans (HAMES 2007). Or justement, cette performativité attendue de certains types d'écrits justifie le secret sur leur existence dans une maison pour protéger le texte qui est lui-même censé protéger les habitants du lieu vis à vis de ceux qui pourraient vouloir leur nuire. Divulguer quels textes sont détenus dans sa propre maison expose au risque qu'autrui tente de neutraliser l'effet bienfaisant de ces écrits par des travaux mystiques ou en attentant matériellement à ces ouvrages.

L'attitude générale consistant à ne pas montrer les livres détenus, souvent cadenassés ou cachés aux regards indiscrets, entretient un certain mystère autour du livre, auquel seul le chef de famille a accès, ou tout au moins dont il gère l'accès. Cette pratique du livre tenu secret, en plus de sa visée potentiellement protectrice, présente aussi l'avantage de participer de l'aura de celui qui contrôle l'accès aux écrits : l'acte de cacher s'assimile et est perçu comme un acte et une responsabilité relevant

¹ Voir LAFRANCE (1999), Birane WANE (1999), MAROT (2006) et Mamadou Ly (entretien du 21/02/1997).

de l'autorité patriarcale¹ tout en entretenant un présupposé de capital savant supérieur à celui des autres membres de la famille ou de la plupart des villageois, illettrés. De plus, cette connaissance est d'une nature particulière, car elle n'est pas seulement susceptible de protéger ; elle peut aussi se composer de savoirs ou de savoir-faire potentiellement dangereux aux yeux des populations locales, tant lorsqu'il s'agit d'ésotérisme (pratiques magico-religieuses) que de secrets familiaux menaçant un équilibre ou un ordre établis.

L'intérêt de reconduire cette pratique d'un relatif secret² autour de certains écrits ne s'arrête pas à des fonctions d'auto-protection, d'inspirer une certaine crainte chez autrui ou d'affirmer l'autorité du « vieux » ou du père de famille. Un enjeu autour de la construction d'une figure savante est aussi à l'œuvre, lié aux précédents aspects évoqués. En effet, en maintenant un accès restreint aux manuscrits ou aux livres en général dont le chef de famille se réserve l'éventuel usufruit, les personnes qui en auraient les compétences ne peuvent s'apercevoir que le patriarche n'a pas toujours une maîtrise de la lecture/écriture suffisante pour en connaître les contenus. La menace, en laissant autrui consulter le patrimoine scriptural familial, est donc double : se voir discréditer à la fois en tant que lecteur supposé arabisant, ne sachant en réalité pas ou mal lire l'arabe ou l'*'ajami*, et en tant qu'ignorant d'une masse de connaissances qu'il n'explique d'ailleurs jamais, mais à laquelle la possession des écrits, connue par certains proches, peut laisser croire à leur intégration — ou tout au moins peut-elle entretenir un doute sur la question.

Enfin, ces *kunnaas* constituant dans bien des cas un héritage venu des ancêtres d'un *jom galle* (et de sa fratrie), le poids symbolique de ce qui vient des aïeux participe lui aussi, sans doute aucun, à une attitude de réserve, de discrétion vis à vis de ce patrimoine familial fragile et parfois sensible. Agir sur ce patrimoine en en divulguant l'existence, voire le contenu lui-même, doit passer par une démarche spirituelle ésotérique permettant au *jom galle* (en concertation ou non avec son éventuelle fratrie) une telle initiative : ceux des ancêtres qui ont acquis et/ou écrit ces manuscrits, naguère, doivent par voie mystique en autoriser la mise en publicité.

Cette tradition de dissimulation des *kunnaas* s'inscrit d'ailleurs dans la culture de l'écrit arabo-musulman tel qu'elle s'est développée localement, pètrie à la fois d'un sens du patrimoine ou capital culturel et symbolique lié à chaque famille et d'une dimension religieuse souvent marquée d'ésotérisme. Textes en français ou en pulaar semblent tout à fait exclus de ces bibliothèques familiales cachées, et celles-ci s'inscrivent dans une représentation de l'écrit particulière qui veut que le mode scriptural favorise un usage restrictif, personnel et contrôlable du texte, qui rappelle fortement

¹ Comme dans le cas vu précédemment des chefs de famille qui contrôlent l'accès et l'utilisation du poste de radio familial. La différence, ici, est que l'enjeu du contrôle de l'accès aux savoirs en eux-mêmes se superpose à l'enjeu symbolique qui participe à la construction d'une figure patriarcale détenant et exerçant son autorité.

² Il est entendu que si le secret était entier, si personne ne savait que telle ou telle famille ou membre d'une famille détient un ensemble de textes anciens et/ou relatifs à l'islam ou à des pratiques ésotériques, l'effet engendré par la possession d'un tel patrimoine scriptural ne pourrait opérer et produire ou légitimer une identité sociale distinctive (valorisante ou inspirant un mélange de crainte et de respect).

les usages et acquisitions de CS en *'ajami* pulaar. Un échange avec un marabout rencontré à Dungal illustre une telle perception de l'écrit, s'inscrivant dans le modèle de savoir et de diffusion caractérisant la littérature arabo-islamique locale.

En préliminaire d'un entretien avec Ceerno Demba Jah, marabout de Bito (village proche de Dungal et Juude), ce dernier m'a exprimé clairement sa volonté que nos entretiens ne soient pas enregistrés sur cassette audio, préférant que je prenne des notes de nos échanges. Il justifie ce choix en expliquant que les notes ne sont accessibles qu'à celui qui les a écrites alors qu'une cassette peut circuler et être écoutée et réécoutée par tout le monde. Cette position nous intéresse dans la mesure où elle indique une certaine perception de chaque mode de consignation de données : l'écrit est individuel, propriété personnelle de celui qui en est le scripteur, qu'il soit ou non l'auteur des énoncés, alors que la bande magnétique, support de l'oralité, est perçue par notre interlocuteur comme étant vouée à une circulation plus large, à un accès à de multiples individus, de façon peu contrôlable.

Or les écrits, au Fuuta Tooro, comme en France ou bien ailleurs dans le monde, sont des objets-supports de communication qui circulent, s'empruntent et se prêtent, soit par des réseaux informels entre des individus qui se rencontrent, soit par des systèmes formalisés, notamment celui des bibliothèques publiques, scolaires, universitaires, etc. Il est bien connu qu'en Afrique tout livre ou journal a une forte propension à circuler de main en main, si bien que l'on considère couramment dans les milieux spécialisés de l'écrit africain qu'un exemplaire imprimé peut représenter un lectorat de 20 à 40 personnes, selon l'intérêt que peut susciter le genre ou la thématique traités. À l'inverse, une bande audio d'un entretien de terrain reste bien souvent la propriété exclusive de l'enquêteur qui la fait rarement écouter à d'autres personnes, pour des raisons en partie déontologiques de conservation de ses données et éventuellement de l'anonymat de l'informateur à préserver.

Il est entendu que Ceerno Demba Jah ne maîtrisait probablement pas tous ces contre-arguments, à commencer par celui de l'usage très personnel que le chercheur peut faire d'un entretien enregistré, même si l'objectif visé est évidemment la diffusion des résultats de la recherche à la production desquels chaque entretien participe. Il savait par contre nécessairement qu'un écrit peut être lu par plusieurs personnes, indépendamment du fait qu'il ait préjugé ou pas de la publication éventuelle de mon travail. Malgré tout, il privilégie la prise de notes car à ses yeux, c'est l'écrit qui lui offre le plus de garanties quant au fait que ses dires ne seront pas l'objet d'usages qui ne lui conviendraient pas. En découle la confirmation que dans son esprit, l'écrit a une vocation à la discrétion, à une diffusion très limitée et contrôlée, alors que l'enregistrement audio expose par nature à une large diffusion, plus instantanée et incontrôlable que celle des supports écrits. Sa perception de chaque type de support pour la mémorisation de données correspond en fait à celle de sa fonction socio-professionnelle et de la littérature spécifiquement caractérisée qui s'y rattache. En tant que marabout, il pense que la confidentialité d'un énoncé ou la responsabilité de la diffusion d'un message précieux correspondent mieux au mode scriptural qu'à un support oral de consignation de sa parole.

Ainsi, les *kunnaas* s'inscrivent dans cette tradition de la dissimulation pour toutes les raisons précitées, mais aussi parce qu'ils trouvent dans le contexte de la littérature arabo-islamique une tradition de pensée et de pratiques qui associe le secret à l'écrit, et qui a permis, entre autre, d'assurer un quasi-monopole social aux *toorobbe* en tant que détenteurs des savoirs et savoir-faire liés à l'ésotérique.

Chapitre 6. Acquérir des compétences scripturales : motivations et variables à l'œuvre

Pouvoir lire et/ou écrire au Fuuta, et plus encore à Dungel ou à Juude, ne va pas de soi. Comme nous l'avons vu au précédent chapitre, les conditions matérielles nécessaires à la pratique de la lecture ou de l'écriture ne sont pas toujours réunies ou aisément satisfaisables. J'ai également abordé les différents genres, sphères d'activités et usages du répertoire écrit haalpulaar (ch. 3 et 4) qui permettent de comprendre comment, à quoi et quelles fins servent les écrits et les pratiques de l'écrit, notamment en pulaar. Mais la question des déterminants sociaux appliqués au scriptural fournit elle aussi des éclairages essentiels pour approcher ma double question initiale sur la possibilité de changements qu'introduirait l'écriture de la langue maternelle, et, à l'inverse, sur le fait que l'écriture du pulaar puisse révéler des transformations du champ social. Les deux versants de ce questionnement reviennent tout deux à s'interroger sur la liberté, la facilité d'accès à cette filière socio-éducative, tant à l'échelle des individus que des familles ou des groupes statutaires. En effet, si l'écriture du/en pulaar est synonyme de changements sociaux qui peuvent attirer au moins une partie de la société haalpulaar, on peut se demander dans quelle mesure chacun, chacune, peut accéder ou non à la formation qui lui permettra de jouir de ces changements. Ou au contraire, comment cet accès est limité, et sous l'effet de quels mécanismes, de quels types de contraintes ? Dans l'autre sens, si la littératie en pulaar indique des transformations de la société haalpulaar, la connaissance des principes et déterminants sociaux qui régissent l'accès à cette littératie permet de comprendre quelles sont ces transformations, et ce qui les fonde sur le plan des ressorts sociologiques à l'œuvre.

Nous avons entrevu précédemment que certains types d'écrits étaient produits ou lus par certaines catégories de villageois, définies notamment par leur appartenance à un groupe statutaire ou par leur activité socio-professionnelle. Et que la proportion de ressortissants de Dungel et Juude ayant accédé à des compétences scripturales reste relativement faible, malgré les « effets » du

mouvement pulaar. En quelque langue que ce soit, moins d'une personne sur deux est « alphabétisée » (pour rappel, 40,7% de l'ensemble des populations villageoises de Dungal et Juude réunies, migrants inclus). Dans un tel contexte, il s'agit donc de cerner ce qui intervient dans le fait qu'un villageois devienne ou non lettré, et dans quelle littérature.

Le chapitre qui s'ouvre prétend ainsi décrire et analyser les déterminismes qui pèsent sur l'acquisition des CS dans les trois langues écrites considérées, affinant ainsi la compréhension de ce qui caractérise chacune des cultures de l'écrit en présence. Car pour chacune, des intérêts, des enjeux, des facilités ou des contraintes spécifiques peuvent s'exercer, et ce en fonction des caractéristiques sociologiques des familles et des individus. La configuration sociologique et l'histoire socio-politique de chaque village interviennent également, comme nous le verrons, mais tous ces niveaux de déterminations des littératies acquises et pratiquées, et parfois perdues, s'articulent à des volontés, à des motivations individuelles qui ont parfois raison d'elles. Et c'est justement par ces motivations que je commencerai. Le cheminement proposé ira ainsi de l'individu aux déterminismes sociaux, pour finalement articuler les deux dimensions grâce à une approche à l'échelle des *galle* (maisonnées). La première étape sur les motivations aura pour préliminaire une identification des acteurs individuels intervenant dans un choix éducatif. Elle se centrera ensuite sur une focalisation sur les motivations d'*ego* à s'alphabétiser en pulaar, puisque qu'en français et en arabe, elles sont déjà connues : l'ascension sociale et la migration pour la filière française, la légitimité socioreligieuse et la reconduction ou l'accès à certains pouvoirs locaux propres au *Toorobbe*. Parler des motivations d'*ego* en matière d'alphabétisation en pulaar est souvent peu ou mal considéré, non seulement dans les travaux scientifiques, mais aussi dans ceux des experts et conseillers des institutions engagées dans l'éducation non-formelle (FASOLD 1997). Pourtant, on sait combien les motivations des apprenants sont centrales pour qu'une formation en éducation de base et en langue maternelle soit efficace et que ses acquis soient durables, notamment en Afrique, y compris en Afrique anglophone où les langues premières sont pourtant généralement mieux loties par les politiques linguistiques nationales qu'en Afrique occidentale francophone (*idem*). Mais ici, en sus ou à côté de ces considérations d'experts, justement, ce qui retient mon attention est avant tout de comprendre ce qui peut distinguer les motivations des apprenants en pulaar de celles qui sont associées aux autres filières socio-éducatives, qu'elles émanent d'*ego*, même *a posteriori*, ou d'un parent décideur de la carrière éducative de ses enfants. Car à travers ces motivations déclarées par les enquêtés, nous allons accéder non seulement à ce qui peut distinguer la littérature pulaar des deux autres, mais aussi aux représentations en cours sur ce à quoi donne accès le fait de pouvoir lire, écrire et compter dans la langue maternelle. Les chapitres 7 et 8 nous permettront ensuite de confronter ces représentations fondant les motivations à l'alphabétisation aux incidences effectives qui semblent se dégager de l'introduction de cette écriture du/en pulaar.

Pour tenir les deux bouts de mon objet, une fois ces motivations individuelles décrites, je caractériserai chacune des filières socio-éducatives présentes au(x) village(s) en retenant les

déterminants sociaux les plus pertinents pour chacune d'entre elles. Les divers constats qui s'en dégageront permettront de cerner quels fonctionnements et marges de manœuvre conduisent ou éloignent les apprenants de telle ou telle filière, et donc de telle ou telle littératie.

Deux outils d'enquête et d'analyse auront été mobilisés à cette fin : le recensement des villages qui a généré des statistiques, avec leur lot de tableaux et graphiques, et l'outil *chronogénéalogie des compétences scripturales*, dont je détaille la fabrique en annexe. C'est grâce à ces chronogénéalogies que s'articuleront déterminants sociaux, stratégies familiales éducatives et motivations ou blocages de la part des individus composant chaque maisonnée.

Ce dernier outil s'est montré fort riche en termes de résultats bruts, mais aussi d'indicateurs qui peuvent être potentiellement retenus pour d'autres travaux sur des contextes pluriscripturaux. Il a notamment permis de montrer qu'un écart substantiel est à l'œuvre entre la façon dont les chefs de famille peuvent parler de leur stratégie éducative pour l'ensemble de leurs enfants et les trajectoires éducatives effectives relevées. Ces écarts soulignent le poids des contraintes qui s'exercent dans le domaine socio-éducatif, dans une société où les enjeux autour de l'accès à un champ de savoirs et de compétences scripturales dépassent le cadre de perspectives strictement professionnelles. Ils soulignent également les tensions et contrariétés qui peuvent apparaître entre les membres de la parentèle concernés et le projet du responsable familial, ce dernier étant d'ailleurs présenté comme seul maître à bord en la matière. Le rôle des mères, notamment, est rarement évoqué dans les discours des hommes comme des femmes, alors que ce sont elles qui sont le plus présentes auprès des enfants et surtout, qui sont le plus présentes tout court, puisque les hommes sont bien souvent au loin, en migration.

De ces deux outils — statistiques et chronogénéalogies des CS —, il va ressortir de ce qui suit une complémentarité d'approches et de résultats qui conforte les choix méthodologiques opérés (voir aussi en annexe la partie sur ces aspects méthodologiques). Finalement, c'est comme s'il nous était donné de regarder un même paysage par deux prismes différents, et depuis deux points de vue bien distincts dont chacun permet de décrire des niveaux de reliefs et des détails particuliers du lieu scruté dont les éléments majeurs sont visibles de toutes parts. D'un côté, ce qui caractérise sociologiquement et détermine chaque littératie ou chaque filière socio-éducative, de l'autre, ce qui au sein d'un groupe familial confirme, complète ou contrecarre parfois ces déterminismes d'ensemble, en fonction de paramètres individuels qui font varier les grandes tendances relevées : éventuelles aptitudes personnelles, mais surtout motivations ou absence de motivations spécifiques, ou événements particuliers. Autant d'éléments qui sont porteurs de trajectoires singulières qui viennent complexifier une grille d'analyse globale bien utile pour décrypter ce qui se joue autour des formations socio-éducatives et des cultures de l'écrit qui s'y rattachent.

A. Choix et motivations spécifiques de l'alphabétisation en pulaar

Quelles sont les motivations qui conduisent des *Fuutankoobe* partiellement ou totalement analphabètes à s'engager dans une démarche active d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul dans leur langue maternelle ? Celles-ci rejoignent-elles celles qui se rattachent à un cursus scolaire ou à une formation auprès d'un marabout ? L'inventaire qui va être dressé pour répondre à cette question se fonde sur les données recueillies sur le terrain. Un écho y sera donné au travers des données émanant de rapports et évaluations diverses réalisées au Sénégal essentiellement, auprès de populations haalpulaar'en ou peules de diverses zones, dans la mesure où cette deuxième catégorie de sources présente des résultats recoupant les nôtres. Il est précédé par une analyse de la question de la décision en elle-même qui engage un villageois dans une formation en pulaar.

A. a. La décision et ses acteurs

Qui prend une décision d'alphabétisation engageant *ego* ? Le futur apprenant lui-même ou des tiers ? Qui est à l'origine du choix d'un lieu d'apprentissage, quel que soit le type de formation retenu ? Le choix de s'alphabétiser rencontre-t-il couramment des oppositions dans l'entourage des volontaires, ou est-il plutôt encouragé, voire dicté, et par quels types de personnes vis à vis d'*ego* (parents, fratrie, conjoint, amis...) ? Par ailleurs, du côté des personnes qui n'ont pas encore accédé à une formation, ou qui en ont interrompue une trop tôt pour qu'ils en aient extrait des compétences lettrées, nous nous demanderons dans quelle mesure les analphabètes d'aujourd'hui se projettent comme lettrés de demain. En ont-ils seulement le désir ? Pourquoi n'ont-ils pas pu entamer ou poursuivre un début de formation ?

Plus que de décrire et d'expliquer les enjeux sociaux des décisions qui interviennent en matière d'orientation éducative formelle ou non-formelle, il s'agit donc dans un premier temps de désigner les « acteurs », au sens d'agents de décision qui président au choix d'un apprentissage de compétences scripturales en pulaar. La particularité de l'accès à une éducation en pulaar est que, plus que dans les autres filières éducatives (école publique et école coranique), les apprenants sont à l'origine de la démarche, de la volonté d'apprendre. Des familles où le père soutient activement une alphabétisation de ses enfants en pulaar ont cependant été repérées, comme celle de ce *jom galle* de Dungal, *cuballo* et pêcheur de son activité, dont l'épouse est alphabétisée en pulaar :

« Je suis bien conscient du mal d'être analphabète ; c'est la raison pour laquelle j'ai inscrit tous mes enfants qui ont l'âge d'aller s'instruire à l'école. Ils font aussi le pulaar. »

Mais cette attitude du chef de famille vis à vis du pulaar paraît de fait plutôt marginale, et c'est bien l'individu, pris dans des cercles sociaux d'amitié, de fratrie ou d'activités associatives telles que les groupements féminins qui exploitent des jardins maraîchers, qui porte l'initiative, ou l'agrément, parfois, d'un apprentissage scriptural en pulaar.

Afin de comparer ce qui peut être relativement l'être, il nous faut distinguer les plus jeunes apprenants et les apprenants d'âge adulte. Lorsqu'il s'agit de jeunes, on constate le plus souvent une motivation personnelle et affirmée à suivre des cours d'alphabétisation en pular, ce qui diffère nettement des enfants scolarisés ou faisant partie d'un *dudal*, lesquels font ce que leurs parents souhaitent qu'ils fassent, tout en étant personnellement plus ou moins désireux de rejoindre le rang des élèves ou des *'almuube* (voir le portrait du jeune Birane *infra*). Une telle distinction entre enfants ou jeunes voulant rejoindre un *dudal* ou l'école et ceux voulant être alphabétisés en pular doit toutefois s'assortir d'une double modération. D'une part, comme je le souligne plus loin, les enfants qui s'alphabétisent en langue maternelle sont plus âgés que ceux qui commencent un cycle scolaire ou coranique, ce qui peut faciliter l'expression de leur désir ou de leur préférence vers une session d'alphabétisation. D'autre part, cette expression constitue en elle-même une difficulté évidente pour de nombreux enfants ou jeunes gens. J'ai évoqué plus haut que l'enfant n'est pas tenu, dans son milieu, et en Afrique en général¹, d'exprimer librement ce qu'il pourrait souhaiter ou ne pas souhaiter faire de sa vie présente ou future. Il est membre d'un tout — sa communauté familiale et socio-culturelle —², et à ce titre, son désir personnel n'a pas lieu de tenir une place considérée par son entourage. Lorsqu'il arrive qu'il soit pris en compte, dans l'hypothèse où il ait franchi le seuil de l'expression (verbale ou non), ce n'est en principe que dans un cadre consensuel ou à titre exceptionnel. Dans le fameux ouvrage de référence en matière de psychologie africaine, *Œdipe africain*³, ORTIGUES et ORTIGUES (1966 : 49) décrivent ainsi leurs observations :

« Rarement l'enfant est invité à exprimer ce qu'il pense, ce qu'il éprouve, ce qu'il désire ; et s'il s'exprime de la sorte, ce n'est jamais spontanément mais sur une invitation-autorisation de l'adulte. »

Même dans le cas où un adulte questionne un enfant, comme je l'ai moi-même expérimenté bien des fois en tant qu'actrice d'un échange avec un enfant ou en tant qu'observatrice, il est fréquent que l'enfant se mue dans un silence difficile à rompre, ou que les réponses soient très timides, à voix basse et laconiques, tant les enfants n'ont pas pour habitude de parler d'eux mêmes ou de ce qu'ils pensent à un adulte. Lorsque l'enfant ne répond pas à une question donnée, la difficulté à s'exprimer devant un adulte ne semble pas devoir être convoquée exclusivement. Dans bien des cas, l'enfant semble réellement ne pas savoir quoi répondre, ou ce qu'il est censé répondre

¹ À certaines exceptions près, comme BIDIMA (1997 : 84-85) l'illustre en évoquant l'individualisme des Kiga (nord du Rwanda et sud de l'Angola). Pour notre part, au lieu de penser l'ensemble des sociétés africaines en termes de globalités soit « communautarissantes » soit individualistes, il nous semble plus fécond de développer une approche qui décèlerait ce qui relève de l'un et de l'autre de ces pôles au sein de chaque entité socio-culturelle.

² EZEMBE (2003 : 44-47) discute de cet individualisme faiblement représenté dans les sociétés africaines pour finalement proposer la notion développée en 1991 par W. Noble d'*extended self*, ce moi élargi pour lequel l'intérêt collectif passe devant le personnel.

³ Il s'agit d'études de cas d'enfants scolarisés amenés en consultation psychiatrique à Dakar.

pour bien répondre, comme il est tenu de le faire ; il n'a pas toujours d'opinion sur des sujets qui pourtant le touche très directement, parce qu'une attitude réflexive sur ses désirs et appréciations personnels n'ont été que très peu stimulés par son entourage.

« Il est traditionnel que le père n'ait pas de conversation avec ses enfants : ceux-ci doivent écouter ordres et conseils et répondre seulement si on les interroge ; ils doivent discrètement quitter la pièce où des adultes parlent entre eux. » (ibidem : 50)

Une habitante de Juude, ceddo, âgée de 60 ans, explique en quelques mots qu'elle n'ait pas appris à lire et écrire lorsqu'elle était petite :

« C'est peut-être mes parents qui n'ont pas voulu. Étant petite, je ne pouvais rien juger. On décidait tout pour moi. »

Cet ethos de l'enfant silencieux face à l'adulte peut s'assouplir avec l'âge croissant du jeune, même si le rapport hiérarchique et d'autorité de l'aîné est censé perdurer fort longtemps. Ainsi, l'enfant qui s'alphabétise en pulaar étant plus âgé que celui qui entame un cycle de formation scolaire ou coranique ; il est par là même plus autorisé et plus à même d'oser exprimer un souhait éducatif et de se tenir à une assiduité aux cours dont qu'il aura lui-même réclamés.

Lorsque les apprenants en pulaar sont des adultes, la décision est là aussi, dans l'immense majorité des cas rencontrés¹, le fait de celle ou de celui qui devient le bénéficiaire de la formation. Ceci ne signifie évidemment pas que le choix de l'individu souhaitant s'alphabétiser ne participe pas d'un processus d'édification de son désir impliquant une multitude de facteurs, d'enjeux, d'influences externes de toutes sortes, comme nous venons de le voir. Mais ce qui diffère est bien que la personne qui porte ce souhait d'écrire dans sa langue maternelle est le centre de la construction de ce désir qui trouve son aboutissement dans le suivi d'un programme d'alphabétisation. L'individu qui veut apprendre et celui qui apprend ne font plus qu'un. Dès lors l'accès à la formation constitue une forme de réussite en soi, quel que soit le succès de l'apprentissage qui en résulte. L'enjeu est avant tout personnel, contrairement à ce qui caractérise les enfants des autres filières éducatives dont la formation répond à une attente de bénéfices de la part des parents, bénéfices tant relatifs à leur progéniture et son devenir qu'à leurs intérêts personnels — financiers et sociaux dans un cas, symboliques et existentiels dans l'autre.

Quel que soit l'âge que pouvaient avoir celles et ceux qui ont été alphabétisés en pulaar, l'analyse de chaque entretien passé avec l'ensemble des lettrés met clairement en lumière cette caractéristique essentielle des foulanisants, par rapport à ceux qui ont bénéficié d'une autre

¹ À la fois les recherches menées sur mes différents terrains au Sénégal (doctorat et mémoire de D.E.A.), et des lectures puisées dans la littérature produite sur le sujet, essentiellement des rapports et évaluations qui ont été réalisés à partir de données recueillies là aussi dans des zones rurales au Sénégal, en bonne partie au Fuuta Tooro (cf. bibliographie).

formation : l'alphabétisation est la manifestation de désirs personnels des auditeurs. La situation est tout simplement inversée en ce qui concerne les foyers coraniques et la scolarisation, à de très rares exceptions près, le disciple ou l'élève n'est jamais seul à avoir voulu entamer de telles formations. Le père est la figure première qui s'impose à l'origine des décisions tant de scolarisation que d'enseignement religieux. Les enfants d'alors qu'étaient les enquêtés auraient le plus souvent été d'accord avec les vœux paternels ou parentaux, surtout dans le cas de ceux qui ont été scolarisés. Le binôme « père et mère » constitue également un axe notable d'instances décisionnelles, mais les géniteurs apparaissent cités ensemble uniquement dans des cas où l'enfant acceptait le choix des parents. Quant aux mères seules, elles ne sont quasiment pas déclarées comme ayant choisi la voie de leur enfant. Enfin, ce n'est presque qu'en pulaar¹ que l'on enregistre des cas d'autodidactes, qui à une échelle plus importante que celle de notre échantillon, s'avèreraient probablement assez nombreux.

Concernant le choix des lieux d'apprentissage, dont la justification consiste principalement en un argumentaire sur la proximité spatiale ou le fait qu'il n'existait pas d'alternative (la seule école du village, notamment), on peut relever que les personnes qui ont décidé d'une formation, le plus souvent pour elles-mêmes ou pour leur enfant, sont aussi les personnes qui décident du lieu de l'apprentissage.

Dans le cas des cursus coraniques, c'est le père ou la famille de celui-ci qui déterminent le *dudal* où ira l'enfant ou le jeune, en fonction des liens de parenté et d'alliance ou amitié entre familles. Dans certains cas, les enfants (surtout les garçons) sont envoyés chez un marabout à l'extérieur du village. Cela renvoie à une conception encore répandue chez certains *jom galle* qui considèrent que l'enfant doit être coupé de son milieu familial et affectif pour qu'il soit en conditions de réussir son apprentissage coranique. La rudesse de l'apprentissage chez certains marabouts serait plus difficile à faire endurer à un enfant qui resterait en lien avec sa mère ou d'autres membres de la famille qui pourraient s'en émouvoir et vouloir l'y soustraire. À 62 ans et père de 12 enfants, un notable de Dungel, Sidy, évoque la question sans détours :

« Quand un enfant fait l'école coranique dans son village, il est bien trop soigné par ses parents et ne peut pas bien apprendre. Il doit donc quitter le village. Il en va de même pour l'école publique. Les enfants ne peuvent pas être perturbés par la séparation d'avec leurs parents. »

¹ Un cas seulement est apparu d'autodidacte en lecture-écriture en français ; il s'agit d'un migrant adulte ayant vécu en France.

Birane a 12 ans, mais nous dit qu'il en a 15. Dès l'énonciation de son âge, il a du mal visiblement à s'accorder avec sa réalité, et tout son discours renvoie à une façon double et duale de se présenter lui-même, de présenter sa vie¹. Il vit sans ses parents. Né à Dakar, il a quitté la capitale « avant même de savoir marcher », dit-il, et depuis lors, il vit au village, dans le *galle* de ses grands-parents maternels. Il a été confié à ces derniers probablement à la suite d'un divorce de ses parents dont il ne fait pas mention. Son père vit près de Juude. La plupart du temps, lorsqu'un couple se sépare, les enfants qui en sont issus « reviennent » à leur père. Ce confiage de Birane à ses grands-parents maternels a donc certainement constitué un compromis entre les familles paternelle et maternelle. Une autre de ses cousines a aussi été confiée à ce grand-père qui aimait beaucoup cette petite-fille, aux dires du jeune garçon. Il se dit très content d'être avec son grand-père qui se trouve être un notable du plus haut rang dans le village. « Il s'occupe bien de moi, me paye des vêtements et des chaussures », etc.

Sur le plan de sa formation, Birane commence par dire qu'il n'est jamais allé à l'école, et qu'il a seulement fait l'école coranique. L'ordre d'annonce et sa façon d'énoncer cela permet de penser qu'il aurait aimé aller à l'école. Mais il poursuit, comme pour garder la face, en expliquant qu'il a commencé le *dudal* trois ans auparavant, que c'est lui qui le voulait, et qu'avant, il ne faisait rien, sauf travailler aux champs. Plusieurs fois dans l'échange, il dira pourtant que c'est son père qui voulait qu'il aille suivre l'enseignement islamique. Et plus loin, il précisera que son petit frère va l'école [publique], que c'est son père « qui a réparti comme ça ». Il finit par dire ouvertement : « J'aimerais aller à l'école [du village], si mes parents voulaient. Mais je ne leur en ai jamais parlé car mon père a demandé que j'aie chez le marabout. Je n'ai pas pensé, j'ai oublié d'en parler à mon père quand je le vois, rarement. Tout le monde a voulu que je fasse le Coran. J'étais là quand mes parents en discutaient ». Il explique qu'il est « ici » car il étudie, alors qu'il n'est allé que très tardivement à l'école coranique, tout en disant plus loin dans l'entretien qu'il était venu là pour aider son grand-père dans les travaux agricoles. De toute évidence, son aïeul avait surtout besoin de son petit-fils pour ces travaux, et s'opposait au projet éducatif du père de Birane qui voulait depuis longtemps que son fils suive un cursus islamique. Le père et le grand-père maternel de l'enfant ne communiquent pas directement entre eux, et le père est venu au village pour emmener son fils chez le marabout de son choix, l'un des plus renommés du village. Le premier jour de son entrée au *dudal*, c'est cette fois la mère de Birane qui l'a accompagné au domicile du *ceerno*. Les parents se sont donc accordés pour que leur fils suive une formation, contre le gré du grand-père influent qui élève leur fils. D'ailleurs, depuis que ce dernier a rejoint le foyer coranique, ce n'est plus son grand-père qui prend en charge ses frais, mais sa grand-mère et son oncle maternels.

Quelle que soit la filière socio-éducative, la distance invoquée comme raison de l'abandon ou de la non-inscription d'un enfant dans un cursus semble bien difficile à valider. En effet, toutes sortes de facteurs peuvent contraindre, permettre ou empêcher tel ou tel apprentissage, mais pas celui de la distance entre l'habitation et le lieu d'apprentissage, qui ne fait que masquer ces autres facteurs, souvent moins dicibles. Dans le cas de la filière coranique, on voit que la distance n'est pas forcément un frein, et qu'elle peut même devenir un paramètre favorisant le choix paternel. Quant aux écoles publiques élémentaires, il y a en a une dans chacun des deux villages étudiés. Quant aux cours de *pulaar*, ils peuvent avoir lieu soit à l'école, soit chez des particuliers, et c'est donc toujours au sein même du village que les apprenants participent à une session d'alphabétisation. Mais surtout, aucune concentration spatiale des différentes CS recensées dans les familles n'a pu être relevée autour des différents lieux de formation. En effet, des cartes ont été dressées de *Dungel* et *Juude Jaabe* afin d'y projeter les CS des membres de chaque famille². Et il s'avère que le facteur spatial n'y paraît pas déterminant. L'argument de l'éloignement ne fait donc

¹ On ne peut s'empêcher de penser à une tendance schizophrène, sans qu'il soit question d'explorer cette voie, hors de mon propos, de mes compétences et de mon approche.

² Les cartes 6 et 7 en annexes.

que souligner la difficulté à évoquer certains aspects : manque de moyens financiers et besoin de mobiliser les enfants pour certains travaux, éviction ou non accès à des filières socio-éducatives en raison du groupe statutaire de la famille, désintérêt des parents envers les formations concernées, lequel peut se montrer plus marqué encore pour des filles que pour des fils, etc.

Je viens d'aborder ce qui fait qu'un choix éducatif est posé et par qui. Mais la question de l'orientation éducative, et donc scripturale, des enfants s'exprime autant par des choix de non-formation que des choix de formation. Les acteurs décideurs en matière d'éducation ne sont évidemment pas uniquement ceux qui posent un choix positif, c'est à dire un choix d'apprentissage ; les décisions de ne pas envoyer un enfant se former ou le fait pour *ego* de ne pas vouloir suivre une formation doivent aussi retenir notre attention.

Chez les lettrés, les causes d'arrêt d'un parcours éducatif sont le plus souvent, chez les jeunes filles, liées au mariage. Parfois dès 12 ans, leur formation cesse pour les faire entrer dans un autre mode de vie, précocement, malgré la législation nationale qui interdit le mariage avant 18 ans, âge de la majorité. Les contraintes liées aux charges de travail sont aussi, comme nous l'avons vu précédemment, au premier rang des interruptions de formation. Ce sont ces mêmes explications que l'on retrouve en partie dans la liste des raisons pour lesquelles les personnes analphabètes ou illettrées n'ont pu acquérir de connaissances scripturales. D'autres restent plus floues : « mes parents ne m'y avaient jamais emmené [apprendre] » glose une situation en évitant d'aller en chercher les causes, tout comme « grand-mère m'a retiré de l'école ». Ce type d'argument est le plus récurrent, et le fait pour les enquêtés de répondre à la question « Pourquoi n'avez-vous jamais appris à lire et à écrire » en recourant à du factuel, et non aux raisons sous-jacentes à cet état de fait, permet de ne pas accuser ouvertement ses propres parents de n'avoir pas donné toutes ses chances à leur enfant — accusation qui serait impensable et indécente dans la culture sénégalaise et islamique où les parents doivent être couverts par leurs propres enfants dans leurs éventuels manquements, par respect et pour que l'honneur et la dignité de l'ensemble de la famille ne soient pas entachés.

Les analphabètes et les illettrés ne sont pas pour autant des personnes que personne n'a encouragé à étudier, loin s'en faut. Les pères font ainsi parfois partie des personnes qui soutiennent les analphabètes dans des projets éducatifs, mais les frères ou sœurs et les amis semblent tout aussi actifs qu'eux en la matière. Ces derniers, s'ils n'ont pas vocation à décider d'une formation pour *ego*, jouent néanmoins un rôle visible et sensible dans la motivation et le soutien psychologique ou autre de celles et ceux qui aimeraient encore ou qui auraient aimé devenir lettrés.

A. b. Diverses motivations

Contrairement à l'opinion qui veut qu'il faut des objectifs « fonctionnels » liés au travail ou à la productivité du travail, pour pousser les gens à étudier, la motivation pour s'alphabétiser en pulaar est plutôt culturelle. Les participants voient l'alphabétisation comme une manière de valoriser leur langue ; ils voient leur langue comme une manière de valoriser leur culture ; et ils

voient leur culture et leur langue ensemble comme le chemin qui peut les mener à un vrai « développement », appelé bamtaare (« se hisser plus haut, par soi-même ») en pulaar. »

S. FAGERBERG-DIALLO, 1996 : 2-3.

J'ai déjà souligné que la filière d'éducation de base en pulaar constitue la seule alternative possible pour ceux qui n'ont pas eu accès à une autre carrière éducative ou dont la carrière éducative a été brève. La filière alphabétisation en langue maternelle accueille de fait une grande majorité d'analphabètes ou néoanalphabètes¹. « J'ai fait du pulaar car je n'avais pas étudié autre chose avant », rappelle comme tant d'autres Mariam Sammba Sarr, présidente du groupement féminin des jeunes femmes de Juude. Mais cette « motivation » par défaut qui mène au pulaar ne peut suffire à éclairer ce qui porte en soi les auditeurs potentiels à vouloir s'alphabétiser. Une alternative éducative pourrait exister sans rencontrer l'intérêt des populations... Quelles sont donc les diverses motivations qui animent les villageois et qui les conduisent à grossir les rangs des foulanisants ?

Nombreux sont ceux qui veulent s'alphabétiser en pulaar parce qu'ils savent qu'il est nettement plus facile d'apprendre à lire, écrire et calculer dans sa propre langue que de le faire dans les autres filières aux vecteurs linguistiques inconnus. Mais cela peut expliquer, ou plutôt favoriser le choix d'une alphabétisation en langue maternelle par rapport à une alphabétisation dans une autre langue ; cela ne relève pas des motivations, des objectifs attendus ou des perspectives que visent les candidats à des sessions d'éducation de base. Deux questions peuvent donc se poser :

- Les gens intéressés par l'alphabétisation cherchent-ils à savoir lire, écrire et compter dans leur propre langue et dans celle-ci prioritairement/uniquement ?

ou

- S'alphabétisent-ils en pulaar par défaut, parce que ce serait la seule offre qui leur soit faite ? Seraient-ils aussi motivés par le fait de s'alphabétiser en français, par exemple ?

Pour identifier plus précisément les types de motivation en œuvre, il nous faut dissocier théoriquement une alphabétisation en tant qu'acquisition de compétences scripturales techniques et de savoir-faire (calculer, tracer des lettres ou lire un texte) et une alphabétisation en langue maternelle (compréhension des messages). Malheureusement, cette distinction théorique n'est pas opératoire dans la mesure où sur le terrain, l'alphabétisation en français ou dans une autre langue n'est pas proposée aux populations. Les motivations déclarées pour une formation en français correspondent donc à un souhait exprimé dans un contexte qui ne peut le rendre concrétisable, du moins dans le cadre local. Ainsi les réponses obtenues sont-elles toutes à regarder avec intérêt, quelque soit la littérature évoquée, mais elles n'ont pas le même statut d'une langue à l'autre, se

¹ Néologisme créé par Murtofo pour désigner ceux qui ont appris à lire et à écrire et qui sont retombés dans l'illettrisme. Équivaut donc à *illettré*.

référant tantôt à des motivations transposables dans un vécu possible, tantôt à des désirs plus fantasmés que réalisables.

Une deuxième précaution épistémologique doit par ailleurs être respectée¹. Elle concerne le fait que les motivations déclarées par nos enquêtés n'ont pas non plus un statut identique selon qu'elles proviennent de lettrés (motivations passées, antérieures à la formation reçue) ou d'analphabètes (motivations actuelles et qui travaillent *ego*). Celles des premiers ont en effet pu se modifier sous l'effet à la fois du temps et de leur expérience des apports ou des déceptions liés au fait d'être devenu alphabète.

Une dernière mise en garde reste à faire : traiter des motivations à s'alphabétiser revient en partie à traiter des effets de l'alphabétisation sur l'individu ou la communauté, car ces effets manifestes pour les néo-alphabétisés s'offrent aux yeux de leur entourage et provoquent ou confortent des motivations naissantes parmi ceux qui n'ont pas encore bénéficié d'une éducation de base en langue maternelle.

« Les élèves expriment leur motivation et les bienfaits de leur participation à un cours d'alphabétisation en termes d'*impact sur leur vie*, et non en terme d'*acquis académiques*. »
(FAGERBERG-DIALLO 2006 : 37)

Je m'attacherai donc ici, et de façon compendieuse, à n'envisager que ce qui ressort des motivations en elles-mêmes, puisqu'il s'agira de voir plus loin quelles ont pu être les incidences de l'alphabétisation en pulaar en dressant un bilan du mouvement pulaar.

Ces quelques distinctions et précautions posées, de quel ordre relèvent les motivations évoquées par celles et ceux qui ont appris à lire et écrire ou qui aimeraient le faire ? Les motivations culturelles ou de préservation/valorisation de la langue maternelle sont-elles représentées au même titre que les objectifs strictement communicationnels ou fonctionnels ? À en croire certains, tous ces types de motivations coexistent, mais des personnalités et acteurs importants du mouvement pulaar parviennent à les ordonner, à hiérarchiser leur importance aux yeux des populations concernées.

Les résultats synthétiques d'une enquête menée par Fary Silaate Kâ² sont ainsi classifiés selon un ordre décroissant d'importance :

1. préservation de la culture
2. confidentialité, transmission de messages

¹ Nous savons cependant qu'un certain nombre de personnes analphabètes ou lettrées dans d'autres langues ou graphies seraient volontaires pour s'alphabétiser en français : nos questionnaires l'ont fait ressortir. Le français comme langue écrite supplémentaire vient en seconde position des souhaits d'apprentissage déclarés par les personnes lettrées interrogées.

² Cité par Fary Kâ lors d'une intervention à la SIL (Société Internationale de Linguistique) en mars 99 devant un public composé de Diolas et Sereers qui désiraient s'inspirer du mouvement pulaar pour développer leur propre langue à l'écrit.

3. possibilité de s'exprimer.

FAGERBERG-DIALLO (1996 : 2, 2001 b) accorde aussi une place prépondérante à l'aspect culturel dans la dynamique d'alphabétisation des Haalpulaar'en, et j'ai moi-même insisté sur cette dimension majeure du mouvement pulaar (HUMERY 1997).

Un autre travail de terrain mené vers 1990 par S. Ndiaye pour le ministère chargé de l'alphabétisation fait état succinctement des motivations « qui poussent les auditeurs à s'alphabétiser », quelque soit la région considérée au Sénégal ou la langue d'alphabétisation :

- « être plus autonomes (tenue de correspondance personnelle, tenue des comptes) »
- « mieux gérer leurs biens » (NDIAYE 1991 : 23).

Nous retrouvons ces mêmes préoccupations chez les personnes composant notre échantillon, mais y apparaît également une motivation ou un facteur influent strictement social, qui n'avait jusqu'à présent pas été relevé par les différentes études ou auteurs évoqués¹.

A. b. 1. Se débrouiller seul

L'expression et la notion assez vague de « se débrouiller seul » constitue un véritable leitmotiv dans le discours des alphabétisés sur leurs motivations à devenir lettré ou sur ce que leur a apporté l'alphabétisation. Parmi tout ce que cela peut recouvrir, un élément ressort particulièrement : le fait de vouloir comprendre des lettres reçues et de pouvoir en écrire soi-même, sans avoir à passer par un intermédiaire. « Je voulais comprendre des lettres et en écrire moi-même. Je ne voulais pas être enseignante, mais seulement satisfaire certains désirs » (Binta Tall). Dans nos entretiens comme dans ceux de nos collègues, les citations sont pléthore qui expriment ce souci de pouvoir écrire et lire des lettres sans avoir à passer par une tierce personne, et ainsi préserver une confidentialité qui semble capitale pour la plupart des Haalpulaar'en. Mais *se débrouiller seul* renvoie aussi à une autonomie plus large, dans le quotidien, par exemple pour lire une indication de lieu lors de déplacements ou pour écrire des choses à faire, à ne pas oublier, les coordonnées de quelqu'un, etc.

Les réponses répertoriées à travers nos entretiens-questionnaires, se rapportant à cette préoccupation majeure d'autonomie et de confidentialité, se décomposent ainsi :

Enquêtés alphabétisés	Enquêtés analphabètes ou illettrés
- ne plus être analphabète, m'en tirer sans aide (4) - pour écrire mes lettres et "mes besoins" (2)	- lire ou écrire des lettres / y mettre mes secrets (5) - tenir un "carnet de secrets" - c'est utile / "on ne sait jamais où l'on va"(3) - lire une adresse pour trouver un lieu - résoudre mes problèmes / pouvoir m'en sortir (2)

¹ Voir aussi MADDEN (1990).

Nous voyons ici que les analphabètes ont des motivations tout aussi nombreuses et précises que les alphabétisés quant au fait de pouvoir « mener leur barque » sans avoir à solliciter autrui. Mais chez eux, l'importance de pouvoir avoir un jardin secret, de ne pas toujours être obligé que d'autres personnes soient au courant de ce qu'ils vivent, pensent ou ressentent, et qu'ils pourraient écrire à des personnes de leur choix ou plus rarement confier à un journal intime ou à une feuille confidente, revêt une place plus évidente. Une fois alphabétisés, les lettrés semblent quant à eux retenir davantage l'aspect *autonomie* et changement de statut social comme ayant constitué tout ou partie de leurs motivations.

A. b. 2. Compter et gérer versus trouver un emploi

Noter les dettes et plus encore les crédits dans les activités de petit commerce constitue un deuxième axe de motivations parmi mes enquêtés. Ce volet motivationnel est relativement peu représenté, alors que les activités scripturales liées à des opérations mathématiques ou comptables forment une part assez importante des écrits produits par les personnes alphabétisées, notamment dans un cadre commercial, de production agricole ou de gestion de l'eau potable ou d'irrigation.

Enquêtés alphabétisés	Enquêtés analphabètes ou illettrés
Ø	<ul style="list-style-type: none"> - faire les comptes, les factures / gestion commerciale (3) - être plus productif (2)

Cette motivation, lorsqu'elle n'est pas mentionnée par les enquêtés, n'en est pour autant probablement pas moins présente à l'esprit de la plupart d'entre eux, mais en tant que fonctionnalité rendue possible par l'éducation de base et intégrée comme telle dans l'esprit de ceux qui sont lettrés ou qui souhaiteraient le devenir. Savoir compter est une aptitude basique que visent l'école ou l'alphabétisation, et cela a sans doute été intégré dans les consciences, tant et si bien que cela n'est pas toujours cité spontanément, les apprenants exprimant souvent leurs motivations en termes plus généraux, selon des perspectives de « savoir gérer une situation » ou d'accéder à un emploi, un métier¹. Or les motivations fonctionnelles, bien que patentes, ne sont en effet pas toujours les plus prégnantes chez les Haalpulaar'en, et ce surtout chez les lettrés. Comme cela peut se percevoir à travers les motivations d'autonomie/débrouille, les analphabètes font preuve d'attentes plus précises, davantage nommées et énumérées, dans la mesure où ils vivent concrètement des empêchements divers dans leur vie quotidienne liés à leur inaptitude à lire, à écrire ou à calculer/comptabiliser. Leurs motivations à s'alphabétiser coïncident avec des frustrations vécues et actualisées au moment de l'enquête. Ils sont plus sensibles aux intérêts

¹ Le but est de pouvoir gérer telle situation ou accéder à une situation, au sens d'un emploi. Perspectives *situationnelles* est donc ici usité de façon polysémique.

fonctionnels et concrets d'une formation, ce qui bien évidemment ne signifie pas qu'ils sont moins perméables que les lettrés aux enjeux d'ordre culturel ou de conservation linguistique.

Du côté des alphabétisés, ce qui est le plus marquant dans la mémoire de leurs motivations passées ressort davantage d'un ordre fonctionnel qui prend la forme d'un projet professionnel ou s'inscrit dans le cadre d'un parcours professionnel. Ici, on voit bien que les analphabètes sont lucides quant à la possibilité — bien limitée, en dehors d'une fonction d'alphabétiseur — d'utiliser une éventuelle formation future à des fins professionnelles, tandis que ceux qui ont été formés, notamment par l'école ou un *dudal*, se souviennent de la visée socio-économique de leur cursus.

Enquêtés alphabétisés	Enquêtés analphabètes ou illettrés
<ul style="list-style-type: none"> - trouver un travail / rentrer dans la vie active (2) - voulait être un cadre important - en tant que militaire, je devais maîtriser le français - terminer l'apprentissage coranique pour être marabout 	<ul style="list-style-type: none"> - être recruté comme alphabétiseur au village

Mais un autre ensemble se détache par ailleurs au sein de toutes les motivations enregistrées auprès de l'échantillon de villageois entendu.

A. b. 3. Littératie et hédonisme

Aussi central que l'axe *autonomie/débrouille* aux yeux cette fois de l'ensemble des enquêtés — lettrés ou non — se montre le souci de s'enrichir, d'évoluer sur les plans intellectuel et cognitif. Apprendre pour apprendre et devenir plus alerte intellectuellement, plus *éveillé*, découvrir de nouveaux horizons en terme de savoirs et en terme d'expérience (« découvrir la vie à l'école ») sont des objectifs majeurs poursuivis par beaucoup de *Fuutankoo* à travers les filières éducatives qu'ils rejoignent.

Enquêtés alphabétisés	Enquêtés analphabètes ou illettrés
<ul style="list-style-type: none"> - ne pas rester ignorant / s'instruire / connaître le monde (5) - être éveillée - découvrir la vie à l'école - j'étais heureuse d'aller à l'école - maîtriser ma religion 	<ul style="list-style-type: none"> - combler mes déficits (intellectuels) (4) - comprendre ce qui est écrit / lire des livres (2) - pour le plaisir - renforcer ma foi, ma croyance (apprendre l'arabe coranique) - faire mon chapelet (apprendre l'arabe coranique)

Un esprit de conquête culturelle et intellectuelle anime profondément les aspirations d'une grande partie des gens que nous avons rencontrés, ce qui transparaît par ailleurs dans divers témoignages relatés dans les évaluations ou les articles traitant du mouvement pulaar au Sénégal. Mais ce qui est important dans cette quête de connaissances et d'aptitudes heuristiques et cognitives est qu'elle se vit généralement comme associée à un élan ou à une adhésion personnels indépendants d'enjeux matériels ou sociaux, à un sentiment de plaisir, à un bonheur de s'ouvrir à de nouveaux acquis, de pouvoir réfléchir, voire de remettre en question des éléments constitutifs de la culture haalpulaar, de gravir des échelons sur l'échelle des savoirs et de ce qu'ils permettent et

provoquent pour le sujet et pour le groupe concernés. C'est à une ascension de l'esprit pour elle-même qu'aspire toute une frange de la société haalpulaar. Il semble en effet ne pas y avoir là d'obligation morale ou d'enjeu fonctionnel, comme cela peut être le cas des autres types de motivations, mais une conscience réelle et individuellement intégrée des satisfactions personnelles, et par voie de conséquence communautaires, que peut générer un accroissement des connaissances et des compétences, les unes étant liées aux autres dans un rapport mutuel.

Cette gratuité, ce désintéressement matériel marquant le désir affirmé d'enrichissement intellectuel caractérisa particulièrement nettement les futurs apprenants et leurs alphabétiseurs aux débuts du mouvement pulaar, dans les années 1980, et ce dans un contexte de résistance culturelle ; mais nous voyons à travers notre enquête, une vingtaine d'années plus tard, que cet esprit perdure, et qu'il a ainsi traversé les différentes étapes qu'a connu ce mouvement (cf. chapitre 1.A.b).

Cette soif intellectuelle et cette quête de plaisirs par l'acquisition de nouvelles connaissances s'accompagnent, chez de nombreux auditeurs ou élèves (et parents d'élèves) d'objectifs plus pragmatiques et de visées professionnelles et économiques. Dans certains cas, ce sont d'ailleurs ces derniers types de motivations qui peuvent déterminer l'entrée dans un cursus éducatif. Mais cela n'ôte rien à la réalité de ces motivations « gratuites », parallèles à celles tournées vers des perspectives plus concrètes, plus fonctionnelles ou lucratives. Un entremêlement de plusieurs types de motivations recouvre ainsi certainement nombre des démarches individuelles, mais la cohabitation, voire l'interaction entre motivations socio-économiques et motivations strictement culturelles et intellectuelles ne semble pas en mesure de dénaturer le caractère hédoniste et gratuit de ces dernières.

A. b. 4. Stimuli sociaux

« J'ai commencé à m'intéresser à l'alphabétisation en pulaar quand je suis venue à Juude [vers 1996] pour rejoindre ma belle-famille, en tant que jeune mariée : tout le monde était là dedans, contrairement à mon village d'origine, Jaarangel, où il n'y avait rien par rapport au pulaar. »

Binta Tall, à travers cette façon d'exprimer sa rencontre avec l'alphabétisation et pourquoi elle s'y est intéressée, nous fait entrer d'emblée dans le champ des influences sociales qui ont pu motiver ou influencer bien des candidat(e)s à un apprentissage de base en langue maternelle. Pour cette jeune femme, c'est tout un environnement social qui est décrit comme ayant déterminé le fait qu'elle s'alphabétise. Mais sa motivation n'a pas été seulement de faire comme tout le monde pour épouser une mode passagère de laquelle elle aurait ainsi pu être partie prenante ; elle avait bien décelé, à travers ce mouvement collectif d'investissement dans l'éducation des « sans lettres », les bénéfices personnels qu'elle pourrait retirer d'un tel apprentissage¹.

¹ Voir sa citation en 1.3.2.a.

Lors d'un entretien collectif avec cinq jeunes (garçons et filles de 13 à 22 ans) à Juude, un garçon de 20 ans, originaire de Méri et venu à Juude pour travailler comme boulanger, explique quant à lui comment il en est venu à vouloir s'alphabétiser lorsqu'il vivait dans son village natal :

« J'ai seulement fait du pulaar pendant six mois en 1997 auprès d'un ami à Méri, gratuitement. Jusqu'à maintenant, je peux lire et écrire en pulaar, et j'ai même approfondi ma langue. Je voulais apprendre le/en pulaar car mon ami apprenait tout le temps. Il posait des questions que je ne comprenais pas. Maintenant, je comprends mieux, et plus de choses sur la vie en général, et j'ai même transmis des connaissances aux alphabétiseurs comme des poèmes écrits par mon ami. J'en ai écrit aussi moi-même. »

Ces deux cas, Binta et le jeune boulanger, nous montrent comment l'environnement social et les relations interpersonnelles exercent un effet stimulant sur les analphabètes, donnant envie à ces derniers de bénéficier « comme les autres » des apports fonctionnels et intellectuels de la littératie. Non seulement l'environnement lettré constitue en soi un bain, un milieu dans lequel les analphabètes sont immergés, bon gré mal gré et de façon plus ou moins passive ou intéressée, mais encore cet environnement agit-il de façon plus directe auprès de ceux qui ne savent ni lire ni écrire, par le biais des personnes lettrées qui expriment clairement ou plus subtilement leurs désirs de voir leurs parents ou amis illettrés « passer de l'autre côté ». Ainsi, 60% des analphabètes interrogés nous ont indiqué avoir reçu des encouragements à étudier ou à s'alphabétiser de la part de personnes qu'ils connaissent (Q. 10). Ces stimuli proviennent le plus souvent du père d'*ego*, de ses frères et sœurs et de ses ami(e)s (Q. 10.1). En matière d'alphabétisation en pulaar, ce sont surtout les deux dernières catégories de relations — fraternelles et amicales — qui cumulent les soutiens ou incitations aux candidats potentiels à une session de formation. Mais ce n'est pas en éducation de base en langue maternelle que les analphabètes ou les illettrés reçoivent le plus d'encouragements à s'instruire ; l'enseignement religieux concentre en effet l'essentiel de ces démarches incitatives émanant de proches d'*ego*. Concernant cette filière, il semblerait que les arabisants fassent preuve d'un activisme plus prononcé que leurs homologues lettrés issus des deux autres types de filières éducatives. En effet, maître coranique et « gens de la *dahira* » sont cités comme personnes ayant encouragé certains de nos enquêtés. L'équivalent n'est pas ressorti de nos questionnaires pour l'alphabétisation et l'école française. Certains acteurs ou militants de ces deux univers socio-éducatifs mènent ou ont mené aussi campagne dans les villages du Fuuta, mais cela n'est pas relayé par les auditeurs eux-mêmes ou les alphabétiseurs, qui vont plutôt encourager les auditeurs auxquels ils enseignent déjà à être assidus. Sur le plan de la motivation, filières formelle et non-formelle (alphabétisation en pulaar) n'ont pas de difficultés à trouver des recrues, mais plutôt à gérer une demande supérieure à leur capacité d'accueil.

Bien des analphabètes se montrent sensibles aux différences qu'ils perçoivent entre eux-mêmes et les membres de leur communauté qui sont lettrés. Ils ont pu exprimer cette perception discriminante à plusieurs reprises au cours de nos entretiens. « Ils sont plus instruits que moi, je me

sens inférieurs à eux »¹ est une illustration de la façon dont se dit cette dissymétrie ; le propos est explicite et sans appel... Un complexe d'infériorité est ainsi largement partagé chez ceux qui ne savent ni lire ni écrire, complexe qui constitue en lui-même un stimulus fort pour ceux qui ne veulent pas se complaire dans cet état subjectif d'infériorité.

Ce différentiel entre groupe de lettrés et groupe de non-lettrés se traduit aussi par le désir exprimé par un autre interlocuteur analphabète, qui nous confie qu'il souhaite « qu'un jour, on parle de moi en tant qu'alphabétisé », ce qui peut se traduire par « qu'un jour, je sois reconnu comme quelqu'un à part entière » (cf. tableau suivant). Ce propos en rejoint d'une certaine façon un autre, celui d'une certaine d'une autre analphabète dont le souci est de « ne pas être calomniée ».

Dans *La bataille de l'alphabet*, BURNET (1965) attirait déjà l'attention sur le prestige social tiré de l'écriture, qui constitue l'une des motivations ou l'un des stimuli souvent déterminants pour ceux qui veulent devenir lettrés. Les vieux par rapport aux jeunes, ou les femmes par rapport à leurs maris, rechercheraient ainsi couramment cet accroissement d'estime par le mot devenu tracé. Indicateur naguère utilisé pour classer les individus en deux catégories rigides — lettrés et analphabètes — l'acte de signer fonctionne encore comme un révélateur puissant du « complexe de l'illettré » : mettre fin à ce « stigmate de la signature »² disqualifiant continue à mobiliser des analphabètes qui veulent apprendre à lire et écrire pour rejoindre le corps si ce n'est savant, du moins socialement estimable de ceux qui ont quelques compétences scripturales. « Dans de nombreux pays, des illettrés disent qu'ils en ont assez de devoir, à leur grande honte, apposer simplement leurs empreintes digitales sur les papiers qu'on leur demande de signer » (BURNET 1965 : 30). Le désir de pouvoir laisser cette « empreinte du corps et de l'âme » (FRAENKEL 1992) qu'est devenue la signature au fil des siècles se présente comme un catalyseur au service de l'alphabétisation, à partir des sentiments d'infériorité et de gêne sociale et individuelle qui animent de nombreux analphabètes se sentant atteints dans leur dignité. FRAENKEL (1992 : 273 -274) souligne aussi la double fonction de la signature dans l'Occident médiéval : elle est totémique, et en même temps, son « trait subsume la personnalisation du nom [...], comme si le scripteur, au lieu de signer « masqué » [comme dans le cas de l'emblème ou de l'héraldique], consentait à tenir ce curieux pari : s'inscrire dans son propre nom ». Dans les deux villages enquêtés, si la signature n'a pas été citée comme une aptitude recherchée en tant que telle, peut s'y rapporter néanmoins l'expression de motivations ou d'apports de l'écrit tels que « résoudre tous ses problèmes » ou « s'ils voient leur nom écrit, ils peuvent le lire et savoir » (Q. 27 et 28.2, analphabètes).

¹ P. N., 18 ans, ménagère, Juude Jaabe, 01/04/2000.

² Je propose cette expression pour renvoyer à la gêne provoquée par l'incapacité à signer en toutes lettres et de devoir assumer publiquement cette incapacité, et ce dans des actes qui engagent socialement le sujet.

Enquêtés alphabétisés	Enquêtés analphabètes ou illettrés
<ul style="list-style-type: none"> - mes copines allaient à l'école et je ne voulais pas rester à la maison - aider mes parents (2) - aider les autres - être comme mes parents 	<ul style="list-style-type: none"> - faire comme les autres (2) - ne pas être calomniée

Le regard social, celui de la société comme bloc monolithique, porté sur l'individu considéré isolément s'avère donc déterminant pour certains, et il semble bien improbable que les analphabètes dans leur ensemble résistent à ce sentiment de valoir moins que ceux qui ont bénéficié d'une formation leur ayant permis de lire et écrire, y compris dans une langue issue de la colonisation ou dans une langue à vocation scripturale très spécialisée, *i.e.* religieuse ou ésotérique. La nature collective et communautaire de la société haalpulaar se manifeste ici clairement, mais elle s'exerce surtout dans les filières scolaires et de l'alphabétisation en pulaar, alors que dans la filière islamique, le mouvement ne viendrait pas tant de la base que des chefs de famille et des marabouts eux-mêmes.

Enfin, d'autres raisons au fait de vouloir devenir lettré sont plus pragmatiques, mais toujours liées à autrui. Elles oscillent entre le désir d'aider son entourage en étant lettré — ce qui signifie implicitement une réussite socio-professionnelle grâce à un certain niveau de formation —, et celui de ne pas être marginalisé (« mes copines allaient à l'école et je ne voulais pas rester à la maison »), d'être ou de faire tout simplement « comme les autres ».

Tout un faisceau de motivations sociales variées, mais toutes provoquées par le milieu social dans sa globalité et/ou par le jeu des relations interpersonnelles, opère donc au cœur de l'individu, notamment sur le plan psychologique, pour l'inviter ou le pousser à emprunter telle ou telle voie socio-éducative. Ajoutées aux autres motivations préalablement exposées, nous mesurons à quel point s'engager dans une formation n'est pas neutre, pour l'individu comme pour le groupe auquel il se rattache, et cela sans avoir même encore traité des effets discernables du lettrisme en langue maternelle...

B. Les trois littératies : tendances et corrélations sociologiques

L'analyse des déterminants ou indicateurs sociaux retenus — genre et village couplés, âge, groupe statutaire (GS), catégorie socio-professionnelle (CSP) et lieu de résidence — est effectuée plus loin de façon détaillée, en considérant successivement chacune de ces variables secondaires (cf. en annexes : « D. Variables sociologiques et compétences scripturales »). Sans revenir sur l'ensemble des résultats qu'elle a générés, je vais en reprendre ici les principaux en les rassemblant autour de chacune des littératies étudiées. Mais avant de rappeler ces résultats, il est important de souligner trois constats d'ensemble :

- d'un village à l'autre, on observe une légère différence quantitative des compétences scripturales relevées, qui s'avère en réalité très parlante à y regarder de plus près, car elle ne concerne en fait que l'arabe ;
- dans chaque village, on relève que l'une des littératies fonctionne en pôle attractif, en adéquation avec les caractéristiques des pouvoirs et enjeux sociaux locaux spécifiques à chaque village (l'arabe à Juude vs le pulaar à Dungal, souvent associé au français) ;
- concernant la littératie en/du pulaar, les usages sociaux qui en sont faits se montrent bien différents d'un village à l'autre, parfois même opposés pour certains d'entre eux : à Dungal, elle peut aller de paire avec la migration et toucher largement les hommes, tandis qu'à Juude, elle correspond à un ancrage villageois évident et participe d'une socialisation rurale des femmes.

B. a. La littératie en pulaar

Avant de reprendre sous forme de synthèse, graphie par graphie, l'ensemble des éléments sociologiques qui peuvent être vus soit comme des déterminants directs, soit comme de simples caractéristiques des littératies en milieu haalpulaar, abordons un aspect qualitatif, une dernière fois sous l'angle quantitatif. Il s'agit du niveau de maîtrise des langues écrites, répertoriées en deux catégories : notions ou maîtrise, le critère étant celui de la capacité d'*ego* à lire ou à écrire une lettre dans une langue et une graphie données. En termes de niveau de compétence, le pulaar s'impose comme la langue la mieux maîtrisée par ceux qui la lisent ou l'écrivent, tout en étant par ailleurs maîtrisée à l'écrit par moins de personnes que le français ou même l'arabe (cf. graphique 27 en annexes). Cela semble aller de soi étant donné qu'il s'agit de la langue maternelle dont les correspondances signifiants-signifiés ne requièrent que peu ou pas d'efforts particuliers à l'apprenant. Cependant, ces résultats sont notables si l'on considère le faible niveau des formations dispensées (le niveau 2 des programmes d'alphabétisation fut très peu dispensé dans les sessions proposées au Fuuta) et le fait que beaucoup d'apprenants en pulaar sont des « primo-lettrés », c'est à dire qu'ils ne sont pas familiers avec l'écriture et la lecture dans une autre langue écrite.

Outre le relativement bon niveau de maîtrise écrite de la langue maternelle, par rapport aux deux autres langues scripturalisées, on peut retenir globalement du pulaar qu'il se caractérise comme la langue qui présente le moins de variables discriminantes. Nous avons vu par exemple que c'est dans cet idiome que le rapport de lettrés hommes/femmes est le plus égalitaire — mais à Juude seulement (tableau 10) ; ou que la stratification sociale par groupes statutaires présente un faible différentiel d'un groupe à l'autre chez les lettrés en pulaar — mais à Dungal seulement. À Juude Jaabe, le pulaar est au contraire investi par les groupes statutaires de *challengers* les plus forts chez les « libres » et les « castés » tandis que les « serviles » semblent réserver leurs efforts avant tout sur la filière socio-éducative de l'école et du français, puis du *dudal*).

À travers ces deux situations concernant le genre et le groupe statutaire du point de vue des CS, on saisit ainsi que le village de rattachement des personnes lettrées s'impose également comme

un déterminant important, non seulement au regard des différentes variables auxquelles il est couplé pour comprendre les caractéristiques de la littératie de chaque langue considérée, mais aussi en tant que variable en elle-même, puisqu'il a été démontré que Dungel est marqué par une tendance favorable à la littératie pulaar tandis que Juude se présente davantage comme un village d'arabisants¹.

Il ne faudrait cependant pas surdimensionner la tendance des villages à investir davantage une filière éducative plutôt qu'une autre, tant la lecture que l'on doit s'attacher à faire de la question des CS ne peut que s'inscrire dans une dimension socio-historique, laquelle s'avère assez déterminante. Plus que le village en tant que tel, ce sont les poids respectifs des groupes statutaires qui le composent et les relations entre ces GS qui peuvent déterminer le succès de chaque filière socio-éducative. La structuration sociale en groupes statutaires, résultante de l'histoire locale, opère en effet sensiblement dans la reproduction des rapports sociaux et de leurs attributs, dont les CS font partie. Elle se traduit également par des réactions d'opposition ou de compétition entre groupes, réactions que l'on retrouve inscrites dans le champ du scriptural. Le pulaar, ou plutôt le niveau de CS en pulaar qui caractérise chaque groupe statutaire fonctionne ainsi comme un marqueur de son positionnement social. Plus le taux de personnes ayant appris à lire et écrire en pulaar est élevé, et plus ce groupe paraît engagé dans une quête de pouvoir et/ou de reconnaissance sociale qui peut d'ailleurs passer par le canal de postures critiques vis à vis de l'ordre établi, sans qu'il s'agisse de renverser celui-ci. Les groupes serviles de Dungel, la scission entre artisans à Juude, dont deux des quatre groupes sont en position de challengers, tout comme le sont les *subalbe* du même village, sont autant de témoins de cette inscription du pulaar comme littératie de l'émulation, de la dynamique entre groupes statutaires (cf. aussi « Une méthodologie sur mesure » en annexes, en D.d.).

tableau 12. Littératie en pulaar : proportion femmes-hommes par village

	Femmes	Hommes
Dungel	24,79	75,21
Juude	50,23	49,77

Ces taux sont calculés sur l'ensemble de la population lettrée en pulaar dans chaque village (incluant les pluricom pétents).

Avant de poursuivre la caractérisation de la littératie en pulaar, revenons sur la question de la forte présence des femmes dans la filière pulaar, la réalité étant plus complexe et plus nuancée que l'image habituelle qui circule d'une alphabétisation dominée par la participation massive de la gente féminine. Si l'on s'en tient aux cas des deux villages sénégalais étudiés, la répartition selon le sexe des personnes ayant des compétences scripturales dans leur langue maternelle apparaît comme variable : d'un quart de femmes parmi la population lettrée en pulaar à Dungel, la proportion

¹ Cf. en annexes dans « Le choix de l'échelle villageoise ».

double dans le village voisin pour atteindre plus de la moitié de ladite population. Cet écart considérable rappelle une fois de plus la pertinence de l'une de mes hypothèses méthodologiques de départ sur les protocoles d'enquête qui devraient structurer toute étude ayant pour objet des réalités éducatives ou socio-culturelles, à savoir que l'échelle pertinente de recueil et d'analyse des données est bien celle du village, pour ce qui est du milieu rural¹.

Quand bien même la proportion hommes-femmes dans la population de foulanisants, variable selon le village, serait égalitaire comme c'est le cas à Juude, elle ne peut néanmoins pas suffire à justifier l'image d'une alphabétisation dominée par la présence des femmes puisque les taux ci-dessus montrent que les femmes ne sont au mieux qu'à effectifs égaux vis à vis des hommes. Nous devons par conséquent nous demander si cette image d'une alphabétisation féminine correspond à une variation réelle entre le différentiel hommes-femmes des foulanisants et celui des autres filières éducatives. L'hypothèse est donc ici que les femmes sont associées à l'alphabétisation non pas parce qu'elles seraient en nombre supérieur aux hommes — ce n'est pas le cas —, mais parce qu'elles seraient plus nombreuses comparativement aux apprenants masculins dans la filière pulaar que dans l'enseignement formel (école publique en français) ou dans les écoles coraniques.

En fait, là encore chaque village se comporte de façon particulière : à Dungal, le différentiel hommes-femmes en pulaar équivaut à celui qui existe en français, alors qu'à Juude, les femmes sont nettement plus représentées dans la filière pulaar que dans celle de la langue de l'école publique. La proportion de femmes par filière est donc variable d'un village à l'autre. Comment, par conséquent, expliquer cette prégnance de la représentation de femmes nombreuses dans l'alphabétisation ?

Deux phénomènes subjectifs fournissent un début de réponse. D'une part, il est suffisamment rare que les femmes soient si bien représentées dans une activité potentiellement mixte pour que cela ressorte d'autant plus fortement aux yeux des observateurs. D'autre part, certains villages et expériences particulièrement illustratives de ce phénomène marquèrent les esprits de plusieurs personnes-clés du mouvement pulaar, personnes qui ont grandement contribué à construire cette représentation d'une filière scripturale féminine. L'exemple du village de Nanette illustre parfaitement ce qu'on pourrait analyser comme une construction de représentation par synecdoque². Nanette³ fut en effet un village qui, dans les premières années de la pénétration du mouvement pulaar au sein des « masses » villageoises, démontra le fort potentiel de mobilisation des femmes en faveur de l'alphabétisation. Abdoul Hamady Diop, responsable des caisses de crédit

¹ Et du quartier, *a priori*, en milieu urbain.

² Forme de métaphore consistant notamment à désigner le tout par l'une de ses parties ou inversement.

³ Nanette ou Nénèt se situe au sud du « goudron », dans le *jeeri*, au niveau de Guédé (entre Podor et Ndioum, longitudinalement).

au PIP, se souvient¹ : « les femmes n’avaient pas le temps pendant la journée, alors je leur donnais les cours la nuit ». Mais si Nanette fait référence et symbole dans les milieux de l’alphabétisation en pulaar, ce n’est pas seulement en raison de l’investissement des femmes dans les activités éducatives en langue maternelle. Ce petit village isolé dans la brousse s’est trouvé être à l’origine d’une fédération de 20 villages², « *Dental Bantaare Tooro* », ce qui signifie « Fédération du développement du Tooro ». Cette dimension d’action communautaire élargie de Nanette a certainement contribué à diffuser et valoriser la forte présence des femmes et leur investissement dans l’alphabétisation en pulaar.

Si l’image d’une alphabétisation très féminine est donc en partie le résultat de constructions d’une part subjectives, et d’autre part relatives aux autres filières éducatives, elle correspond aussi à une réalité, même si celle-ci a été souvent surévaluée. Cette réalité doit être analysée au vu de plusieurs éléments explicatifs. Intervient tout d’abord un élément structurel ; il s’agit du taux de présence féminine au village nettement plus élevé que celui des hommes, en raison de la migration de ceux-ci vers les villes ou vers l’étranger. Sans reprendre l’ensemble des chiffres concernant la répartition par genre dans les différents lieux de résidence principale des personnes recensées comme habitants de « nos » villages (cf. graphiques 12 : graphique du bas), soulignons le fait que si 63,8% des habitants de Dungel et Juude Jaabe résident dans leur village, seulement 52,7% des hommes sont résidents de leur village contre 75,2% des femmes³. Si l’on introduit en outre la variable âge, la présence des hommes dont l’âge correspond à celui des lettrés en pulaar (jeunes, jeunes adultes et adultes) chute sensiblement chez les jeunes adultes et les adultes, les 10-20 ans étant quant à eux trop jeunes pour quitter le village de façon durable. Mécaniquement, il y a donc moins d’hommes disponibles au village sur le « marché » du recrutement des apprenants en pulaar, ce qui explique cette forte proportion à la fois de jeunes — fille et garçons —, et de femmes (20-40 ans) dans les rangs des alphabétisés en langue maternelle. Pour pouvoir réellement se prononcer sur le fait que l’engouement pour le pulaar parmi les jeunes et les femmes correspondrait à un attrait particulier pour l’alphabétisation au sein de ces catégories sociales plus qu’à un simple effet mécanique de la composition sociologique des villages fuutanke, il faudrait examiner de près la demande d’apprentissage du pulaar à l’écrit chez les hommes actifs, à Dakar, Nouakchott ou dans des pays étrangers. Nous savons doré et déjà que de nombreux migrants, en France par exemple, se sont alphabétisés dans leur langue, mais qu’ils inscrivent aussi leurs enfants à des cours de

¹ Entretien du 04/04/1999 à Dungel, dont il est originaire.

² FAGERBERG-DIALLO (1993) évoque sa rencontre avec ce village et ses alphabétisés en pulaar. Lorsqu’elle écrivait cet article, la fédération de village comptait 18 villages membres. Sur le site internet de *Dental Bantaare Tooro*, des précisions sont données quant aux activités d’alphabétisation : « De 1988 à 2008, Dental a alphabétisé 2671 personnes dont 1762 femmes soit 65,9 %, a formé 48 relais en alphabétisation et gère dix neuf (19) centres équipés. Du 26 Février au 29 Mai 2008 il a aussi fait une alphabétisation en langue française pour 15 participants. »

³ Cf. la présentation sociologique générale des deux villages au chapitre 2.B.

pulaar. Quelle est l'importance des activités des uns et des autres, plus précisément ? Et quelle est la part de motivation personnelle ou de pression de l'entourage familial, chez ces enfants ou jeunes d'origine haalpulaar, vivant à l'étranger dans des pays qui sont devenus aussi les leurs, étant entendu que les enjeux et les motivations diffèrent selon le contexte socioculturel et l'histoire personnelle de chacun ?

À Dungal, le rapport hommes/femmes en pulaar équivaut à celui qui concerne toutes les compétences écrites confondues (25% pour les femmes et 75% pour les hommes). Dans ce village, il n'y a donc pas lieu de pointer un particularisme féminin de l'apprentissage du pulaar à l'écrit. Par contre, dans le village voisin de Juude, les taux d'effectifs féminins parmi les foulanisants sont très nettement supérieurs non seulement à ceux de Dungal, mais encore à ceux de la moyenne par genre toutes littératies confondues à Juude (50,2% de femmes foulanisantes à Juude pour une moyenne globale de femmes lettrées dans le village de 33,1%). Juude se démarque donc de Dungal à double titre — dans l'absolu et par comparaison aux autres littératies — par le haut niveau de présence des femmes dans la filière éducative en langue maternelle.

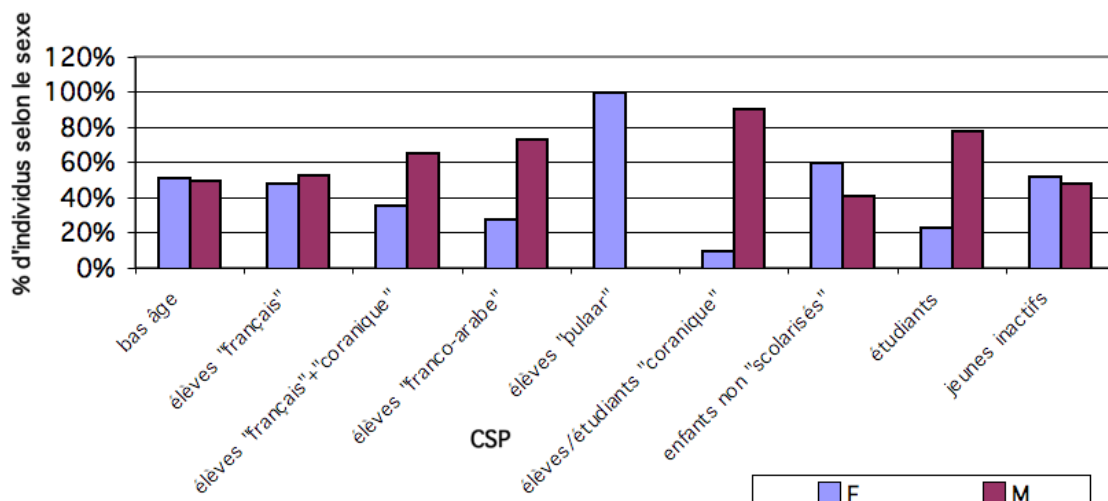
tableau 13. Genre et résidence des classes d'âges médianes

% en ligne		classes d'âge						
sexe	classes résidence	jeunes	jeunes adultes	adultes	adultes âgés	préretraités	retraités	Total
F	Afrique/Arabie	38,46%	15,38%	30,77%	7,69%	0,00%	7,69%	100,00%
	Amérique du Nord	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	autres pays UE	33,33%	33,33%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	autres RIM	29,17%	29,17%	20,83%	20,83%	0,00%	0,00%	100,00%
	autres Sn	44,00%	28,00%	8,00%	20,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Dakar & banlieue	35,84%	31,86%	17,26%	9,29%	4,42%	1,33%	100,00%
	France	45,16%	12,90%	25,81%	12,90%	0,00%	3,23%	100,00%
	Fuuta RIM	80,00%	0,00%	0,00%	20,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Fuuta Sn	32,35%	38,24%	23,53%	2,94%	0,00%	2,94%	100,00%
	village	36,21%	21,09%	15,43%	10,70%	7,61%	8,95%	100,00%
Somme F		36,51%	23,31%	16,27%	10,64%	6,30%	6,97%	100,00%
M	Afrique/Arabie	12,17%	33,91%	35,65%	13,91%	1,74%	2,61%	100,00%
	Amérique du Nord	21,43%	21,43%	42,86%	0,00%	14,29%	0,00%	100,00%
	autres pays UE	6,25%	34,38%	56,25%	3,13%	0,00%	0,00%	100,00%
	autres RIM	20,00%	28,00%	32,00%	14,00%	6,00%	0,00%	100,00%
	autres Sn	32,73%	29,09%	18,18%	9,09%	3,64%	7,27%	100,00%
	Dakar & banlieue	32,30%	28,42%	17,05%	12,92%	6,46%	2,84%	100,00%
	France	21,82%	18,18%	21,82%	18,18%	10,91%	9,09%	100,00%
	Fuuta RIM	36,84%	36,84%	15,79%	5,26%	5,26%	0,00%	100,00%
	Fuuta Sn	39,58%	20,83%	25,00%	8,33%	4,17%	2,08%	100,00%
	village	50,41%	16,36%	10,08%	6,12%	8,10%	8,93%	100,00%
Somme M		37,32%	23,12%	17,75%	9,49%	6,67%	5,65%	100,00%
Total		36,92%	23,21%	17,02%	10,06%	6,48%	6,30%	100,00%

Les données des Dungal et Juude sont cumulées. 10 ans par classe d'âge.

Les classes d'âges "enfants" (0-9 ans) et "personnes âgées" (>70 ans) n'ont pas été retenues pour concentrer l'attention sur les âges de migration "active", mais les calculs sont effectués sur l'ensemble des classes d'âges, et non seulement sur celles présentées ici. Les chiffres sont donc directement exploitables comme concernant l'ensemble des populations des deux villages.

graphique 7. Le genre selon les CSP des jeunes



Le graphique 3 nous renseigne sur un point intéressant : les personnes recensées dans la CSP des « élèves pulaar » sont exclusivement de sexe féminin. Cela conforte ce qui vient d'être dit sur la monocompétence des filles et femmes des villages de l'Ile à Morphil, et vient nous interroger sur le fait que les jeunes garçons ou hommes ayant appris le pulaar et ne connaissant pas d'autres langues à l'écrit (1% à 2,3% selon le village) n'ont quant à eux pas été recensés comme « élèves pulaar ». Cette remarque sur la déclaration de ces « élèves pulaar » est d'autant plus pertinente qu'au moment des recensements que nous avons effectués, aucune session ne se déroulait dans l'un ou l'autre des villages. Tout cela indiquerait donc l'émergence d'un véritable statut d'apprenant en pulaar réservé à la femme, sensé probablement la valoriser, et peut-être ce faisant, masquer l'inégalité flagrante entre sexes dans les deux autres filières éducatives. Cependant, un témoignage comme celui de Binta Tall vient corroborer la description d'une alphabétisation exclusivement féminine :

« Ici, il y a surtout des jeunes et des adultes, mères de familles, et parmi les jeunes, surtout des femmes. Les hommes sont absents quand il y a de l'alphabétisation, ou ils ont d'autres activités. Je n'ai jamais vu un homme dans les cours d'alphabétisation. »¹

En fait, il semble que la présence des jeunes garçons ou hommes aux cours d'alphabétisation en pulaar ait surtout concerné les premiers temps du mouvement pulaar et les zones urbaines. La réalité de l'alphabétisation au village depuis les années 2000 semble effectivement renvoyer à un phénomène largement assigné aux femmes, la seule présence masculine se limitant alors à l'alphabétiseur (qui est parfois une alphabétiseuse) et aux enfants en bas âges qui accompagnent leurs mamans aux leçons. La photo suivante illustre bien ce type de situation commune :

¹ Entretien semi-directif avec Binta Tall le 19/02/01 à Juude.

photographie 5. Classe de pulaar soutenue par l'ONG Tostan (29/05/2009)



Cette session se déroule chez une habitante de Juude. Elle regroupe une trentaine de femmes adultes (jusqu'à 50 ans) dont vingt viennent régulièrement. Un autre cours de pulaar, pour des jeunes filles, se déroule à l'école. L'alphabétiseur (Thierno Sileyman Maal, en haut à gauche) enseigne chaque jour de la semaine : trois fois pour les jeunes filles, et quatre pour les adultes.

Enfin, il est à noter que la littératie en pulaar ne possède pas les mêmes attributs d'association à d'autres langues écrites selon le village et le sexe de ses scripteurs (tableau 14). À Dungel, le pulaar est surtout associé à une compétence en français, chez les hommes comme chez les femmes, alors qu'à Juude, il est surtout associé au français ou au français + arabe (tricompétence), et ce chez les hommes. Les femmes de Juude qui savent lire ou écrire dans leur langue sont en effet majoritairement monocompétentes, contrairement à celles de Dungel.

tableau 14. Pulaar : monocompétence et pluricompétences selon le genre

Juude			
% col CS	sexe		
profils CS	F	M	Total
pulaar	5,29%	0,99%	3,17%
français & pulaar	1,32%	3,03%	2,16%
arabe & pulaar	0,59%	0,91%	0,75%
tricompétence	0,59%	3,03%	1,79%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Dungel			
% col/CS	sexe		
profils CS	F	M	Total
pulaar	1,69%	2,36%	2,05%
français & pulaar	4,02%	9,82%	7,14%
arabe & pulaar	0,00%	1,45%	0,78%
tricompétence	0,00%	2,36%	1,27%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Concernant l'âge des personnes maîtrisant le pulaar à l'écrit, nous avons vu qu'il est particulièrement resserré sur une tranche d'âge allant de 20 à 40 ans, ce qui est l'une des caractéristiques distinctives du profil de la catégorie des lettrés foulanisants, par rapport à celles des

deux autres langues de l'écrit en présence. Par ailleurs, dans la CSP des « élèves » qui ont au moins le français comme filière éducative, et qui correspondent à la tranche d'âge des 6-20 ans, rappelons que le pulaar semble fonctionner comme une alternative pour des enfants déscolarisés ou qui n'ont jamais « fait les bancs » ou qui se savent avoir peu de perspectives d'avenir par l'école. L'alphabétisation des plus jeunes est donc rarement dispensée en complément d'une scolarité suivie simultanément. Elle est plutôt une sorte de « recyclage éducatif », ou d'opportunité précieuse pour ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école. Mais cette voie du recyclage éducatif ou de l'alternative, de la seconde chance, pourra néanmoins intéresser réellement ceux qui en constituent les effectifs, d'autant qu'elle est aussi valorisée au sein de la communauté haalpulaar sur les plans symbolique et fonctionnel. Un témoignage parmi tant d'autres, celui d'un marabout de Juude¹ qui fut aussi responsable de l'alphabétisation en pulaar dans le village, appuie cette tendance de l'éducation en pulaar à compenser un déficit éducatif dans le formel :

« Je connaissais l'importance de l'éducation grâce à mes études coraniques, mais c'était trop tard pour faire du français. J'ai donc fait du pulaar. »

On peut s'étonner du fait que le pulaar ne touche pas la classe d'âge des enfants, surtout si l'on regarde les difficultés de l'éducation nationale à assurer sa mission vis à vis de l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés, enfants qui sont autant de candidats potentiels à une formation de base telle que la DAEB est chargée d'en dispenser au plus grand nombre possible de ses concitoyens analphabètes. Comment s'effectue le recrutement des candidats qui suivent une ou plusieurs sessions d'alphabétisation ? Les auditeurs qui participent à ces sessions sont choisis par les villageois, et non par les programmes d'alphabétisation financés par des ONG ou des bailleurs nationaux ou étrangers. Cela est accepté, et même souhaité par certains acteurs de l'appui à l'alphabétisation, comme le PIP dont l'« approche village » justifie ce mode électif, tandis que d'autres organisations ont des objectifs précis en termes de public visé par les programmes d'alphabétisation financés. Le cas du PAPA² illustre ce genre de distorsion.

En 2000, une session d'alphabétisation fut proposée dans la zone de l'Ile à Morphil. Vingt classes furent mises sur pied par l'opérateur local, l'Association pour le Développement de Cascas (ADC) en collaboration avec la DAEB³ dont la mission principale est de piloter les programmes financés par des bailleurs étrangers en matière d'éducation de base en langues nationales. Dungal se vit attribuer deux classes d'alphabétisation sur cette vingtaine de classes. Elles étaient constituées chacune de trente élèves débutants, dont les plus jeunes avaient 13 ans, alors que le

¹ Ceerno Hamath N'diaye.

² Projet d'Appui au Plan d'Action, financé par l'Agence Canadienne pour le Développement International (ACDI).

³ Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base, rattachée au Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal.

projet qui permettait leur mise en place, le PAPA, prévoyait que des « adolescents ou pré-adolescents de 9 à 15 ans » intègrent les sessions proposées. Comment expliquer l'écart entre la tranche d'âge ciblée par le programme et la tranche d'âge des bénéficiaires effectifs de ce programme d'alphabétisation ? Cette question se pose d'autant plus que la population des 9-15 ans constitue la deuxième cible prioritaire définie par le PAPA. Plusieurs réponses à cette question ont émergé au fil de l'enquête. Nous pouvons en retenir la substance essentielle. Les apprenants sont tantôt des volontaires qui font la démarche de se porter candidat à une formation en alphabétisation, tantôt des personnes choisies, cooptées pour différentes raisons par la ou les quelques personnes qui ont un pouvoir décisionnel sur la liste des futurs apprenants de telle ou telle session. Le cas des personnes se portant elles-mêmes candidates concerne peu les enfants de 9-13 ans : ceux-ci n'ont pas suffisamment développé leur désir personnel d'alphabétisation pour entamer une démarche active en ce sens. De plus, leur statut social d'enfant ne leur laisse que bien peu d'espace pour exprimer un éventuel désir en tant qu'individu — désir dont ils savent en outre qu'il peut contrevenir au bon fonctionnement du collectif familial en modifiant la répartition des charges qui pèsent souvent sur eux, à savoir l'exécution des travaux ménagers, champêtres ou pastoraux auxquels ils sont assignés à cet âge. Dans le cas de la cooptation/désignation des apprenants par le/la futur(e) responsable de la session d'alphabétisation au village et d'éventuels notables qui s'associent à ce choix, il n'est pas judicieux de la part de ces derniers de choisir des jeunes trop jeunes, car ils ne seront pas immédiatement opérationnels pour faire bénéficier de leur compétence scripturale telle ou telle organisation ou activité du village.

Il y a donc là un véritable angle mort des âges « recrutables » selon les critères et les schèmes sociaux locaux, en distorsion avec les critères définis par les grandes institutions internationales ou étrangères, voire nationales, qui souhaiteraient développer l'alphabétisation pour les jeunes non scolarisés dès le plus jeune âge possible.

Quelle articulation pratique ai-je relevé entre alphabétisation en pulaar et scolarisation ? Parmi les plus jeunes des apprenants de Dungal et Juude Jaabe, une partie n'avait jamais été scolarisée tandis qu'une autre avait reçu un enseignement scolaire très bref. Certains jeunes apprenants sont scolarisés en même temps qu'ils suivent une formation en pulaar. Comme le confirment quelques parents de ces élèves, cela ne poserait pas de problème aux enfants concernés puisque les horaires de cours ne se chevauchent pas. Il y a cependant lieu de s'interroger sur la possibilité pour ces jeunes de faire leurs devoirs scolaires le soir s'ils participent aux cours de pulaar après leur journée d'école, si ce n'est pour eux de se coucher très tardivement et sans avoir eu de temps de répit, ce qui peut aboutir à un abandon à plus ou moins court terme de l'une ou de l'autre des filières éducatives.

Interrogeons-nous à présent sur l'appartenance d'*ego* à tel ou tel groupe statutaire comme déterminant possible d'un savoir lire/écrire en pulaar. Comme cela a déjà été mis en évidence, la façon dont le pulaar est maîtrisé à l'écrit, en corrélation avec l'appartenance à un groupe statutaire,

varie très nettement d'un village à l'autre. À Juude, le pulaar correspond à la langue qui connaît un niveau de variation du taux de compétence entre groupes statutaires intermédiaire, entre celui du français — langue de l'éducation nationale la plus stable d'un groupe à un autre — et l'arabe, qui fluctue considérablement selon l'appartenance à tel ou tel groupe social composant la société haalpulaar dans sa structuration traditionnelle. À Dungal, la situation est fort différente, puisque le pulaar, tout comme l'arabe, ne semble pas tributaire d'une appartenance statutaire des individus. Or c'est justement dans ce village, le moins arabisé des deux, que l'on trouve l'accès le plus démocratique, au sens d'égalitariste, aux langues écrites secondaires que sont l'arabe et le pulaar. On peut donc résumer ainsi l'accessibilité au pulaar en fonction de l'appartenance statutaire des individus : plus le village est arabisé, c'est à dire plus il est clivé sur le plan des groupes statutaires, et plus le groupe statutaire va déterminer la possibilité pour *ego* de s'alphabétiser en pulaar. Et cette tendance peut s'exercer dans les deux sens, à savoir soit une émulation positive des GS plus vive pour s'alphabétiser ou au contraire une exclusion (ou auto-exclusion) de la part de tel ou tel groupe vis à vis de la filière pulaar.

Enfin, qu'en est-il de la relation entre CSP et profil scriptural des ressortissants de Dungal et Juude ? Peut-on déceler une corrélation entre l'activité socio-professionnelle d'un Sénégalais issu de ces villages et sa maîtrise à l'écrit de la langue maternelle ?

Premièrement, les CSP « élèves » (de l'école publique) ou « élèves coraniques » renvoyant aux classes d'âge les plus jeunes ne masquent pas des situations de double apprentissage impliquant une formation parallèle en pulaar. Les apprenants les plus jeunes de la filière alphabétisation en pulaar ne sont en effet pas inscrits dans les autres cursus socio-éducatifs locaux. Il a été souligné plus haut que le pulaar apparaît comme une alternative à la filière éducative de l'éducation nationale en français plus que comme un complément à celle-ci. Cela est valable à l'âge où les enfants et jeunes sont scolarisés, mais pas forcément pour les tranches d'âge supérieures puisqu'un certain nombre d'adultes ayant « fait les bancs » apprendront par eux-mêmes à lire et écrire dans leur propre langue, grâce à leurs acquis scripturaux antérieurs. De la même façon, le pulaar ne se juxtapose pas à l'enseignement coranique des jeunes *'almubbe*.

Second point, le pulaar est en forte corrélation avec les CSP spécifiquement liées à la vie villageoise. Les professionnels de santé — dont le pulaar n'est cependant que la seconde littératie la plus maîtrisée, après le français —, les responsables locaux et les artisans, le plus souvent en association à une compétence écrite en français, correspondent aux profils socio-professionnels qui comptent le plus de foulanisants.

Dans les autres CSP, moins marquées par un ancrage local et aux niveaux de qualification intermédiaires (commerçants, artisans, BTP/transports, ouvriers/gardiens, employés), le pulaar est également davantage maîtrisé dans le cadre d'une bicompetence pulaar + français. À l'inverse (ancrage local + faible qualification), ce sont les paysans et les ménagères qui connaissent des taux de littératie en pulaar seul supérieurs aux taux de bicompetence pulaar + français.

Pour clore cette synthèse des caractéristiques du pulaar écrit, rappelons un truisme : le pulaar n'est pas une langue de migration. Il est au contraire la langue scripturale du local, y compris lorsqu'il est vecteur d'échanges épistolaires entre les migrants et leurs proches restés au village ou à Dakar, ou lorsqu'il connaît un certain dynamisme au sein des populations de migrants dans les différentes villes étrangères où ceux-ci se concentrent. Il fait par ailleurs l'objet d'un fort différentiel entre les deux villages, puisque les foulanisants de Juude sont près de deux fois plus souvent des résidants de leur village (88%) que ne le sont les mêmes foulanisants monocompétents de Dungel (48%), ce qui renvoie là encore à une distinction nécessaire des profils sociolinguistiques villageois et de ce qui les éclaire. À Juude Jaabe plus qu'à Dungel, le pulaar semble instrumentalisé à des fins d'ancrage local, notamment des femmes et des jeunes filles. Mais quel que soit ce différentiel entre village, l'ensemble des variables et corrélations qui permettent de décrire la littératie pulaar convergent vers une caractérisation de celle-ci en tant que langue de l'ici, même lorsque l'ici se délocalise. Langue de l'ici, de soi, écriture de l'entre soi, et même du confidentiel : les données quantitatives s'emboîtent parfaitement avec les descriptions opérées aux précédents chapitres sur les genres, les sphères d'activités et les rapports à la lecture / à l'écriture et au livre en pulaar dans sa matérialité.

B. b. La littératie en français

Le français écrit peut être caractérisé de façon synthétique comme la « langue médiane », tout en étant la langue sur laquelle se porte le maximum d'enjeux, l'un s'expliquant par l'autre. En effet, nous avons vu que cette scripturalité de la langue officielle ne varie guère d'un village à l'autre, que l'écart entre les deux sexes est également identique entre les deux villages étudiés¹, et qu'une bonne ventilation s'opère dans les différentes tranches d'âges. Autant de traits de régularité qui ne caractérisent pas ou beaucoup moins les deux autres littératies. Mais ce qui captive ici l'intérêt réside dans le fait que cette stabilité ou cette image lisse du rapport entre le français et ses déterminants, loin de traduire uniquement des effets structurels d'une institution éducative étatique, doit se comprendre aussi comme le produit d'enjeux communs et bien compris par l'ensemble des populations non seulement du Fuuta Tooro, mais aussi de la sous-région. Le français est porteur de bien autre chose que d'un corpus de savoirs que l'enfant doit intégrer pour réussir un cursus scolaire, qui en lui-même ne représenterait pas grand chose aux yeux des parents. Il est en effet avant tout synonyme de réussite et d'ascension sociale, mais surtout de mobilité économique. Il est à la fois le passage quasi obligé pour la migration des hommes, mais aussi et par conséquent la source de revenus la plus convoitée par les familles et l'assurance vieillesse des parents misant sur cet investissement à long terme qui exige non seulement une contribution financière de la part de

¹ À peine une femme ou une fille lettrée en français pour deux hommes ou garçons.

ces derniers (malgré la qualité « publique » des écoles villageoises), mais aussi de se priver de l'aide des enfants et des jeunes dans les activités domestiques, agricoles ou pastorales des familles.

C'est avant tout à ces types d'intérêts que revêt cette filière éducative aux yeux des familles des enfants scolarisés — et souvent par voie de conséquence aux propres yeux de ces derniers — qu'il faut attribuer le succès de la littératie en français, qui devance de loin les deux autres langues écrites¹.

Ce succès de la littératie en français est cependant relatif à l'appartenance des individus à tel ou tel groupe statutaire, les groupes serviles étant tantôt les plus investis dans une compétition éducative vis à vis des artisans qu'ils supplantent et des groupes nobles qui sont les plus lettrés en français (Dungel), tantôt en retrait dans cette course de fond (Juude). Mais là encore, le français connaît les variations les plus limitées d'un groupe statutaire à l'autre, y compris dans le cas de Juude qui présente pourtant de nombreux GS différents. À Dungel, nous avons néanmoins montré que le français voit se cristalliser des écarts « trans-statutaires », aucune compétition ne se faisant ressentir entre les autres filières éducatives. Les deux villages cependant ne diffèrent pas vraiment quant à leurs niveaux de littératie en français selon le GS ; ce qui les distingue est à repérer dans les deux autres littératies, qui par contraste, donnent un statut différent aux positions du français qui devient soit la langue qui connaît le moins de variations d'un groupe à l'autre (Juude), soit celle qui en connaît le plus (Dungel), mais par comparaison aux deux autres littératies y sont aux mêmes niveaux.

Reste à rappeler que les *toorobbe* de Juude se caractérisent par l'un des plus bas taux de compétence lettrée en français, alors que l'on aurait pu croire à une pluricom pétence plus importante chez ces clercs qui sont aussi les électeurs² ou les élus aux diverses chefferies locales fuutanke.

En fait, ces différences de fonctionnement du déterminisme statutaire traduisent des orientations distinctives que l'on peut comprendre comme des marqueurs d'une « politique » sociolinguistique et socioscriptive spécifique à chaque village. Ces politiques sociolinguistiques ne doivent pas être appréhendées comme l'aboutissement de choix librement fondés sur des enjeux qui relèveraient eux-mêmes d'un ordre strictement sociolinguistique. Elles sont plutôt des résultantes de configurations sociales et de rapports de force entre entités politiques du village

¹ Dans le passage abordé *infra* sur l'historiographie de cette filière éducative, je montre que l'actuel succès de l'école publique n'a pas toujours caractérisé cette histoire locale. Ce n'est donc pas tant l'existence de l'institution elle-même et des services qu'elle propose qui engage l'intérêt des populations pour cette formation en langue étrangère que la prédominance de certains raisonnements de stratégies de survie qui favorisent telle ou telle pratique selon les époques et leur contexte.

² Être électeur réfère en soi à un statut noble en Afrique, par opposition aux systèmes politiques démocratiques où tout citoyen est par nature un électeur, malgré les limites de ces systèmes qui interdisent par exemple aux résidents d'origine étrangère d'exercer un droit de vote, ne serait-ce qu'à des élections locales.

(*leyyi*¹) mêlés à des stratégies et des projets de vie plus spécifiques à des individus et à des familles particuliers qui peuvent jouir de marges de manœuvre variables en matière d'apprentissage et de mobilisation de ressources scripturales et des savoirs qui y sont habituellement associés. Ainsi, à Dungel, le pouvoir local et les stratégies globales d'ascension socio-économique des hommes passent par le français et le pulaar, tandis qu'à Juude, si le français est également important, il concentre moins les tensions et rivalités entre groupes qui se canalisent sur l'arabe, avec une présence de *toorobbe* et une proportion de « castés » et anciens esclaves plus importante qu'à Dungel.

En matière de CSP, la littératie en français s'identifie aux métiers les plus qualifiés (cadres supérieurs, étudiants, enseignants, employés), mais aussi, dans une moindre mesure, aux commerçants ou aux inactifs. Le français est donc bel et bien à la fois la littératie des migrants expatriés et celle des personnes aux revenus les plus stables et importants, lorsque revenus il y a, tout en étant la langue écrite et/ou orale des CSP actives localement dans le secteur de la santé et aux commandes des responsabilités relatives au village ou au terroir, souvent en binôme avec le pulaar, comme je l'ai souligné *supra*. La langue officielle fonctionne donc effectivement comme langue et écriture des mieux lotis, ce qui ne signifie évidemment pas que tous les « mieux lotis » sont nécessairement des lettrés en français.

B. c. La littératie en arabe

L'arabe, lui aussi, possède un certain nombre de traits spécifiques et son écriture s'avère comme étant la plus déterminée socialement.

Il est particulièrement représenté par la gente masculine dans nos deux villages, pour ne pas dire que les femmes qui peuvent un tant soit peu le lire ou l'écrire forment autant d'exceptions qui confirment la règle.

Si cette inégalité paroxystique entre les sexes concerne autant Juude que Dungel, l'arabe écrit ne fait pas même figure dans l'un et l'autre des deux villages de l'arrondissement de Kaskas. La littératie arabe fait en effet l'objet d'une présence plus forte à Juude, notamment en raison de l'histoire de ce village et de sa composition sociologique.

À l'heure actuelle, la filière arabe de Juude demeure dominante parmi le groupe statutaire des *Toorobbe* qui semble tenter de maintenir un certain contrôle d'accès à cette littératie, tout en étant contraint, pour des raisons économiques, d'ouvrir les portes des *dudde*, lesquels se sont d'ailleurs multipliés au cours des dernières décennies. L'amplitude des taux de CS en arabe selon le groupe statutaire dépasse ainsi de loin celle que l'on peut relever en français ou en pulaar : elle s'étend à Juude de 0% chez deux des groupes d'artisans (*lawbe*, *i.e.* boisseliers, et *sakkeebe*, *i.e.* cordonniers) à 42% de lettrés chez les *toorobbe*.

¹ Communautés politiques, cf. LESERVOISIER (2005b).

Par ailleurs, l'arabe constitue la première compétence scripturale des personnes ayant entre 60 et 70 ans, dépassant ainsi le français dans cette tranche d'âge uniquement, ce qui en fait la seule littératie à connaître un regain dans les catégories d'individus les plus âgés.

Sur le plan des activités professionnelles des lettrés arabisants, on observe que l'arabe en tant que monocompétence est essentiellement le fait des professionnels de cette littératie et sphère d'activités que sont les marabouts et leurs disciples, auxquels peuvent s'adjoindre, dans une moindre mesure, commerçants, artisans et ouvriers/gardiens. Les autres CSP qui se rattachent à une compétence en arabe ne sont que faiblement lettrés dans la langue sacrée du Prophète, ou le sont en tant que bicompetents en arabe + français, à l'exception des agriculteurs. Dans cette double compétence, on relève par ailleurs un taux élevé de personnes apprenant le pulaar, qui sont déjà lettrés en arabe, confirmation ultime s'il en était besoin que le pulaar est un apprentissage de reconversion — ou complémentaire dans les meilleurs des cas —, et généralement postérieur à celui d'une autre langue écrite.

Pour achever ce tableau synoptique de la littératie en arabe, rappelons que celle-ci correspond très largement à une compétence à lire et/ou à écrire des contenus coraniques ou liés aux savoirs islamiques. Rappelons également que la relation entre profil arabisant et lieux de résidence des ressortissants de Dungal et de Juude n'est pas uniforme. En effet, si l'on peut dire globalement que les arabisants habitent davantage leur village d'origine que les lettrés en français, leur relation à un lieu de vie diffère d'un village de rattachement à l'autre autant qu'elle diffère en fonction du caractère monocompétent ou pluricompetent de leurs compétences scripturales. Ainsi, les *Dungelnaabe* qui maîtrisent uniquement l'arabe vivent pour 68% d'entre eux dans leur village (58% pour Juude), mais lorsque les arabisants de Dungal sont plurilettrés, ils sont davantage à l'extérieur du village que ceux de Juude qui connaissent le français + l'arabe ou le pulaar + l'arabe. Les arabisants de Juude plurilettrés ont ainsi deux fois plus de chances d'être des villageois de leur terroir que ceux de Dungal, mais dans des proportions qui varient selon la deuxième langue écrite qu'ils maîtrisent : si celle-ci est le pulaar, ils seront 7 sur 10 à vivre « chez eux », mais s'il s'agit du français, ils seront deux fois moins nombreux (33%, contre 13% à Dungal). L'effet « français = éloignement » se montre donc opératoire, et le pulaar écrit, associé en l'occurrence à l'arabe, comme CS de ceux qui sont ancrés dans le terroir est à nouveau perceptible...

Ne maîtriser que l'arabe à l'écrit n'exclut pourtant pas la possibilité de vivre à l'étranger. Les pays de résidence sont alors différents selon le village d'origine des migrants. Un *Dungelnaado* arabisé habite ainsi plus fréquemment en France puis en Afrique/Arabie et pas du tout dans les autres pays occidentaux, alors qu'un *Juudenaado* au même profil lettré vivra d'abord en Afrique/Arabie, puis en Afrique du Nord ou dans l'UE, et très exceptionnellement en France. Ici, les réseaux migratoires propres à chaque village sont à l'œuvre, et la corrélation avec le profil scriptural en tant que déterminant ou déterminé resté à approfondir.

C. Variables des compétences scripturales et stratégies éducatives à l'échelle familiale

D'un *galle* à l'autre, on observe une variété très forte du point de vue des compétences scripturales. Une telle variété dans les configurations familiales de l'écrit m'a conduite à poser deux hypothèses. La première est celle de déterminants sociaux puissants ; mais pour que cette hypothèse soit pertinente sur une unité d'analyse comme la maisonnée, composée d'individus de tous âges et des deux sexes, elle doit porter sur des variables communes à tous les membres du *galle*. J'ai donc retenu la variable « groupe statutaire », dont les statistiques ont montré plus haut que les taux dans chaque littératie pouvaient varier sensiblement d'un groupe statutaire à un autre. Mais cette hypothèse du groupe statutaire ne peut expliquer à elle seule que certaines familles ne comptent aucune personne « lettrée » tandis que d'autres — du même groupe statutaire — présentent des configurations familiales socio-éducatives d'un niveau élevé (bonne maîtrise de l'écrit, dans une ou plusieurs langues, et pour plusieurs individus, voire presque tous les individus du *galle*). Les données du recensement mises en liste, *galle* par *galle*, font ressortir cette forte variété des configurations familiales de l'écrit qui vont jusqu'à trouver dans la réalité des figures idéales-typiques opposées au sein d'un même GS, comme en atteste un extrait de ces données qui fait s'opposer deux *galleji* de *Subalbe* (pêcheurs) — l'un apparemment totalement analphabète et l'autre où la plupart des individus sont compétents en français, voire dans une seconde langue écrite (cf. document 6 en annexes). En admettant qu'elle puisse être opérante dans certains cas plus éloignés des idéaux-types familiaux dégagés où le GS s'avère déterminant, l'hypothèse de ce poids du groupe statutaire doit donc être complétée par d'autres facteurs sociaux ou individuels.

Cela nous conduit à une deuxième hypothèse supposant l'existence, à l'échelle des *galleji*, de stratégies actives variées qui seraient potentiellement du ressort du « patriarche », c'est à dire du *jom galle*, qui, selon la vulgate, déciderait des choix éducatifs concernant les enfants de la maisonnée.

Penser les compétences scripturales et leur distribution au sein des familles en termes de stratégies s'inscrit dans une double continuité. D'un côté, des travaux sur l'histoire de l'écriture et de la lecture en Europe ont montré le clivage entre hommes et femmes (CHARTIER 1997 : 275, FURET et OZOUF 1977) : aux femmes la lecture, liée à la culture biblique à intégrer pour assurer les bonnes mœurs, aux hommes l'écriture, pour agir socialement et professionnellement. QUENIART (1998 : 125) évoque quant à lui « les marchands avisés [qui] savent entre leurs enfants répartir les rôles, et donc au départ différencier les modes d'instruction ». Et dans son récit autobiographique *Le cheval d'Orgueil*, d'ailleurs rédigé dans le breton maternel de l'auteur avant d'être traduit en français, HELIAS (rappelle de son côté que dans le pays bigouden du début du XX^e siècle, les filles étaient envoyées à l'école catholique tandis que les garçons allaient à l'école républicaine. Plusieurs sociologues françaises ont développé un regard à la fois quantitatif et ethnographique sur les transmissions de patrimoine dans des contextes familiaux d'agriculteurs ou de commerçants en

France. S. Gollac a ainsi porté son attention sur le rang des membres de fratries, sur leur sexe et leur capital scolaire et a fait émerger des *logiques de maisonnée* de la part des parents, ces derniers apportant un soutien variable à la trajectoire scolaire des différents descendants selon les logiques adoptées¹. Ainsi, selon le sexe ou les perspectives socio-professionnelles caressées par le père de famille, les enfants d'une même fratrie sont assignés à des compétences, à des sorts éducatifs distincts. Du côté des études africaines, on retrouve la notion de stratégies familiales ou de stratégies éducatives. SCHMITZ et HUMERY (2008) montrent par exemple comment des *fronts de parenté* s'articulent autour d'une répartition de types d'activités professionnelles variés pour diminuer les risques liés aux aléas multiples qui peuvent survenir, et H. Dia fait ressortir le lien entre profils éducatifs des migrants haalpulaar'en, contexte conjoncturel global et types de mobilisation vis à vis du village *multisitué* (2008). GERARD (1997a) recourt également à cette approche, appliquée à l'éducation dans des familles malinké rurales, en mettant en évidence des *stratégies de scolarisation* à la fois diachroniques et synchroniques qui renvoient à l'ensemble des types socio-éducatifs présents (école publique, médersa et école coranique). Dans ses travaux sur les migrations sub-sahariennes en France, et plus particulièrement soninke, TIMERA² décrypte lui aussi des stratégies non seulement migratoires, mais aussi scolaires.

Tous ces travaux mettent en évidence l'intérêt de l'approche par maisonnée, en y intégrant la dimension de rang dans les fratries, que l'on peut étendre par hypothèse au rang d'épouse dans le cas de sociétés où la polygamie est répandue.

Nous allons découvrir que les différents types de stratégies familiales — j'en ai dénombré quatre —, sont en rapport avec des déterminants qui ressortent des relations ou événements intrafamiliaux ou qui se rapportent à une échelle dépassant le cadre du *galle*. Ces multiples déterminants sont de nature très hétérogènes, comme nous allons le voir. En outre, ils n'excluent pas, loin s'en faut, des variations propres aux trajectoires individuelles, aux motivations, adhésions ou refus de formation que chacun et chacune manifestent tacitement ou ouvertement.

C'est à ce stade du questionnement que le choix de l'outil chronogénéalogie révèle toute sa pertinence. La chronogénéalogie n'aurait aucune utilité si elle s'appliquait à des familles dont chacun des membres présentait les mêmes profils de littératie, comme dans certains des cas idéaux-typiques précédemment évoqués. Elle s'impose en revanche lorsqu'au sein d'une même maisonnée, on retrouve toutes sortes de profils, de parcours éducatifs, puisqu'elle permet alors, entre autres, de déceler des dimensions plus fines que celles produites au moyen de l'outil statistique issu des

¹ Il est intéressant, entre autre, de souligner que l'aîné n'est pas forcément celui qui sera le plus soutenu dans son cursus scolaire : trop de diplômes éloignent les enfants d'une reprise de l'entreprise familiale. Par ailleurs, les filles sont davantage accompagnées dans leur scolarité que les garçons, susceptibles prioritairement de succéder à leurs parents dans leur activité professionnelle. On peut aussi se reporter aux travaux de BESSIERE, dont l'approche sociologique, incluant des généalogies, et l'objet sur la transmission d'un patrimoine familial viticole sont proches (cf. notamment sa thèse : 2006).

² Voir notamment TIMERA 1999 et 2012.

recensements. Émergent ainsi des corrélations spécifiques entre les compétences écrites de chacun(e) et les liens de parenté, l'âge ou les périodes historiques, le genre, les lieux de résidence ou l'histoire migratoire. C'est donc parmi ces familles aux configurations scripturales marquées du sceau de la diversité entre les membres du *galle* que j'ai choisi de développer cet outil à sept dimensions (les relations de parentèle, l'âge, la datation, le sexe, les événements migratoires ou résidentiels, l'analphabétisme ou la/les langue(s) écrite(s) apprise(s) et enfin le niveau acquis dans cette/ces littératie(s)).

Parmi les différents entretiens menés dans le but de produire des schémas de configurations familiales de l'écrit, huit ont été retenus pour dresser des chronogénéalogies mises en graphique (une à Juude, sept à Dungle). Le choix de mon échantillon a reposé à la fois sur un souci de diversité des groupes statutaires (un *baylo*, un *gallunke*, un *ceddfo* et cinq *Subalbe*), mais aussi sur celui de diversifier les types de configurations familiales de l'écrit, afin de comprendre, en croisant le graphique produit et l'entretien réalisé auprès de chaque chef de famille, si ce dernier a tenté ou non d'appliquer une stratégie donnée de formation à l'écrit (ou éducative ou linguistique) pour les membres de sa maisonnée, ou encore si un écart sensible s'observe entre l'éventuelle stratégie éducative paternelle (ou parentale) et les compétences effectivement acquises par les descendants.

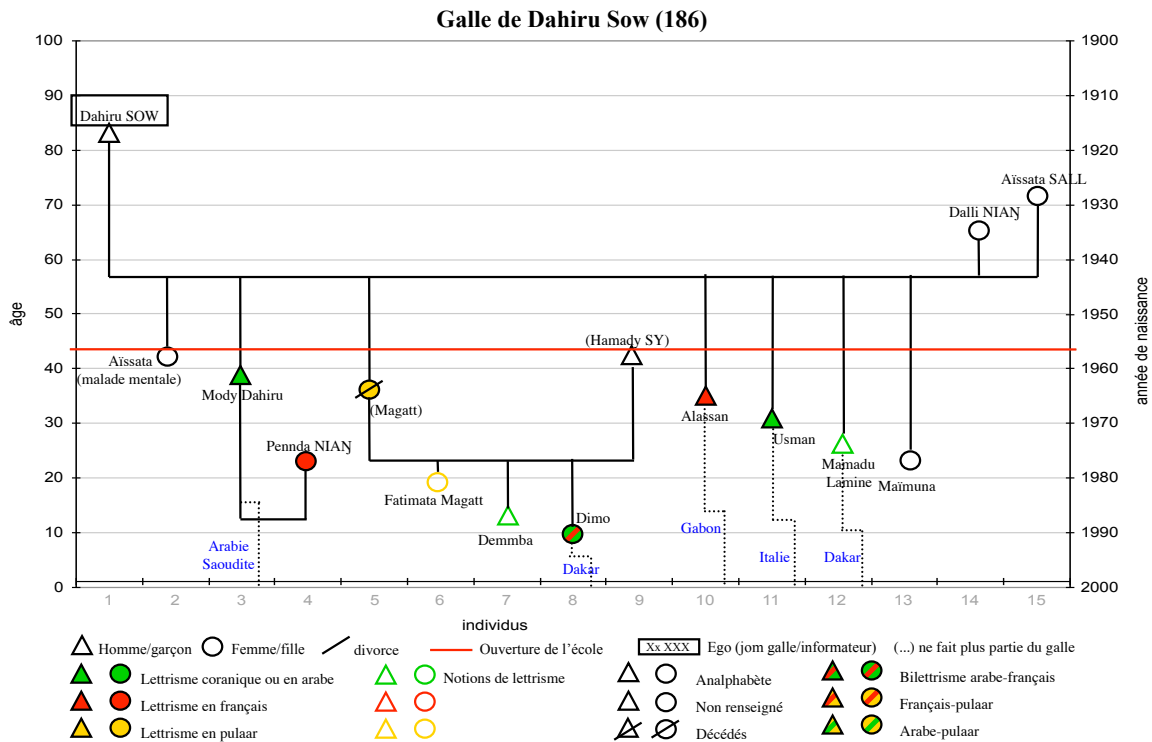
C. a. Les chronogénéalogies de la littératie : quatre cas

Parmi les chronogénéalogies réalisées, j'ai choisi d'en exposer plus particulièrement quatre¹, que je commenterai par le double prisme des graphiques représentés et des entretiens correspondants réalisés auprès des chefs de famille. Ces quatre diagrammes ont été sélectionnés pour deux raisons. D'une part, ils constitueront chacun une sorte de figure type de stratégie de l'écrit conduite par les chefs de famille, avec des écarts variables entre la stratégie définie et tentée par le chef de famille et la réalité des profils de compétence scripturale de l'ensemble des membres de chaque *galle*. D'autre part, ils me permettront de mettre en relief l'essentiel des caractéristiques de l'écrit particulièrement repérables par la mise en forme graphique de la chronogénéalogie, grâce à l'échelle de l'ensemble d'une parentèle. J'établirai ensuite une synthèse, point par point, de ces caractéristiques, en m'appuyant cette fois sur l'ensemble des huit chronogénéalogies, complétées par trois autres entretiens concernant d'autres familles².

¹ Les quatre autres se trouvent en annexes : chronogénéalogies 7.

² Il s'agit des *galle* n°23 (*maccube*), 34 et 125 (*sebbe*), tous trois de Juude, ce qui compense la forte proportion de familles de *Dungelnaabe* dans l'échantillon des chronogénéalogies.

C. a. 1. Cas n°1 : « la préférence arabe »
chronogénéalogie 1. Galle 186



À première vue, cette chronogénéalogie présente des compétences scripturales diversifiées, réparties entre les trois langues de l'écrit. Pourtant, la stratégie éducative du patriarche s'est construite sur une logique de concentration sur une seule filière et compétence scripturales — l'arabe —, renvoyant à ce qui a pu être également observé au Mali, par exemple dans le cas de Tourémi analysé par GERARD (2002 : 200-201) le rappelle.

Cette répartition des compétences écrites de chaque langue entre les différents membres de la famille ne correspond donc pas à l'idéal éducatif dessiné par le *jom galle* de cette maisonnée. Nous sommes ici face à un cas typique d'écart entre la stratégie paternelle et les carrières effectives de chacun des membres de la concession. En effet, après avoir dit qu'il n'avait pas fait l'école coranique, Dahiru Sow explique en entretien qu'il voulait que ses enfants soient éduqués dans la filière islamique. Il ne descend pourtant pas d'une famille maraboutique, étant *ceddo*¹, son père — « pas instruit », dit-il — ayant par ailleurs été le premier agent de police de Saint-Louis. Mais son parti pris pour l'« arabe » pour ses descendants reproduit ce qu'il a en réalité lui-même vécu en tant qu'enfant : lui et tous ses frères avaient été envoyés au *dudal* par leur père. Il y a passé lui-même quatre ans — alors qu'il se présente au début de l'entretien comme n'ayant pas fait l'école coranique. Ce déni de son passé d'*almuudo* signifie en fait qu'il aurait souhaité réussir, persévérer dans cette voie, probablement au point d'en faire un usage socio-professionnel qui aurait peut-être

¹ GS d'anciens guerriers tributaires des *toorobbe*.

pu lui permettre de devenir *tooroodo*¹, ce qu'il ne peut expliciter en tant que *ceddo*, puisqu'il n'a pas réussi dans la filière. Il explique cet échec en disant de lui qu'« il n'était pas bon »².

Autre tour discursif déformant, évoquant ses fils, il affirme qu'ils auraient voulu aller à l'école coranique, mais pas à l'école publique. Il aurait cependant souhaité que son fils aîné aille à l'école publique, en même temps que son cursus islamique, « mais le petit ne voulait que l'école coranique ». Cette position d'ouverture envers un double cursus n'a concerné que l'aîné. Or le 2^{ème} fils, Alassan (individu n°10), a été scolarisé, tant et si bien qu'il maîtrise bien l'écrit en français. D'une part, Dahiru Sow écrase dans son discours la diversité des souhaits éducatifs de ses fils — il les présente comme ayant tous voulu l'école coranique alors que ce n'était pas le cas du cadet —, d'autre part, il a concédé envoyer ce fils cadet à l'école du village alors qu'il n'évoquait de lui-même cette possibilité que pour son fils aîné. *Ego* se présente peut-être dans son discours comme plus radicalement anti-école — ou plutôt pro-filière islamique — que dans la réalité. Mais on peut aussi interpréter ces écarts entre la parole du *jom galle* et le réel, et plus précisément son choix de tolérer finalement une scolarité pour un autre fils que l'aîné, comme ayant pu être facilité par un pragmatisme économique (la fonction assurance/retraite d'un fils salarié et/ou en migration, situation à laquelle l'école publique est sensée prédisposer). Dahiru Sow s'est aussi probablement résigné à scolariser son cadet à cause ou grâce au refus de l'aîné d'aller à l'école. Du fait même de ce refus, il pouvait se permettre de reporter sur le deuxième fils la concession qu'il était disposé à faire pour l'aîné.

Ego ayant évité de répondre à la question posée sur les raisons de son « refus » initial de scolariser Alassan, on peut aussi imaginer que l'enfant a réussi à imposer son désir d'aller à l'école, ou que quelque parent proche (ou l'épouse de Dahiru Sow elle-même) a plaidé ou fait pression sur le père pour que l'enfant y soit inscrit. Les récits d'intercessions d'oncles ou tantes sont assez courants dans les autobiographies d'Africains qui n'étaient initialement pas prédestinés par leur père à suivre la voie de l'école, que cela ait été avant ou après les indépendances nationales³. J'ai moi-même recueilli quelques récits de ce type lors de mon enquête, même si les cas de fuite de

¹ Constituée de gens aux origines ethniques variées et issus de différents groupes statutaires antérieurs à celui des *toorobbe*, cette « caste » de clercs musulmans, au sommet de la pyramide sociale, présente la particularité qu'un non *tooroodo* puisse le devenir. « [...] il est de notoriété sociale toucouleur qu'il suffit d'acquérir assez de savoir islamique, puis de se consacrer à l'activité religieuse pour devenir *tooroodo* de droit, en attendant la consécration de fait qui vient avec le temps, c'est à dire avec l'oubli collectif des origines véritables du nouveau *tooroodo*. » (Y. WANE 1969 : 36). Cette mobilité sociale, au fil du temps, s'est considérablement réduite, mais à l'époque de la jeunesse d'*ego*, elle était sans doute plus envisageable qu'à l'heure actuelle.

² Nous revenons *infra* sur cette rhétorique de l'absence de dons dans les études, qui masque en réalité des ressorts d'ordre social. Dans d'autres contextes, comme celui étudié par GERARD (1997a) au Mali, il y aurait une véritable attention portée par les parents aux prédispositions de chacun de leurs enfants afin d'orienter adéquatement ces derniers qui vers une carrière scolaire, qui vers une activité agricole.

³ A. H. Bâ ou Abubakry M. Lam font référence à de telles situations dans leurs écrits autobiographiques. Celles-ci sont également évoquées dans la thèse de Jézéquel (2002) sur les instituteurs ouest-africains formés à l'École normale W. Ponty.

l'école coranique semblent plus courants que ceux d'une scolarisation malgré la volonté paternelle. Dans ces cas de distorsion entre cette volonté du patriarche ou du père et la trajectoire effective d'*ego*, les récits de celui-ci invoquent généralement la volonté divine, seul recours légitime pouvant lui permettre de justifier décevantement d'avoir bravé l'autorité et le souhait paternels. Car le respect et la soumission aux parents, et notamment aux géniteurs, reste un trait fort des relations entre les membres de générations distinctes, même si des fissures sont désormais perceptibles dans les rapports des jeunes à l'autorité parentale.

Enfin, cette tentative d'éclairage sur le fait qu'Alassan ait été scolarisé alors que tel n'était pas le souhait initial de son père est aussi à penser dans le cadre des relations de concurrence/complémentarité entre les différentes familles d'une même entité villageoise. En effet, quand d'autres familles du village, du même groupe statutaire ou d'autres groupes statutaires, optent pour une formation de leurs enfants, notamment de leurs fils, en français, un risque émerge de se mettre en marge, voire en échec, par rapport aux autres groupes familiaux. La logique d'ascension sociale — dans le cas présent par la filière arabe — que peuvent déployer certains patriarches pour leur *galle* peut ainsi passer par l'acceptation de ne pas appliquer cette logique à la totalité des membres de la maisonnée (totalité des hommes en l'occurrence). Finalement, cette stratégie d'ascension sociale recherchée par des *Sebbe* voulant se « *tooroodiser* » se trouve sans doute soutenue par ce compromis envers la filière scolaire qui leur permet de ne pas se démarquer trop radicalement, et de limiter ainsi les risques de réactions hostiles de la part d'autres familles. Laisser l'un des fils aller à l'école publique peut ainsi contribuer à la quête de *tooroodisation* de certains. Ainsi, même lorsque la stratégie éducative du *jom galle* repose sur une logique de démarcation vis à vis du groupe statutaire d'origine — dans le cas présent pour conquérir l'espace de légitimité sociale conférée par l'islam et l'arabe qui n'est en principe que le fait des *toorobbe* —, il n'est pas étonnant que les compétences d'un ou de quelques individus d'une descendance puissent contraster avec la stratégie éducative globale définie par le chef de famille. Mais ces « individus-exceptions » qui se détachent au sein d'une stratégie familiale de concentration sur une même filière ne sont pas pour autant le reflet de la volonté patriarcale. Les aptitudes et les désirs (ou accords) personnels de chaque enfant s'avèrent bien entendu déterminants dans bien des cas, et il s'agit alors pour le chef de famille de composer avec des paramètres qu'il ne contrôle pas toujours, loin de là.

Les compétences en pulaar ne sont ici le fait que de deux femmes — mère et fille, d'ailleurs (*i.e.* individus n° 5 et 6, fille et petite-fille d'*ego*) —, et n'ont pas été impulsées ou encouragées par Dahiru Sow, mais sont le fait de la seule volonté de la fille d'*ego* pour elle-même et pour sa fille. Les autres femmes du *galle* sont toutes analphabètes, mises à part une belle-fille d'*ego*, et une petite-fille de celui-ci qui vit à Dakar, lieu de résidence qui est apparu dans nos graphiques comme un facteur favorisant le fait d'être lettré. Ainsi, on voit combien et le pulaar et l'éducation des filles sont hors des préoccupations de ce cultivateur vivant à Juude. Son temps de vie à Dakar, où il a été

boy — il avait alors commencé à apprendre seul le français avec un syllabaire, puis y renonça — ne semble donc pas avoir influé sur lui en termes de sensibilité à l'éducation des filles ou en termes d'investissement dans l'écriture d'une langue maternelle vécue comme étant en péril face à la wolofisation particulièrement perceptible en zone urbaine.

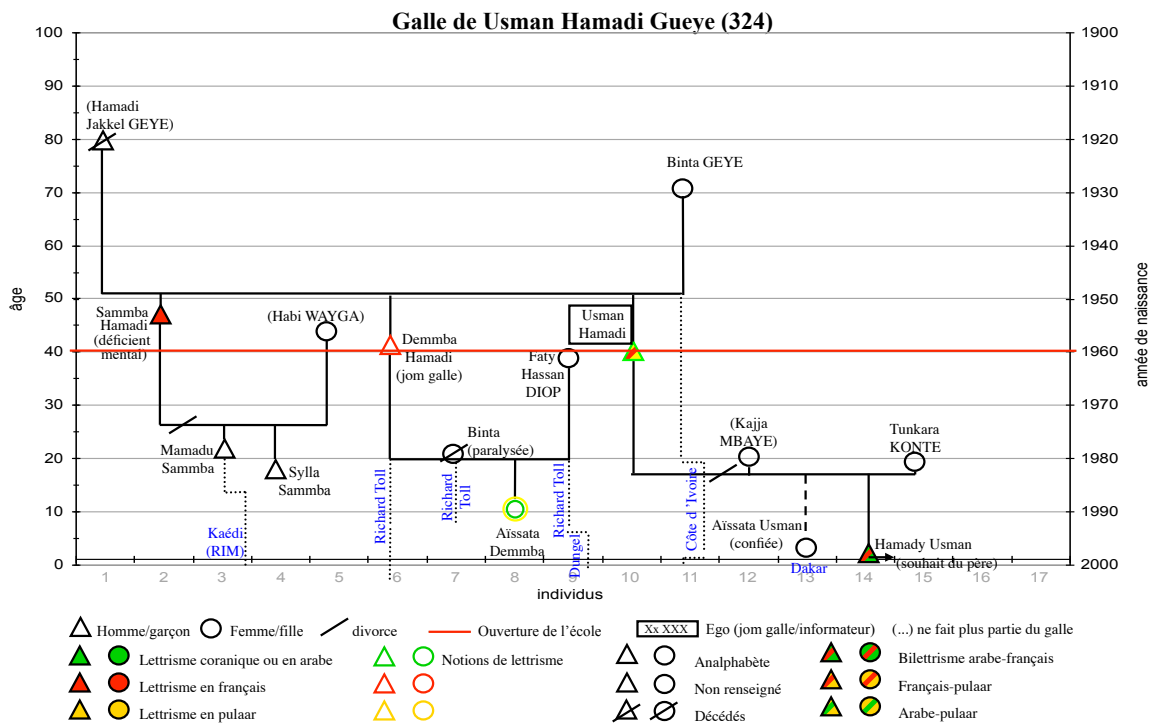
Notons, enfin, que cette famille présente toute la diversité possible, ou presque, des types de destinations migratoires de ses fils : pays arabes, migration intra-africaine, européenne et urbaine (Dakar). Si le fils aîné (Mody), arabisant, est installé en Arabie Saoudite, où, selon son père « il gagne bien sa vie grâce à sa formation coranique » et si le second des fils (Alassane), francisant, est quant à lui au Gabon, donc en zone francophone, cela ne suffit pas pour tirer une conclusion générale de corrélation régulière entre filière scripturale et filière migratoire. Mais le plus intéressant est là encore la façon dont Dahiru Sow oriente le tableau qu'il dresse : évoquant Mody, il attribue sa situation financière jugée bonne à la formation coranique reçue, celle justement qui a de la valeur à ses yeux. Or en recoupant la chronogénéalogie et l'entretien avec ce chef de concession avec les données de notre recensement, on s'aperçoit que tous les enfants (hommes) de Dahiru Sow, quelles que soient leurs carrières éducatives et leur pays d'immigration, sont des commerçants (sauf Usman, n°11, qui est chauffeur en Italie). Mais le père n'évoque la réussite que de l'aîné, qui est donc justement celui qui a réussi « grâce à [cette] formation coranique » privilégiée par le patriarce. Et il se passe de dire que son fils est commerçant, pouvant ainsi laisser imaginer que Mody mène une carrière professionnelle liée à l'islam, à l'image de l'aristocratie *haalpulaar toorodo*...

En bref, Dahiru Sow illustre un cas de stratégie familiale de l'écrit très affirmée en faveur de la filière coranique, ce qui se traduit tant par les tournures discursives très orientées de l'entretien (et les écarts discours/réalités) que par la non-scolarisation des filles ou encore le désintérêt pour le pulaar. La concession faite d'avoir un fils francisant, quelles qu'en soient les véritables causes, s'accompagne d'une difficulté personnelle pour le père d'assumer cet état de fait, ce qui renvoie à la fois à l'*ethos* du patriarce qui ne peut reconnaître publiquement avoir été contrarié dans la « gestion »¹ de ses projets familiaux, et à la forte importance pour Dahiru Sow que ses fils soient inscrits dans la filière coranique.

¹ La notion de *gestion* est utilisée dans l'économie morale de la famille, en français du Sénégal. Un mari est ainsi sensé bien « géré » sa femme, c'est à dire faire en sorte qu'elle se conduise bien au regard des bonnes mœurs établies, mais aussi comme il entend lui-même qu'elle se comporte.

C. a. 2. Cas n° 2 : « le handicap du nyeenyo » (artisan « casté »)

chronogénéalogie 2. Galle 324



La famille de la concession n°324 a été renseignée non pas par un patriarche âgé (alors décédé), mais par le troisième fils de la famille, Usman Hamadi Gueye (individu n°10), qui se trouve être la personne la plus avancée dans l'acquisition de compétences scripturales. Il est à la fois francisant et foulanisant (niveau « maîtrise »), avec également des notions en arabe coranique, mais seulement à l'oral, pour prier (deux ans passés dans le *dudal* de Ceerno Amar, qui était alors le seul marabout de Dungel). Il a été scolarisé malgré la volonté paternelle. Son père prévoyait en effet qu'il ne reçoive que l'enseignement coranique. Il ressort qu'aucun des trois fils n'a été poussé par leur père pour « durer » sur « les bancs ». L'aîné est allé jusqu'à l'examen d'entrée en 6^e, auquel il a échoué, mais qu'il n'a pas retenté. Le cadet a été retiré tôt de l'école (en CE2) par son père qui le voulait pour travailler à la forge (ils sont du GS des bijoutiers, les *waylube sayakoobe*).

Ce qui est frappant dans l'étude de cette concession est la récurrence des divorces et des maladies (mentale ou paralysie/décès précoce). De plus, une fille d'Usman a été confiée par lui à sa sœur, qui vit à Dakar, alors que celui-ci n'a que deux enfants en bas-âge. Enfin, la mère d'ego (qui a d'ailleurs longtemps vécu en Côte d'Ivoire), ainsi que sa seconde épouse (n°11 et 15) sont toutes deux soninke, et originaires de Mauritanie. Cela n'a certainement pas eu pour effet de renforcer localement les positions de la famille : la mère parlait soninke ; elle a été absente sur une longue durée ; pas de soutien de la part de sa famille d'origine par une proximité spatiale immédiate. *Galle* d'artisans « castés » et comptant déjà relativement peu d'individus, ces traits — divorces, décès précoce, enfant confié, extranéité des épouses — font de cette famille une entité affaiblie, qui ne

peut mobiliser beaucoup de ressources dans les différents types de capitaux (social, culturel, économique et symbolique) pouvant intervenir non seulement pour favoriser un apprentissage, mais aussi pour assurer les conditions propices à l'entretien des acquis.

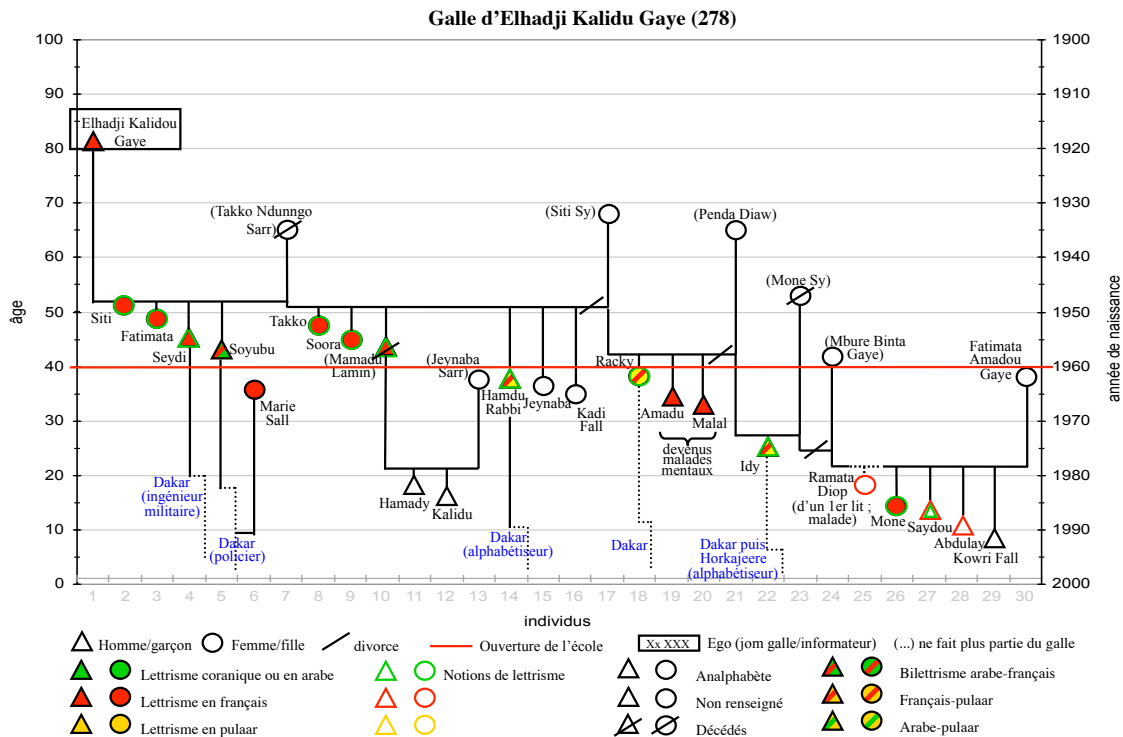
Or c'est justement dans ce contexte familial « faible » que l'on observe un recul d'une génération sur l'autre sur le front des compétences scripturales. Cela se repère sur le graphique lui-même, entre les parents âgés de 35 à 45 ans et leurs enfants. À cette déperdition verticale s'ajoute une déperdition des acquis à l'échelle individuelle, révélée par le biais de l'entretien. Elle concerne la filière pulaar et a touché deux des membres du *galle* (Usman lui-même et sa nièce Aïssata, n°8). En 1997, Usman, qui voulait devenir alphabétiseur pour le compte de la SAED, s'était formé pendant un an à cette fin, mais la SAED ayant par la suite mis fin à son programme d'alphabétisation, le projet d'Usman a tourné court et n'a pas été réinvesti sur un autre acteur faisant de l'alphabétisation en pulaar. Quant à Aïssata, ce fut ses parents qui voulurent qu'elle suive une formation en pulaar, mais là aussi le programme s'est interrompu et les compétences de la jeune fille en sont restées au stade de notions. Par ailleurs, *ego* dit ne pas savoir pourquoi sa nièce n'a pas été scolarisée.

Les hommes valides de la concession sont tous devenus bijoutiers, y compris Usman qui est pourtant allé à l'école jusqu'à la 3^{ème} et qui avait pour ambition d'être professeur. Après un passage par la Mauritanie où il s'est engagé dans la Marine Nationale, il a obtenu à Toulon un Brevet d'aptitude technique de mécanicien diesel. Il a poursuivi par quatre ans d'embarquement, pour finalement rentrer au village et exercer le métier de son père, de son frère Demmba et de son neveu Mamadu (n°6 et 3), faisant ainsi ce que son appartenance statutaire lui assignait de faire — bijoutier, donc. Au-delà du caractère fragile évoqué pour l'ensemble de la concession, la trajectoire d'Usman semble caractéristique des difficultés insurmontables pour un certain nombre de familles d'artisans de se doter de compétences écrites à un niveau comparable aux autres GS. Les données statistiques que nous avons produites sur ce point abondent également dans ce sens, même si les deux villages et l'ensemble des groupes « castés » ne partagent pas ce constat à la même hauteur.

On peut dès lors se demander si l'absence d'une volonté forte du père d'*ego*, Hamadi Jakkel Gueye, de pousser loin ses fils dans leur cursus scolaire est à comprendre comme la causalité d'une « régression » sur la génération d'après, ou si l'on doit y voir la manifestation d'une intériorisation déjà résignée, chez ce père, d'une mobilité sociale très verrouillée dans le contexte local, ou dans la société haalpulaar en général, vis à vis des GS d'artisans/laudateurs. Quoi qu'il en soit, ce cas de figure régressif des littératies d'une maisonnée ne correspond pas aux situations les plus courantes, mais il méritait — justement à ce titre — d'être analysé, notamment pour ce qu'il permet d'éclairer du point de vue du poids de l'appartenance statutaire et de l'importance du degré de « solidité » des liens familiaux et des membres qui composent le *galle*.

**C. a. 3. Cas n°3 : « une stratégie offensive à dominante “français”
ou la figure du fonctionnaire retraité »**

chronogénéalogie 3. Galle 278



Ce galle illustre une situation bien partagée parmi les maisonnées de retraités de la police ou de l'armée, qui sont nombreuses à Dungle. Dans ces maisonnées, la réussite se traduit par « apprendre le français », ce qui est synonyme de scolarisation. Savoir lire et écrire en français est à la fois un avantage supplémentaire par rapport à une maîtrise de la seule langue parlée, mais au fond, la question ne se pose pas vraiment : ce qui compte, c'est de faire carrière, et donc de passer par le moule de l'école. Dans un entretien sur sa vie mené par René COLIN, l'ancien premier ministre sénégalais, Mamadou Dia (1979 : 8), en évoquant son père, convoque en réalité des générations de Sénégalais ayant vécu sous la période coloniale. Ce père, originaire d'un village proche de Matam, avait reçu un enseignement coranique, la famille descendant d'un lignage maraboutique. Mais plus loin, lorsque M. Dia parle de l'emploi de cheminot de son père, qui deviendra ensuite policier, un accent emphatique se décèle pour désigner la fabuleuse ascension sociale dont il a été auréolé par son premier ministre de fils :

« C'était un homme extraordinaire ; parce que c'était un illettré ; il ne savait pas écrire le français... Pour exercer son métier, il avait réussi à apprendre à parler le français ; mais parler, pas écrire. » (*ibidem*)

À l'image des efforts fournis par un Mamadou Dia pour se hisser aux plus hautes fonctions de l'État, ce type de familles dont le *jom galle* a servi l'administration coloniale peuvent faire

preuve d'un volontarisme évident de leur chef de famille pour que l'ensemble des descendants soient scolarisés, tout en ayant acquis si possible des notions dans la filière islamique, et en favorisant également l'apprentissage du pulaar écrit. Une grande diversité de littératie est donc repérable à la fois chez un certain nombre d'individus pluricom pétents, mais aussi à l'échelle de tout le *galle* dont peu de membres sont analphabètes. Plus encore qu'une stratégie de répartition des enfants entre les différentes filières, qui se justifierait aisément dans un contexte de société faiblement institutionnalisé où il est fondé de répartir les risques, on a donc affaire ici à une stratégie encore plus *offensive*. Si je qualifie ainsi une telle stratégie — assumée, voire revendiquée dans le discours des *jom galle* concernés —, il faut toutefois établir des distinctions quant à la place accordée aux différentes littératies, et donc à la façon dont se déploie ce caractère offensif.

Le français constitue la valeur sûre, recherchée prioritairement. Le pulaar y est aussi valorisé, mais davantage en acquis complémentaire du français qu'en littératie qui se suffirait à elle-même. De fait, les trois enfants d'*ego* qui ont appris le pulaar à l'écrit l'ont fait de leur propre volonté. Ils n'y ont pas été poussés par leur père, malgré le discours très favorable de celui-ci vis à vis du pulaar (comme dans le cas n°1). Quant à l'arabe, il est systématiquement envisagé et chaque enfant, fille comme garçon, fait un passage effectif par l'école coranique. Cependant, l'acquisition d'un bon niveau dans cette filière n'est pas privilégiée par rapport au français. Il s'agit surtout d'un passage socialement obligé, en tant que famille appartenant à l'élite du village (une aristocratie de pêcheurs, dans le cas particulier de Dungal). Outre la dimension religieuse en elle-même (apprentissage des pratiques culturelles et connaissance du Coran) développée au cours du passage par un *dudal*, ce qui compte est le fait de marquer l'attachement de la famille à l'islam pour reconduire la légitimité de celle-ci à faire partie de la classe dirigeante locale. Même si certains descendants d'Elhadji¹ Kalidu Gaye sont restés quatre ou cinq ans dans leur double cursus (*dudal* + école), avoir des fils qui deviennent marabouts n'est pas un but en soi, puisqu'en tant que composante de cette classe dirigeante, il n'y a pas de besoin d'accéder à une autre appartenance statutaire que celle qui caractérise la famille. En revanche, pour asseoir la position établie, il faut reconduire, autant que faire se peut, les carrières professionnelles qui assurent un niveau de vie aussi élevé que possible, ce que peut favoriser une bonne connaissance du français oral et écrit, et ce que le pulaar peut aussi permettre — dans des proportions de revenus cependant souvent moindres. De fait, les deux fils de la 1^{ère} épouse d'*ego* (n° 4 et 5) ont, comme leur père, embrassé une carrière dans la police ou l'armée. Ceux qui sont devenus alphabétiseurs (n° 14 et 22) résident à Dakar ou dans la Vallée, Dakar étant aussi le lieu de résidence principale des deux fils aînés.

¹ Elhadji (= *El hajj* ou *hajja*, au féminin) est un « prénom » préposé au prénom de baptême, qui est en réalité plutôt un titre honorifique. Il signifie « le pèlerin », c'est à dire celui qui a accompli le pèlerinage à la Mecque et qui a ainsi observé l'un des cinq piliers de l'islam.

Aucun membre de la famille n'a migré à l'international, la logique familiale étant apparemment de concentrer ses ressources sur le village et sur Dakar.

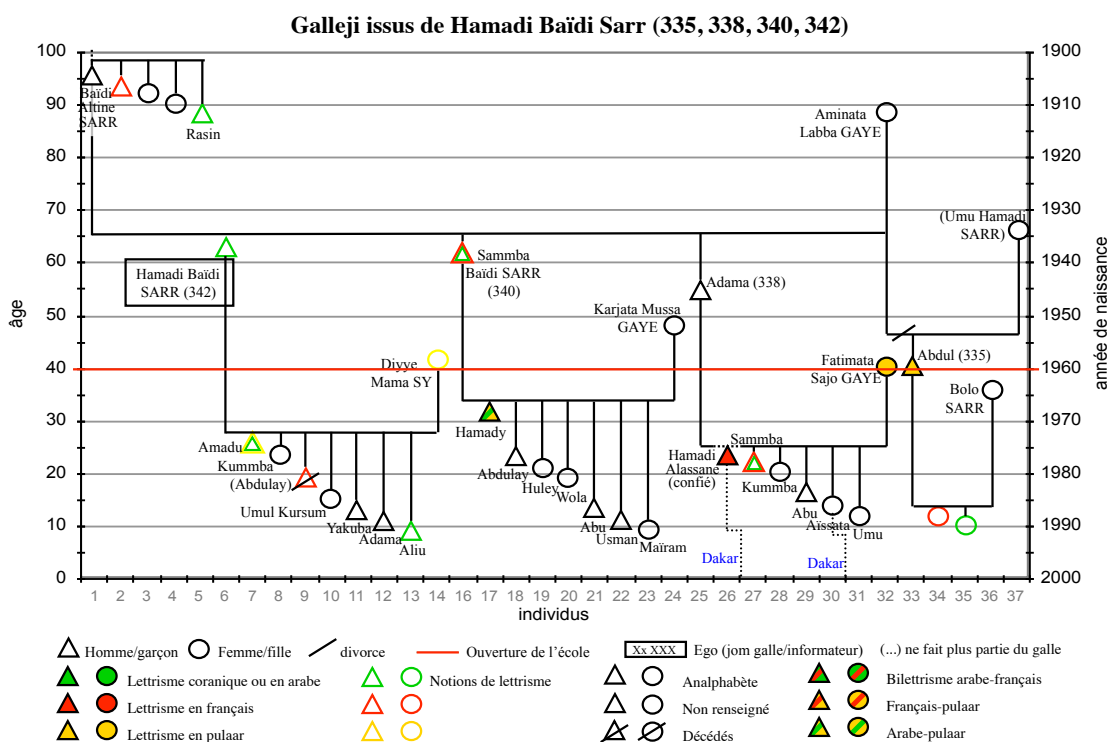
Le peu d'enfants et de petits-enfants d'*ego* qui sont analphabètes sont tous issus de la même épouse, Sity Sy (n° 17). Il est intéressant de souligner que, comme nous venons de le voir dans le *galle* précédent, il y a eu divorce entre le chef de famille et cette deuxième épouse, comme si divorce rimait à nouveau avec peu ou pas de cursus éducatif pour tout ou partie des enfants issus du couple défait. Dans le cas des deux petits-fils d'*ego* descendant de ce deuxième mariage, Hamady et Kalidu (n° 11 et 12), on note en outre que leur père (fils d'*ego*) est décédé, ce qui confirme là aussi, en sus du divorce, le décès du père comme « facteur » d'analphabétisme, même lorsqu'il s'agit d'enfants de sexe masculin.

Mais contrairement au décès qui peut revêtir une dimension causale, le divorce peut être vu non pas tant comme une cause en soi d'une faible littératie des enfants que comme un indicateur, par image inversée, du fait que la bonne entente conjugale favorise l'inscription des enfants dans un parcours éducatif. En effet, dans d'autres cas où il n'y a pas eu divorce, on note également un « effet épouse ». Par exemple, les trois enfants de la troisième épouse d'*ego* (Penda Diaw, n° 21) font exception dans ce *galle* en ce qu'ils n'ont pas reçu l'enseignement d'un marabout. L'aînée, Racky, commence à avoir quelques notions en arabe coranique, mais elle ne le doit qu'à elle-même, ayant voulu sur le tard acquérir des connaissances dans cette voie (ainsi qu'en français et en pulaar, d'ailleurs), demande « arabisante » qui est rare pour une femme adulte mais encore jeune. Les deux plus jeunes sont quant à eux devenus « malades mentaux » alors qu'ils étaient déjà grands (selon leur père, on les aurait marabouté la nuit, pendant leur sommeil, en leur jetant de l'eau sur eux). Mais avant leur maladie, ils auraient pu, comme tous les autres enfants du *galle*, et qui plus est en tant que garçons, recevoir un enseignement coranique en même temps qu'ils suivaient leur cursus scolaire.

Cette chronogénéalogie, ainsi que d'autres présentées en annexe (les *galleji* n° 243, 263 et 374), permettent donc de faire ressortir cet « effet épouse » dont les manifestations varient : tantôt l'analphabétisme (une partie des descendants de Sity Sy), tantôt l'absence d'une des littératies (l'arabe dans le cas présent des enfants de Penda Diaw) ou au contraire la présence d'une littératie que les autres segments familiaux ne possèdent pas (cf. cas n°1, concernant le pulaar).

C. a. 4. Cas n°4 : « absence de stratégie ou répartition malheureuse ? »

chronogénéalogie 4. Galleji 335, 338, 340, 342



Deux évidences frappent le lecteur de cette chronogénéalogie : la rareté des compétences scripturales (ou leur faible niveau lorsque compétence il y a), et la place particulière des aînés (fils aîné et neveux aînés d'ego) qui sont les plus dotés en littératie (soit en nombre de littératies différentes, soit en niveau « maîtrise » dans leur littératie).

Constatant la première de ces évidences, on pourrait tout d'abord se demander si le *jom galle* rencontré, Hamadi Baïdy Sarr (*galle* n°342), a développé une stratégie éducative particulière pour ses enfants. Or, après avoir confié son regret de ne pas avoir lui-même poursuivi ses études (coraniques) en devenant adulte, l'une des premières phrases dites spontanément par *ego* au sujet de ses enfants et de leur parcours est : « Pour mes enfants, j'étais prêt à utiliser la force pour qu'ils étudient. » Il poursuit en expliquant avoir mis tous ses enfants à l'école coranique. En fait, il place certains de ses fils à l'école coranique, et d'autres à l'école publique, dans une perspective de migration ou d'emploi rémunérateur (« le garçon est [destiné] à l'école publique car voyage à l'avenir, ouvre des portes ; et l'école publique peut quand même déboucher sur le Coran par une lecture en caractères latins. »). Il affirme enfin que « la fille », quant à elle, doit aller à l'école coranique « pour être une bonne pratiquante ; elle pourra apprendre le français par elle-même par la suite, si elle veut, après avoir appris le Coran ». À ce stade de l'entretien, à travers les regards et des indicateurs dans la posture physique d'ego, nous avons perçu un fort décalage entre la position exprimée et ce qui, en réalité, devait être le véritable point de vue de notre interlocuteur, à savoir

que l'éducation de ses filles était secondaire, et qu'il ne lui importait aucunement que sa/ses filles puissent accéder à une formation francisante.

Quoi qu'il en soit, on peut résumer la position de Hamadi Sarr en la qualifiant de « stratégie de répartition », répartition non seulement de ses enfants entre école coranique et école publique, mais aussi répartition en fonction du sexe des enfants, ce qui, dans le cas des filles qui n'ont pas « duré » dans leur *dudal*, s'est traduit par un analphabétisme (même situation d'analphabétisme, d'ailleurs, pour deux des fils orientés sur l'école coranique, Yakuba et Adama, n° 11 et 12). Mais cette répartition n'est pas équitable entre filière islamique et publique : ceux qui sont envoyés à l'école publique sont très minoritaires¹. Que ce soit à travers le discours de ce chef de famille ou à travers les choix effectivement opérés par lui, on saisit donc bien que le français est une option retenue à contre cœur, un compromis, la préférence allant à l'école coranique ou, en cas d'échec, à mobiliser ses enfants dans les activités productives permettant l'entretien de la famille. Mais ici, à la différence de la « préférence arabe » du cas n° 1, l'option français ne concerne pas un seul fils. Et même si dans les deux cas, la scolarisation d'un fils va plutôt à l'encontre des désirs paternels, dans le cas présent de Hamadi Sarr, elle est davantage assumée, y compris dans sa dimension utilitariste.

Sachant qu'en terme de niveau de littératie(s), le caractère médiocre de ce *galle* (celui d'*ego* comme celui de ses frères, d'ailleurs) n'est pas le fruit d'un désintérêt du père pour ses enfants, et que celui-ci est bel et bien porteur d'une stratégie familiale éducative, on est amené, pour tenter de comprendre les causes de cette « médiocrité », à s'interroger sur l'appartenance statutaire de ces Sarr (l'on se rappelle du cas n° 2 décrivant une famille de bijoutiers — « castés » — peu lettrés ou en régression de littératie). Or cet ensemble de maisonnées, regroupées ici sur un même graphique, est rattaché au GS des *Subalbe* (les pêcheurs à la tête village). Il ne serait donc pas entravé dans son accès aux filières éducatives par le jeu des rapports de force entre groupes statutaires, qui par certains dispositifs², sont en capacité de limiter cet accès directement ou indirectement. Sauf à considérer que l'échelle pertinente dans ces rapports de force n'est pas toujours celle du groupe statutaire ; celle des lignages ou fractions de lignages opposés entre eux (recoupant les tendances politiques dites *A* et *B*, évoquées au chapitre 2.B.) doit aussi être questionnée. L'enquête par

¹ Soit deux fils sur neuf enfants, dont l'un des deux plus jeunes, lesquels ne sont pas représentés dans la chronogénéalogie pour l'alléger, étant donné qu'ils ne sont pas encore en âge de suivre une formation.

² Je pense à la main mise par certaines familles sur l'association des parents d'élèves, ce qui peut influencer sur l'inscription des enfants à l'école, soit par rétention de l'information, soit en inscrivant leurs enfants les premiers. Ou encore aux inscriptions des futurs apprenants préemptés par certains alphabétiseurs. Ou encore à la façon dont un marabout encouragera ou découragera tel ou tel de ses disciples pour qu'il poursuive ou qu'il abandonne son cursus islamique, afin de ne pas ouvrir à tous l'accès à des fonctions religieuses synonymes de mobilité sociale (cf. Y. WANE 1969 : 76-77, note 42).

entretien¹ a en effet montré que les Sarr du village sont engagés dans des luttes intestines pour le pouvoir local, qui ont marqué l'histoire de l'accession au pouvoir de chef du village en titre (*Teen Saada Mussa Gaye*)².

Le localisme d'une famille ne peut pas être à lui seul à l'origine d'une telle configuration « basse » de la littératie dans ces *galleji* de frères. Pour preuve, d'autres *galle* sont eux aussi très « villageois » tout en étant très bien lotis en compétences scripturales³. L'appartenance lignagère est donc également à regarder. Mais à cette influence possible de l'appartenance lignagère, on doit encore ajouter celle de la trajectoire professionnelle du chef de famille — ici, un boisselier⁴, ayant donc un niveau de vie plutôt bas et peu de capital social en dehors du village —, issu d'une famille d'ailleurs elle-même restée au village (quasiment pas de migration dans l'ensemble des *galleji* de la fratrie d'Hamadi Baïdy Sarr). Ainsi, la conjonction entre des ressources financières et sociales limitées⁵, des tiraillements locaux pour le pouvoir et un ancrage exclusivement local peut décourager un chef de famille dans ses éventuels projets éducatifs pour ses enfants. À quoi bon investir dans l'éducation des enfants et se priver de leur force de travail, puisque de toutes façons, le père n'est introduit dans aucun réseau ou expérience capitalisables — de migration, de commerce ou d'insertion urbaine et/ou salariale ? On est donc invité ici à considérer la façon dont un chef de famille se projette du point de vue de ses souhaits et de ses possibilités objectivées à faire migrer ses enfants ou à les « caser » dans un emploi nécessitant la connaissance du français (la fonction publique, notamment, et en particulier les carrières de la police ou de l'armée, dans le cas précis de l'histoire sociale de Dungal). En l'absence de tels projets migratoires — ne serait-ce que vers Dakar — y a-t-il en effet une réelle volonté ou utilité pour le *jom galle* à envoyer ses enfants dans telle ou telle filière éducative, quand bien même celui-ci explique qu'il a voulu que tous ses enfants aillent soit à l'école coranique soit à l'école publique ?

Et une fois de plus, l'écart entre pratiques avérées et discours officiel du patriarche ressort nettement...

¹ Je préfère ici conserver l'anonymat des personnes entendues en entretien sur ce point ; deux entretiens réalisés en février 2001 se recourent sur ces tendances rivales.

² Sur un autre cas de conflit au sein des villages pour élire un chef de village — situation relativement fréquente dans la Vallée —, voir SCHMITZ (2000a).

³ Voir par exemple la chronogénéalogie du chef de village de Dungal, Teen Saada Mussa Gaye (*galle* n° 374, en annexes : chronogénéalogies 7).

⁴ Il est étrange de voir un boisselier être *cuballo* (pêcheur). Il est possible que cette famille soit d'anciens *lawbbe laade* (artisans constructeurs de pirogues) intégrés relativement récemment aux *subalbe*, et que le métier transmis de père en fils ait perduré plus que ne l'aurait voulu le changement statutaire.

⁵ Concernant son fils benjamin, *ego* explique qu'il ira « dans une école publique, pris en charge par un cousin à lui ». L'enfant sera donc dans un autre village, alors qu'il y a une école sur place, à Dungal. De même Hamadi Baïdy Sarr avait-il déjà confié l'une de ses filles, à l'âge de trois ans, à une sœur vivant à Dakar, qui ne lui a fait suivre aucun cursus éducatif. À travers ces « confiages », on entrevoit le poids matériel que représente pour *ego* l'éducation de ses enfants. Sur la pratique du confiage (*fostering*) en Afrique de l'Ouest, une vaste littérature a été produite par des démographes ou des anthropologues.

Confirmant l'aspect localiste de cette famille élargie, la bonne représentation du pulaar par rapport aux autres compétences scripturales s'affirme dans ce tableau familial, alors que le chef de famille n'a semble-t-il joué aucun rôle actif dans l'alphabétisation en pulaar de ses parents (ou fils) « foulanisés ». Dans la mesure où mes analyses quantitatives (ACM et statistiques) et autres descriptions qualitatives ont révélé l'inscription sociale des foulanisants comme étant locale, leur présence dans cette configuration familiale de l'écrit est confortée dans sa cohérence avec l'ensemble des traits décrits montrant l'ancrage très villageois de ces Sarr.

Le pulaar apparaît en outre très clairement, dans cette chronogénéalogie, comme un « phénomène » éducatif très situé dans le temps et sur une tranche d'âge donnée — celle des 25-40 ans¹ qui s'est alphabétisée entre 1985 et 2000. De ce point de vue, ce cas n° 4 montre bien que seul le pulaar connaît une telle circonscription temporelle — des gens de tous âges ayant quant à eux été instruits en français ou en « Coran ».

Le deuxième trait marquant face à ce cas n° 4 permet de revenir sur la récurrence d'un profil lettré, ne serait-ce qu'avec le niveau « notions », chez les fils aînés de chacun des *jom galle*-frères représentés. Dans chaque famille (issues des différents frères d'*ego*), le fils aîné est compétent à l'écrit, tandis que presque tous ses frères et sœurs sont analphabètes. Qui plus est, il n'est jamais doté de simples notions dans une seule littérature : soit il n'est resté qu'au niveau « notions », mais dans deux littératies (Amadu, n°7), soit il possède un niveau « maîtrise » dans une des langues de l'écrit (Hamady Alassane, n°26), voire dans deux (Hamady, fils de Sammba, n°17).

Soulignons aussi que les deux aînés dont les pères sont eux-mêmes les deux fils aînés de leur fratrie (c'est à dire Amadu, n°7, fils d'*ego*, et Hamady, n°17, fils de Sammba) ont été éduqués dans les deux mêmes filières (arabe et pulaar), comme si à travers leurs fils, les deux frères aînés, Hamady Baïdy Sarr et Sammba Baïdy Sarr, prolongeaient une rivalité entre frères — rivalité qui caractérise généralement les relations familiales africaines dans les sociétés patriarcales (ORTIGUES et ORTIGUES 1966 : 113). *A contrario*, Adama, en tant que troisième de cette fratrie d'adultes (n°25), n'a pas eu à s'inscrire dans le même jeu concurrentiel que celui existant entre les deux aînés ; son propre fils aîné a ainsi pu connaître une autre carrière éducative que celles de ses cousins (en système de parenté occidental) ou frères (en système de parenté africain). Cette démarcation des « possibles » éducatifs des fils d'Adama se confirme par le fait que le fils cadet a lui aussi été scolarisé (Sammba, n°27), dans un contexte familial où l'école publique ne constitue pas le modèle privilégié.

Cette analyse nous permet de montrer non seulement que la position d'aîné est particulière, chargée d'un investissement éducatif manifeste, y compris dans des familles très peu « scripturalisées ». Elle nous prouve également combien les relations au sein de la fratrie,

¹ Si l'on veut se reporter à mon analyse statistique, cela correspond aux modalités *jeunes adultes* et *adultes*.

déterminées par le rang occupé par chaque frère, sont déterminantes dans le choix des filières éducatives que leurs descendants (les garçons, en l'occurrence) pourront eux-mêmes investir, soit dans un processus de reconduction du jeu de rivalités, soit au contraire dans un détachement possible vis à vis de tels rapports de compétition.

Cette dernière chronogénéalogie nous permet donc de saisir qu'une « situation » familiale de littératie « faible » renvoie à tout un ensemble de facteurs tels que le localisme, l'appartenance statutaire ou lignagère — selon les cas —, l'envergure financière de la famille ou encore la faiblesse des réseaux sociaux et migratoires dans lesquels celle-ci s'inscrit. Elle nous a par ailleurs livré l'importance des rangs de naissance des fils (lorsque la stratégie éducative familiale n'inclut pas les filles), tant dans le fait que ceux-ci soient ou non lettrés que dans le type de littératie en elle-même qui les caractérise.

Les quatre chronogénéalogies étudiées nous ont ainsi permis de faire ressortir un certain nombre de phénomènes ou de tendances que nous allons à présent reprendre au delà du cas spécifique de chaque graphique présenté. Il s'agira de rappeler ces phénomènes ou tendances, dans une démarche synthétique, avec pour certains d'entre eux un élargissement ou approfondissement permis par un cadre plus ouvert — celui de l'ensemble des chronogénéalogies produites ou celui, encore un peu plus large, de ces huit familles additionnées de autres trois cas de maisonnées approchées par le biais d'entretiens menés à Juude.

C. b. Principaux indicateurs et résultats des chronogénéalogies

Une synthèse succincte des résultats obtenus par l'analyse des chronogénéalogies, croisée aux entretiens réalisés avec des pères et mères de familles, renvoie à deux types de résultats distincts :

- 1- des résultats en tant que tels, spécifiques à notre objet d'étude, tels que :
 - la confirmation de stratégies familiales globales, qui sont davantage le fait de familles pourvues en capitaux sociaux et économiques
 - l'écart entre les stratégies du père et les compétences effectives des enfants, dans les familles où pèsent des déterminants sociaux et économiques tels que les appartenances statutaires ou « claniques », la catégorie socio-professionnelle du père et son inscription dans des réseaux de migration
 - l'importance de la position d'aîné, qui favorise une formation lorsqu'il s'agit d'un fils, et qui au contraire en prive la fille aînée
 - en cas d'échec de l'aîné (garçon), le report sur les enfants suivants
 - la détermination des filières éducatives en fonction de rivalités entre pères qui sont frères et aînés de leur fratrie
 - l'inégalité éducative selon le genre comme très variable d'une famille à l'autre

- l'importance de l'épouse (ou mère) sur la carrière éducative des enfants, malgré un discours valorisant surtout le rôle des pères
- l'impact des divorces et décès des pères en terme d'analphabétisme des enfants
- la très grande fréquence de compétences scripturales à la fois chez les migrants internationaux et chez les (ex-)résidents de Dakar
- le caractère « hors-stratégie patriarcale » du pulaar

2- des résultats utilisables en tant qu'indicateurs :

- la position des enfants dans la fratrie (notamment aîné ou cadet vs les enfants suivants qui ont plus de chances de pouvoir suivre un cursus non imposé par le père)
- la qualité des relations entre époux
- le niveau de revenus du père ou de la maisonnée
- le qualité d'ancrage local favorisant (appartenance statutaire, « tendance » politique dominante ou pas, importance numérique de la famille et alliés, accès au foncier) ou de réseaux sociaux des parents à l'extérieur du village (au moins l'un des deux étant nécessaires à l'acquisition-maintenance de compétences scripturales répandues dans un *galle*).

Passons à présent ces différents résultats en revue, en regroupant les dimensions « résultats » et « indicateurs possibles » lorsqu'elles concernent une même variable ou un même aspect.

C. b. 1. Le fils aîné, la fille aînée : schémas inversés d'un rang exposé

Le fils aîné occupe une place particulière dans les configurations familiales des compétences scripturales observées : il n'est jamais analphabète¹, y compris dans les familles les moins dotées en compétences, et ce quelque soit le groupe statutaire de rattachement (celui du *jom galle*). Les fils aînés se répartissent le plus souvent entre compétences écrites en français ou en arabe (« coranique » ou au-delà), associant d'ailleurs souvent les deux littératies, soit dans la réalité de leurs compétences acquises, soit dans le désir initial de leur père, qui n'est pas toujours en coïncidence avec les désirs et les prédispositions des fils aînés, et donc avec les compétences finalement engrangées et entretenues. Ainsi, lorsqu'un fils aîné n'a que des notions dans une littératie ou une autre, son faible niveau dans celle-ci n'est jamais associé à un manque de volonté ou de soutien du père quant à la réussite de son fils dans les études entreprises. Cet inaboutissement dans l'acquisition des compétences est souvent attribué, dans les discours paternels, aux limites

¹ Seules trois exceptions peuvent être relevées sur nos chronogénéalogies, mais elles ne sont pas pertinentes à prendre en compte dans la mesure où l'une s'inscrit dans un contexte de divorce entre les parents (individu n°3, galle 324), ce qui peut expliquer un désinvestissement ou des difficultés de suivi éducatif de la part des parents, et l'autre concerne un garçon décédé jeune (individu n°11, galle 243). Un troisième cas montre deux fils analphabètes (n°11 et 12, galle 278), dont l'aîné, mais là encore il s'agit d'un contexte particulier : le père est décédé.

intellectuelles, c'est à dire à l'absence de *don*¹ de l'enfant dans la filière éducative évoquée, équivalent à un déficit ou un niveau insuffisant d'aptitudes cognitives et intellectuelles. Ce type de discours convenu fait inmanquablement penser à la lecture par BOURDIEU et PASSERON (1964) du champ éducatif en France, et en l'occurrence, à la façon dont le don ou le mérite sont mobilisés par les différents acteurs — enseignants, parents d'enfants en difficulté, enfants eux-mêmes et classes bourgeoises — chacun participant à la reproduction d'un système élitiste refusant de considérer les inégalités sociales comme déterminantes dans le parcours scolaire ou étudiantin. Ce registre du *don* ou de son absence est aussi exprimé fréquemment en mobilisant le champ du religieux ; l'expression de la volonté divine déterminerait la réussite ou l'échec des enfants, voire des adultes, dans les filières éducatives évoquées : « Dieu n'a pas voulu ça pour moi ». Une autre explication intervient assez fréquemment, mais elle est quant à elle plutôt fournie par les intéressés lorsqu'ils retracent leur propre parcours. Elle porte sur des événements extérieurs qui ont contraint ou conduit l'enfant, le jeune ou l'adulte à quitter ses études pour travailler, notamment en cas de décès du père, ou encore lorsqu'un projet migratoire tourne court, par exemple, parce qu'*ego* a trouvé un bon emploi à Dakar et qu'il n'a plus besoin de bien maîtriser le français à l'écrit pour partir en France (cas, par exemple, de Bokar Samba Diop, *galle* n°243).

Ainsi, la fonction de futur chef et représentant de la famille étendue, associée au rang d'aînesse, coïncide avec un souci des pères de familles de doter le fils aîné de compétences scripturales au moins dans l'une des langues écrites disponibles. Lorsque les compétences effectives de l'aîné correspondent au choix paternel de filière socio-éducative, on tient alors un indicateur fiable de la préférence du chef de famille pour ladite langue écrite concernée et le champ des possibles sociaux, économiques, politiques ou religieux auxquels elle renvoie.

Cette position d'aîné dans la fratrie est en outre intéressante car elle se présente comme un révélateur des rôles et fonctions idéaux-typiques à l'œuvre dans la société haalpulaar traditionnelle. Si l'on vient de décrire ce que représentent les attendus familiaux vis à vis de l'aîné mâle et ce qui en découle en termes d'orientation dans un cursus socio-éducatif, on peut se demander ce qu'il en est des filles aînées. Dans bien des cas rencontrés, celles-ci ont connu une carrière linguistique et didactique différente de tout le reste de la fratrie, en l'occurrence moins dotées de compétences et de savoirs que leurs frères et sœurs. Par exemple, souvenons-nous du cas de Jeynaba qui était la seule de sa fratrie à ne pas parler wolof quand elle vivait à Dakar, ou de celui de la jeune troisième épouse de Ceerno, un *toorodo* analphabète de Juude, qui n'a pas du tout été scolarisée par ses parents alors que tous ses cadets l'avaient été². On mesure à travers les nombreuses occurrences de

¹ Au sens d' « être doué » et non pas du don en tant que mode d'échanges entre individus ou groupes sociaux.

² Âgée de 22 ans au moment de notre entretien, cette jeune épouse précise que c'est son père qui a voulu que ses frères et sœurs soient scolarisés. Elle exprime son regret de ne pas l'avoir été elle-même et ajoute qu'elle aurait aimé « faire du pulaar », mais qu'au moment où elle le souhaitait, l'heure de son mariage était venue et qu'étant seule pour assurer ses travaux (ménagers), elle fut dans l'impossibilité d'accéder à ce désir.

ce type que la fille aînée a elle aussi un statut particulier, mais inversé par rapport à celui du fils aîné. D'une part la fille ne doit pas avoir un profil éducatif et des compétences qui la placeraient au-dessus de son mari, d'autre part, elle est destinée plus que encore les autres filles du ménage à un mariage réussi, c'est à dire normatif et culturellement orthodoxe. Elle se doit donc de vivre au village, mais aussi de devenir la seconde ménagère au service du foyer, épaulant sa mère dans les travaux de toutes sortes et s'occupant de ses cadets.

C. b. 2. échec de l'aîné et report sur le/les suivants

Dans le cas contraire, c'est à dire lorsque les espoirs du *jom galle* n'aboutissent pas à la réussite du fils aîné dans la ou les filière(s) éducative(s) choisie(s), on constate un report fréquent sur les enfants suivants dans l'ordre des naissances. Dans les familles où seuls les garçons suivent une formation, ou dans celle où les filles et les garçons sont « répartis » dans des filières éducatives différentes, en fonction justement de leur sexe¹, cette tendance au report sur les cadets prend évidemment en compte le sexe des cadets².

Dans certains cas, l'échec des plus âgé(e)s d'une fratrie qui aura des conséquences sur la carrière éducative des puîné(e)s peut renvoyer non pas à un échec en tant que tel dans la filière suivie par les aîné(e)s, mais à un échec en termes de débouchés professionnels et de situation d'emploi, notamment d'emploi salarié.

« Un vieux dont le fils est en 4^{ème} à Mbumba lui a fait quitter car il pense qu'il ne trouvera pas d'emploi plus tard. Ses deux frères sont allés à l'université et ils n'ont rien eu. Les idées sont toujours archaïques et les gens ne pensent pas à l'évolution de la société. Les objectifs de l'Éducation nationale, ce ne sont pas les débouchés mais c'est d'être alphabétisé. »

Ce type de situation et les commentaires qui l'assortissent dans la bouche du directeur d'école de l'un des deux villages de mon enquête soulignent bien le hiatus existant entre les objectifs ou finalités des uns et des autres, entre leurs logiques respectives. Dans un tel cas, le collégien dont la scolarité est interrompue alors qu'il était parvenu à un niveau qui constitue déjà en soi une réussite, compte tenu du taux d'enfants y accédant, ne peut être vécu par un membre de l'Éducation Nationale que comme un gâchis, alors que pour le père, il s'agit de faire preuve de pragmatisme et de trouver à son fils une activité plus prometteuse tant pour l'avenir de celui-ci que le père lui-même, puisque les vieux jours de ce dernier reposent sur la capacité financière dont font ou feront preuve ses enfants, et tout particulièrement ses fils. Quant à lui, l'enfant doit bien entendu obtempérer, dans la mesure où les frais engagés pour sa scolarité sont couverts par son père et où

¹ Exemple des enfants de Hamady Mody Diallo, cultivateur et gérant de la pharmacie de Juude (entretien du 28/02/01) : ses fils sont allés à l'école coranique et ses filles à l'école publique.

² Cela est le cas dans la chronogénéalogie du cas n° 1, mais aussi, par exemple dans la famille de Yoro Bâ (entretien à Juude avec la *jom suudu* Fatimata Diallo, *galle* n° 23).

ses frères au chômage ne peuvent probablement pas se substituer à leur père pour les prendre en charge, ni sans doute s'opposer à la décision paternelle si elle s'est montrée ferme.

C. b. 3. L'inégalité selon le genre

Comme cela était également clairement apparu dans les résultats statistiques présentés pour l'ensemble des villageois de Dungal et de Juude, les filles et femmes figurant sur mes chronogénéalogies sont souvent dotées de moins de CS que la gente masculine. Mais cette disparité de compétences scripturales entre sexe ne se répartit pas de façon homogène sur l'ensemble des familles. Le comparatif schématique ci-dessous, extrait de mes chronogénéalogies, illustre cet écart très net entre les familles. Certains *galle* présentent une quasi-égalité entre les deux sexes (*galle* n° 278), tandis que d'autres montrent nettement que les filles ou femmes sont analphabètes, ou seulement avec des notions dans une littératie et dans une seule (*galle* n° 244 ; cf. page suivante les schémas des deux types de répartition des CS selon le genre).

Concernant la filière arabo-coranique, il est à noter pour les filles que le plus souvent, les pères veulent qu'elles apprennent seulement ce qui est nécessaire à la prière. L'argument récurrent des *jom galle* sur ce point est simple et renvoie à une réalité effective : en tant que filles, elles ont des contraintes ménagères, et un cousin qui veut les épouser. Beaucoup de jeunes filles du village se marient encore à un âge précoce — 14 ou 15 ans. Leur destin est donc scellé souvent très tôt pour leurs parents qui ne voient pas l'utilité de les engager très avant dans une formation non seulement coranique, mais plus largement dans un cursus quelconque.

Dans un tel contexte, il est important de souligner que les familles dans lesquelles j'ai observé une quasi-égalité de traitement éducatif, dans les choix du père, sont aussi des familles d'anciens fonctionnaires, retraités et âgés, ayant exercé à l'époque coloniale en tant que policier ou militaire. Il ont été d'autant plus enclins à scolariser leurs filles que leur régime salarial les plaçait, et les place encore¹, sous le coup d'une réglementation incitative déterminant le montant de leurs allocations familiales ou de retraite en fonction de la scolarisation de l'ensemble de leurs enfants.

C. b. 4. L'effet « rivalité entre frères »

Nous avons vu, dans le cas n° 4, que deux fils aînés, dont les pères étaient frères — et eux-mêmes aînés dans leur fratrie —, avaient eu le même parcours éducatif (arabe et pulaar), double cursus qui est rare pour des fils aînés qui suivent plutôt une scolarité en français et/ou un enseignement coranique. Il est très probable qu'un jeu de rivalités entre frères, via leurs fils aînés, soit à l'œuvre dans bien des familles étendues. Dans ce cas, ce sont donc les choix éducatifs pris en

¹ Le chef du village de Dungal, qui nous livre cette information éclairante, ne peut préciser à quand remonte ce système incitatif. Il nous indique qu'au début de son service sous les drapeaux, le 12/12/1938, ce système était déjà en vigueur.

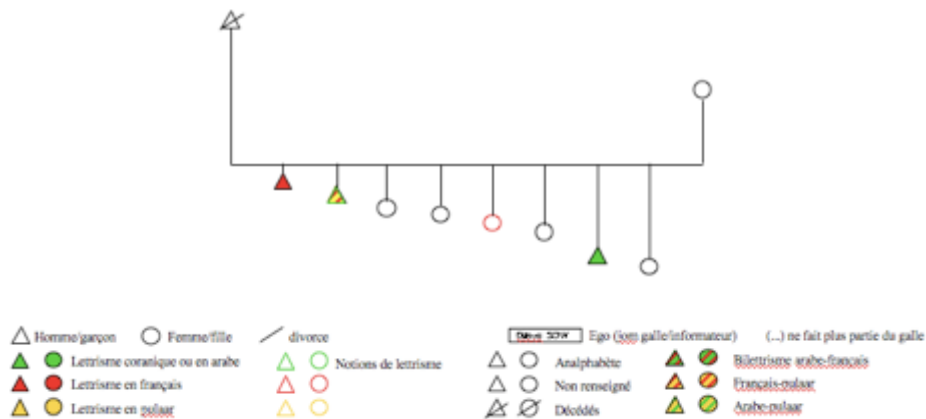
premier par l'un des pères qui détermineront les choix faits par le frère de celui-ci, concernant son propre fils.

Un autre cas, celui de Mariama, montre combien les relations au sein de la fratrie des parents d'*ego* peuvent être déterminante sur les trajectoires socio-éducatives. Lorsque cette mère de famille était enfant, son oncle paternel a imposé à son jeune frère, le père de Mariama, qu'un terme soit mis à sa scolarité. Cette injonction s'inscrivait dans une chaîne de rapports de soumission, de rivalités et de dettes symboliques qui peuvent n'impliquer qu'eux deux ou concerner un cercle plus large de membres de la famille renvoyant à des cercles relationnels plus complexes et imbriqués les uns dans les autres. Mais le schéma basique est celui du frère cadet qui bénéficie d'appuis de la part de son grand frère ; en échange, le grand frère peut être décisionnaire sur certains aspects de la vie familiale de son cadet, tel que le mariage de sa nièce. L'oncle paternel a ainsi autorité sur la fille de son frère, paternité symbolique qui se traduit par la soumission de la fille et du père biologique à ce deuxième père.

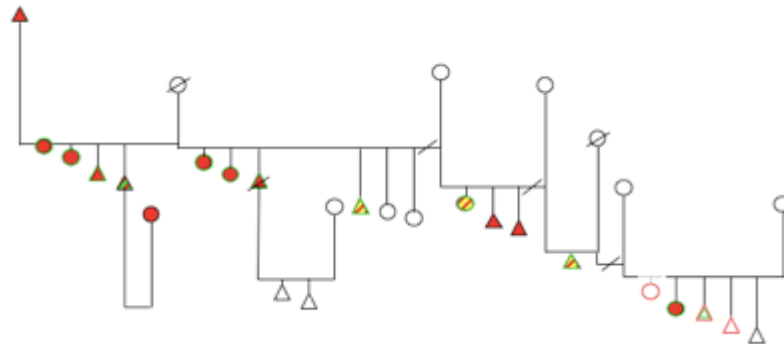
Mais en principe les oncles maternels ainsi que les tantes paternelles jouent une fonction majeure vis à vis des enfants de leur(s) sœur(s) pour les premiers et de leur(s) frère(s) pour les secondes, avec une fonction affective et d'intimité, de complicité particulière que l'on peut voir comme un espace de compensation, de négociation au sein de la famille de décisions ou de situation impliquant les descendants. Un tel système de relations croisées permet de renforcer les relations entre familles tout en offrant des modalités de contre-pouvoir éventuelles. Mais dans le cas de Mariam, on présume que le modèle patriarcal porte à plein et que les décisions issues de la branche paternelle, et en son sein d'un frère aîné, prévalent sur les autres types de relations intrafamiliales.

chronogénéalogie 5. Le genre : comparaison entre deux *galleji*

Galle n° 244 : forte inégalité entre les sexes



Galle n° 278 : relative égalité entre les sexes (sur les descendants)¹



C. b. 5. Un « effet épouse » évident

Ce que nous avons relevé plus haut concernant un « effet épouse » est d'autant plus fécond que l'accent a été mis sur des variations de carrières éducatives des enfants d'un *galle* en lien avec la mère dont ils sont issus, dans les cas extrêmement courants de familles polygames. Complétons ici ce constat, bien étayé par les situations multiples déjà citées, en soulignant que le rang d'épouses ne semble pas réellement importer. Ainsi, les enfants d'une deuxième, troisième ou quatrième épouse (voire plus) ne seront pas forcément moins bien lotis dans leur sort éducatif que ceux d'une première épouse (cf. *galleji* n° 335 *et alii*, 278 ou 374). Pas plus que le profil « littérarien » des épouses (ou mères), leur rang d'entrée en conjugalité ne s'avère pertinent dans l'analyse. Ce qui apparaît déterminant est en réalité l'entente à la fois avec le mari commun, et l'entente entre les épouses, pour assurer une relative homogénéité des destinées scripturales des

¹ Dans cette lecture des graphiques selon le genre, il n'est pas pertinent de considérer l'analphabétisme des épouses âgées : à l'époque de leur enfance, les filles ne bénéficiaient guère d'une éducation formelle (en français ou en arabe). Notre regard se focalise donc sur la proportion entre hommes et femmes des cinq épouses (sur six) ayant eu des enfants du *jom galle* (l'individu le plus à gauche du schéma).

enfants de chacune des épouses. Cette bonne entente — ou son défaut — apparaît non pas à travers les entretiens conduits avec les *jom galle*, mais avec les mères de familles que nous avons interrogées. Si elles ne se mettent pas en avant lorsqu'il s'agit de nommer la/les personne(s) qui choisissent ce que chaque enfant fera ou non sur le plan d'un cursus, elles n'en ont pas moins été soit réellement décideuses, avec par la suite l'obtention du consentement de leur mari, soit elles ont été amenées à donner elles-mêmes leur accord sur une décision de leur époux en la matière.

La primauté de l'entente conjugale sur un effet structurel — apparemment inopérant — lié au rang de l'épouse me conduit à rappeler le particularisme des situations de divorce, du point de vue des compétences scripturales des enfants issus de mariage.

C. b. 6. Divorce, décès et analphabétisme

Dans les cas de père décédé ou de parents divorcés alors que les enfants étaient encore jeunes, on note une régularité importante d'enfants très peu ou pas du tout compétents à l'écrit. Les instabilités engendrées par de telles situations familiales — financières, résidentielles, émotionnelles et affectives, etc. — constituent autant de raisons possibles à la rareté des compétences écrites acquises par ces enfants.

C. b. 7. Groupes statutaires, clans, activités paternelles et réseaux mobilisables

Nous regroupons ici ces divers aspects touchant soit à l'identité sociale soit aux ressources disponibles — matérielles et sociales — d'une maisonnée parce qu'elles participent toutes des conditions sociales qui vont permettre à un *jom galle* (et à son épouse) de construire soit une stratégie familiale de l'écrit globale, applicable à l'ensemble des membres de son foyer, soit une série de choix plus individualisés et/ou circonstanciés, en fonction des conjonctures sociales, économiques ou politiques qui peuvent influencer sur ses décisions éducationnelles pour ses enfants.

Selon les cas spécifiques, famille par famille, ces quatre déterminants possibles ne joueront pas du même poids ni selon les mêmes modalités. Ils pourront intervenir chez le chef de famille (et/ou son épouse) soit en amont, sur toute la période antérieure à l'arrêt d'une décision individualisée ou d'une stratégie familiale globale, soit dans une temporalité plus étendue qui peut engendrer des changements de décisions allant dans le sens aussi bien d'un arrêt de cursus, d'une inscription dans une filière ou d'une conversion de choix d'une filière éducative vers une autre. Bien évidemment, les incidences de ces déterminants seront en outre fort différentes selon que tel ou tel d'entre eux caractérise ou non la famille considérée. Nous avons en effet vu, par exemple (cas n° 2), qu'être *nyeenyo* constitue un frein sensible pour une émancipation par l'éducation et la formation, tandis qu'au plus bas de l'échelle sociale, les *maccube* se veulent plus offensifs, surtout

sur le front scolaire¹, pour obtenir par la réussite financière ce qu'ils ne peuvent (ou ne veulent) obtenir par une mobilité sociale statutaire, une « tooroodisation », qui passerait par l'investissement sur la filière coranique. Appliquer une lecture calquée entre hiérarchie statutaire et possibilité de réussite éducative dans tel ou telle filière éducative n'est donc pas envisageable, la réalité n'étant pas si simple. Pour autant, l'appartenance statutaire peut participer d'un ensemble de facteurs encourageants ou non pour le chef d'une maisonnée, surtout lorsqu'on articule cette lecture structuraliste à des paramètres tels que le niveau de ressources financières, qui n'est pas toujours déclaré par les pères comme constituant un frein à la formation de leurs enfants².

Certains de ces déterminants sont stables, d'autres non. Ainsi l'appartenance statutaire est innée ; il faut composer avec et jouer au mieux des droits, devoirs et contraintes propres à chacun des groupes statutaires. L'appartenance à des « clans » ou « tendances » internes à un même GS est en revanche susceptible de changement : non seulement le rapport de force entre les tendances n'est pas toujours figé, les équilibres sont mouvants, mais en plus des revirements de rattachement à une tendance sont toujours possibles.

Si nous insistons sur les écarts de stabilité entre ces deux « facteurs » de littératie que peuvent constituer l'appartenance statutaire et le clientélisme « clanique », c'est pour appeler l'attention, dans l'usage possible de l'outil chronogénéalogie, sur la variabilité d'impact de ces facteurs au sein d'une même famille, selon les périodes politiques traversées par le chef de famille, dans ses rapports sociaux locaux ou multisitués.

Mais l'instabilité décrite n'est pas que d'ordre politique. Dans le cas de l'activité professionnelle du père (beaucoup plus rarement de la mère) ou d'*ego*, une amélioration ou une dégradation de cette activité peuvent avoir un effet immédiat (ou différé) sur la poursuite ou l'arrêt d'un cursus permettant d'apprendre à lire et à écrire. Cela ne joue d'ailleurs pas toujours dans le sens attendu, c'est à dire reposant sur la capacité financière permettant de prendre en charge les frais d'une formation et le fait de priver la maisonnée de jeunes bras (de ressources). Nous avons en effet mentionné des récits d'hommes ayant cessé de s'alphabétiser parce qu'ils avaient trouvé un emploi satisfaisant : plus besoin dorénavant de courir après des emplois ou des projets de migration dont l'apprentissage du français et de l'écriture devait optimiser les chances de succès.

Dans d'autres cas, par exemple de militaires ou policiers, l'alphabétisation en français, soit en tant qu'autodidacte soit par des cours du soir, est un moyen de pérenniser un emploi ou d'accroître une probabilité de promotion. Il n'est alors pas directement question d'un effet d'entrée

¹ Je renvoie aux résultats statistiques sur la question : annexes, « D. Variables sociologiques et compétences scripturales ».

² Les mères soulèvent davantage cet aspect financier qui peut être déterminant — achats de fournitures et livres, puis frais d'entretien de l'enfant hors du village, à partir du collège, ou dédommagement chez certains marabouts. On pourrait ici corrélérer niveau de ressources des familles et appartenances statutaires, pour voir dans quelle mesure le GS peut impacter à un double niveau : en tant que tel et en tant que corrélé au niveau de ressources matérielles.

ou d'arrêt dans un processus d'apprentissage, qui serait lié au niveau de revenus permettant d'assumer les charges d'une formation ou la rendant au contraire inutile. Dans ce type de situation, c'est l'activité professionnelle en cours qui motive en elle-même l'acquisition ou le renforcement de compétences scripturales.

C. b. 8. La corrélation secondaire de la littératie sur la migration

Un rapport de fréquence élevé s'observe, tant à travers l'ensemble des chronogénéalogies qu'à travers nos statistiques¹, entre lieux de résidence en migration (ou épisode migratoire passé) et profils lettrés des migrants ou ex-migrants. On ne peut pour autant pas établir un lien direct et systématique entre la langue écrite maîtrisée et la zone d'établissement des migrants issus de Dungel et Juude. Une coïncidence existe, certes, entre la langue maîtrisée à l'écrit par *ego* et l'environnement linguistique de son lieu de vie hors du village (un arabisant vivant dans un pays arabe ou un francisant en zone francophone²), mais elle n'est pas suffisamment régulière pour conclure à des relations causales et systémiques — que la cause soit d'ailleurs du côté d'une formation acquise avant le départ, influant sur une destination migratoire arabophone ou francophone, ou qu'elle soit du côté d'une acquisition de compétences écrites en cours de migration, en fonction de la langue dominante dans le contexte socio-culturel du pays de résidence du migrant.

Plus que la littératie acquise au village ou à Dakar par les futurs migrants, ce qui semble déterminer lourdement la migration, ou la carrière professionnelle des descendants, réside en fait dans la carrière du père et dans sa capacité à mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses réseaux relationnels pour favoriser la trajectoire de ses enfants (surtout de ses fils) ou leur départ pour l'étranger. On observe ainsi, dans bien des familles, une certaine continuité ou reconduction entre trajectoire du père et trajectoires des fils, et l'ensemble des capitaux dont disposent le père/la famille, tant économique que social ou culturel, sont mis à contribution pour faire aboutir un projet de migration.

C. b. 9. Dakar : étape vers la migration et apprentissage de l'écrit

Les individus apparaissant dans nos graphiques, lorsqu'ils sont « passés » par Dakar ou qu'ils y vivent encore, ont généralement des profils de littératie assez hauts, avec des bicompetences ou des tricompetences très fréquentes, toutes proportions gardées (*galleji* n° 186, 263, 244, 278). Ils ont aussi plus souvent des niveaux de compétences « maîtrise » que des niveaux « notions ». Rares sont-ils parmi eux à être analphabètes. Aussi, si leur score en littératie n'égale pas celui des migrants dans les pays occidentaux, lequel se situe entre 0 et 2% d'analphabètes, il

¹ Les graphiques 34 montrent que plus le lieu de résidence est éloigné du village, plus le taux d'analphabétisme est bas, allant jusqu'à être nul dans certaines zones de pays occidentaux.

² Exemples de certains migrants dans les *galleji* n° 186 ou 243.

n'en demeure pas moins que Dakar semble jouer de façon très favorable sur les niveaux de compétences de gens originaires de Dungel et de Juude.

Les entretiens réalisés ont quant à eux fait ressortir que parmi ces *N'dakaarunaabe* (ceux de Dakar), un certain nombre se trouvaient dans une démarche active pour, de leur propre chef, se former dans une ou plusieurs des trois langues écrites que nous considérons. Dakar, d'où est d'ailleurs parti le *mouvement pulaar*, de par sa densité humaine, offre une richesse de lieux de formation possibles pour ceux qui veulent acquérir de nouvelles connaissances et compétences, y compris en pulaar, alors que Juude et Dungel, à l'heure de nos « terrains », ne dispensaient plus de sessions d'alphabétisation. Les candidats à la migration profitent certainement largement de ce creuset éducatif que constitue la mégalopole, dans leur étape-attente pour quitter le pays.

C. b. 10. Le pulaar sans les pères ?

Pour clore cette analyse des chronogénéalogies, terminons par le fait que le pulaar tient une place particulière dans le dispositif d'analyse utilisé. En effet, il est bien sûr présent dans les graphiques de parentèles, et présent dans les discours des chefs de famille. Mais cette dernière présence n'apparaît que sous la forme de propos normatifs très favorables au pulaar, ventant les divers atouts et vertus dont l'écriture de la langue maternelle est sensée être porteuse. Il n'apparaît que très exceptionnellement¹ comme composante réelle et active dans les stratégies familiales paternelles.

De fait, comme nous l'avons remarqué plus haut, ceux qui ont été formés à la lecture-écriture en pulaar ont le plus souvent choisi d'eux-mêmes d'aller vers cet apprentissage, bien que des cas d'inscription d'office de futurs apprenants aient été relevés comme pratiques de certains alphabétiseurs qui favorisent ainsi leur entourage et les membres de familles clientes ou alliées sur le plan politique local. Ce népotisme élargi est également pratiqué par des associations qui sélectionnent ceux ou celles de leurs membres qu'elles choisissent de porter sur les listes des candidats aux sessions programmées d'alphabétisation.

« Comme les membres des associations doivent être alphabétisées, selon les dires des alphabétiseurs, elles sont allées s'alphabétiser. Ma fille, X, est en effet membre de l'ASC (association des jeunes du village). Moi, pour ma part, je suis dans l'association dirigée par Maï Cillandi [l'association du jardin des femmes].

[après relance sur qui les a inscrites, sachant qu'elles ne se sont pas inscrites d'elles-mêmes...] :

En fait, c'est l'association qui nous a inscrites »²

¹ Parmi les exceptions, le chef de village de Dungel, Teen Sada Mussa Gaye, qui a lui-même suivi des sessions d'alphabétisation en pulaar, alors qu'il était déjà assez âgé (cf. chronogénéalogie du *galle* n° 374, en annexe).

² Pour ce passage, nous anonymisons les personnes concernées. La personne qui s'exprime est une mère de famille de 34 ans, également cultivatrice, vivant à Juude, de GS *cedfo*.

Compte tenu des enjeux pour la gestion des ressources locales (gestion de l'eau, optimisation de la production maraîchère) et de l'importance d'une gestion en pulaar d'activités à la lisière entre le local et les relations avec l'extérieur (les AVD, les caisses villageoises d'épargne et de crédit), on peut s'étonner que le pulaar ne soit pas davantage pris en compte par les chefs de familles dans leurs logiques éducatives pour leur descendance. Tout semble se jouer comme s'il y avait un temps de décalage entre cette filière éducative — massivement investie par des jeunes gens et des femmes au foyer qui veulent tous, d'une façon ou d'une autre, s'émanciper, « s'ouvrir au monde » ou compenser des échecs antérieurs à l'école ou auprès d'un marabout —, et les pères de familles, encore habités par le couple bien établi école publique-*duɗal*. Mais derrière ce qui peut être vu comme une forme d'immobilisme ou de conservatisme des « vieux » (les pères de famille plus ou moins âgés), on peut se demander si leur réserve ne repose pas sur un pragmatisme économique avisé. En effet, dans un contexte sociolinguistique et politique où les langues nationales ne sont pas promues et où seul le wolof est en position forte, comment penser que la langue maternelle pourrait rapidement ou réellement supplanter le français en termes de niveaux de rémunération que la filière scolaire laisse encore espérer ? Ou que le pulaar pourrait, comme le fait l'arabe, devenir un canal suffisamment puissant d'accès à des fonctions locales de pouvoir ou à une notabilité enviée, mais conférée par la religion depuis plus de deux siècles dans ce haut lieu d'orthodoxie islamique subsaharienne — et donc d'arabité — que se veut être le Fuuta Tooro ?

Pour ces « vieux », le pulaar en tant que scripturalité et voie de connaissance est plaisant ; ils ne peuvent décemment en dénigrer les qualités évidentes (facilité de l'apprentissage, efficience pour la production agricole, enjeu de sauvegarde culturelle¹). Mais de là à miser réellement sur une filière qui, outre le manque de compétitivité évoqué vis à vis du français ou de l'arabe, est potentiellement porteuse de remises en cause de l'ordre établi, de par la « clientèle » qu'elle attire (jeunes, femmes et GS inférieurs), et alors même que cet ordre établi est justement pris en charge par tous ces *mawbe*²... La boucle est bouclée pour que les pères de familles apprécient le pulaar et sa littératie, mais de loin et dans les discours avant tout, histoire de défendre la valeur identitaire qu'il endosse face aux langues hégémoniques de part et d'autre du fleuve.

¹ Trois qualités citées spontanément par Teen Sada Mussa Gaye, dans cet ordre (entretien réalisé à Dungel le 13/02/2001). Le chef de village de Dungel est quant à lui tout acquis au pulaar écrit.

² Littéralement, les « grands », au sens à la fois d'âgés et de notables, de personnes qui comptent.

3^{ème} partie

**Le mouvement pulaar :
révolution par l'écrit ou vaine tentative ?**

Chapitre 7. L'alphabétisation en pulaar : conditions de félicité, atouts et transformations d'un nationalisme culturel

L'enquête de terrain menée à Juude et à Dungal pose un constat sans appel : l'alphabétisation en pulaar n'est plus ce qu'elle était, réduite désormais à des campagnes ponctuelles dans le cadre de projets d'alphabétisation financés par des bailleurs étrangers. Le plus souvent¹, une procédure doit désormais être engagée par chaque village qui souhaite bénéficier de tels projets, et de fait, seul Juude s'est mobilisé à temps pour être doté des moyens alloués dans le cadre du projet PAPA². C'est ainsi que deux sessions d'alphabétisation de cinq mois chacune ont eu lieu en 2000, avec cinq classes prévues : une à Bito, une à Fondé et trois à Juude, parmi lesquels deux seulement ont fonctionné car il manquait un alphabétiseur.

¹ Depuis l'enquête, des sessions d'alphabétisation ont été dispensées par des ONG étrangères qui n'adoptent pas nécessairement le même mode opératoire pour décider des villages avec lesquels elles travaillent. En 2010, un projet de l'ONG anglaise TOSTAN était en cours à Juude, avec un volet alphabétisation en pulaar. Cette ONG a été parmi les premières à s'impliquer au Sénégal dans le développement de projets d'alphabétisation, dans une approche globale de développement intégré, participatif et d'*empowerment* des populations destinataires.

² Projet d'Appui au Plan d'Action en matière d'éducation de base, financé par l'ACDI (Agence Canadienne de Développement International). Ce projet s'est étendu de 1996 à 2006. Le PAPA fait partie des cinq grands projets d'alphabétisation qui s'est déployé dans cette période, quatre étant financés par des bailleurs occidentaux et un par l'État Sénégalais. À cette phase de lutte contre l'analphabétisme structurée en projets distincts a succédé celle s'organisant autour d'un programme national plus englobant, le PDEF : Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation, couvrant la période 2001-2010.

Le fait que Juude et deux villages proches aient pu participer au projet PAPA est à mettre à l'actif du directeur d'école du village, Mussa Sy¹, qui a saisi l'occasion pour associer à l'opération deux autres villages, dont l'un n'est autre que son propre village natal. Peu de gens au village reçoivent l'information et sont capables de répondre aux attentes des bailleurs et du ministère chargé de l'éducation de base, si ce n'est le directeur de l'école. Ainsi, la capacité de réagir aux appels à manifestation d'intérêt et d'obtenir une dotation pour des sessions d'alphabétisation en pulaar est devenue une affaire de compétences administratives et de volonté stratégique reposant sur la personne du directeur d'école, qui fait office d'interlocuteur pour l'administration qui utilise le maillage des écoles, via l'Inspection départementale de l'Éducation Nationale (IDEN), pour diffuser ses propositions. De son côté, prévenu tardivement de cette opportunité, le directeur d'école de Dungal n'a pas pu impliquer l'association des jeunes du village, lesquels, selon lui, n'auraient compris que trop tard l'intérêt qu'ils pouvaient tirer de la participation à ce projet d'alphabétisation. Pourtant, on a vu au cours des précédents chapitres que Dungal avait eu tendance à davantage investir la filière pulaar que Juude...

La mobilisation des villageois semble elle aussi soumise à des aléas et variations. Comme dans d'autres sessions qui se sont tenues à Dungal quelque temps auparavant, beaucoup d'apprenants de cette campagne d'alphabétisation tenue en 2000 à Juude ont laissé les cours après quelque temps².

Bref, autour de l'an 2000, l'heure de la ferveur et des engagements enthousiastes appartient bien au passé, et les années 1980 où l'alphabétisation battait son plein semblent lointaines. Comment en est-on arrivé là ? Comment les militants locaux du pulaar avaient-ils allumé cette flamme qui les habitait et qui s'était diffusé au sein de la société fuutanke des villages de la Vallée ? Avaient-ils été influencés directement ou formés par les figures phares du mouvement ? Ces acteurs clés ont-ils eu recours à des *discours épilinguistiques* (CANUT 2000c) particuliers afin de mobiliser les Haalpulaar'en et de les encourager à acquérir et pratiquer lecture et écriture dans leur propre langue ? Quels ont été les atouts du mouvement pulaar qui lui ont permis de s'implanter dans la plupart des villages du Fuuta, et comment ces atouts ont parfois pu se retourner contre ce succès, dont nous verrons au chapitre suivant qu'il a gêné bien des intérêts locaux ?

¹ Sur Mussa Sy et son activisme pour développer l'école de Juude, cf. chapitre 3.C.c.3.

² Nous verrons plus loin quelles sont les causes courantes d'abandon d'une session d'alphabétisation

A. Les mythes de la langue peule et de son écriture

« Les sociétés peules constituent donc un champ particulièrement stimulant pour tenter d'évaluer les multiples réaménagements de la mémoire, comme les manipulations plus ou moins radicales dont [celle-ci] est devenue l'objet dans le cadre de stratégies identitaires contemporaines »

(BOTTE 1999 : 10).

Autour de la langue peule, circule depuis longtemps toute une série de mythes. Certains de ces mythes concernent la langue en tant que telle ; ils révèlent l'importance cruciale de celle-ci au sein des catégories identitaires fondatrices d'une entité peule dont la « pureté » et l'authenticité recherchées reposent justement largement, aux yeux des Peuls/Haalpulaar'en, sur la « pureté » des parlers. D'autres touchent plus directement à une écriture supposée perdue du pulaar/fulfulde, et/ou rattachent la langue peule à des cultures de l'écrit prestigieuses — Éthiopie, Égypte, Inde, Arabie, entre autres... Cette langue construite dans un espace mythique (mais aussi réel, bien entendu) où se côtoient subtilement puissance du verbe et prestige de l'encre s'inscrit ainsi dans une série de représentations communes qui convoquent références scientifiques et récits originels « traditionnels » généralement entremêlés. Dans quelle mesure et de quelle façon ces mythes ont-ils été mobilisés par les acteurs du mouvement pulaar ? A quelles fins ? Tentons donc d'éclairer ce rapport complexe entre représentations mythiques, voire mystificatrices, de la langue et de son écriture, et ce qui s'est joué à travers le mouvement pulaar...

A. a. Les mythes sur l'origine des Peuls, de leur langue et de leur écriture

Les premières générations d'ethnologues, d'anthropologues et d'historiens européens, dans le cadre d'une anthropologie physique aux assises scientifiques et idéologiques douteuses, ont pensé la question de l'origine des Peuls selon un double filtre d'oppositions duales : « l'opposition des phénotypes blancs/noirs et celle des conquérants/vaincus qui sont souvent rabattues l'une sur l'autres, les vaincus ayant généralement la peau foncée » (BOTTE et SCHMITZ 1994 : 12). Les Peuls, en tant que peuple à la peau plus claire que les autres « ethnies » environnantes, se devaient donc d'être de la « race » des conquérants. Par conséquent, et suivant la logique implacable de la grille de lecture simpliste de cette anthropologie historique balbutiante,

« la théorie des races conquérantes et conquises vulgarisée par l'historien Augustin Thierry supposait, pour être appliquée aux Peuls, que leur soit assignée une origine étrangère : très tôt, dès la fin du XIX^{ème} siècle, [...] les Peuls se voient attribuer des origines exotiques — judéo-syrienne, éthiopienne ou berbère, mais aussi indienne ou malayo-polynésienne... (STENNING 1959 : 18-19) — alors qu'eux-mêmes privilégient le rattachement aux Arabes du Moyen-Orient ou du Maghreb (ROBINSON 1985 : 7, tab 2.2¹). » (*idem* : 12)

¹ Cf. en bibliographie : ROBINSON (1988).

L'Allemagne fournit plusieurs acteurs dans cet épisode scientifique où langues et races formaient des emboîtements fondés sur une lecture hiérarchisante et évolutionniste des sociétés humaines. Frederic MÜLLER (1877) cherche à classer les langues en se tournant vers des critères « raciaux » et voyait

« dans le peul et le nubien, des langues de Blancs modifiées au contact des Noirs. A sa suite, Karl LEPSIUS [1880], lui, pensait que le peul représentait un idiome de Noirs qui auraient subi l'influence des Libyens lors de l'invasion chamite [...] (HOUIS 1971 : 28-29).

Puis c'est au tour du linguiste MEINHOF (1912) — dont les travaux alimentèrent plus tard le régime nazi — de poursuivre sur ce mythe chamitique. Dans cette classification des langues africaines, Meinhof situe le peul au sein de la famille chamite (formes anciennes et modernes de la langue égyptienne), et apporte ainsi sa pierre à cette vision simplificatrice — et ô combien dangereuse — opposant agriculteurs noirs et vaincus et pasteurs nomades d'origine caucasienne, conquérants, et au génie et à la culture supérieurs (DRAKE 1959).

Parallèlement au mythe chamitique, se développe une autre clé de lecture des sociétés peules, qui connut elle aussi un certain succès. BOTTE (1999 : 8), rappelant lui aussi la multitude de théories élaborées, évoque cette piste — celle d'une origine juive :

« Certains ont vu en eux des Malais, des Pélasges, des Hyksos, d'autres encore ont cru discerner des Romains, des Tziganes, des Bretons... et ainsi de suite. L'une des plus célèbres de ces théories a fait [des Peuls] des Juifs (judéo-syriens¹) ; datée de la fin du XVIIIe siècle, elle a été reprise par nombre d'auteurs et, en particulier, par Maurice Delafosse. »

DELAFOSSE, administrateur-linguiste-ethnologue, « héritier de la tradition de l'évolutionnisme philologique » (SCHMITZ 1998 : 110), publie en effet son *Haut Sénégal-Niger* (1912) la même année que celle où Meinhof fait paraître à Berlin sa classification linguistique. Au même moment, donc, deux versions très différentes coexistent dans la production « ethnographico-coloniale », du point de vue de ce qui permettrait de qualifier les Peuls, dont les traits physiques et la langue agglutinante² ont tant attisé la curiosité.

¹ Cette fameuse version est en fait celle qui a cours dans bien des traditions orales ou écrites (idem), à savoir que les quatre clans peuls ancestraux descendraient des quatre enfants nés d'une union entre un Arabe, Oqba (probablement un conquérant du VIIe siècle) et une princesse juive ou noire, selon les versions (BOTTE 1999).

² Les langues agglutinantes, dont les traits grammaticaux sont marqués par l'assemblage de morphèmes, ont été considérées par les linguistes de la première heure (et encore aujourd'hui) comme une catégorie morphologique intermédiaire entre des langues considérées comme primitives (type isolant, comme le chinois : un mot = une racine) et les langues indo-européennes, de type flexionnel, où le rapport entre racines et affixes serait davantage élaboré. Ces dernières, vues comme l'aboutissement d'un processus évolutif des langues concordant avec celui retenu par l'anthropologie physique, plaçaient les occidentaux au sommet du classement des peuples et de leurs idiomes. Cette théorie, mise au point par A. W. Schlegel en 1818, aurait structuré l'ensemble des travaux en morphologie linguistique (HOUIS 1971 : 26) et connaîtrait encore une certaine fortune à l'heure actuelle.

Par la suite, parmi ces regards extérieurs ayant « exotisé » les Peuls à travers des origines fantasmées¹, Henri LHOPE (1959), qui avait découvert dans le Sahara des peintures rupestres représentant des pasteurs, fait référence en à la parenté possible des Peuls avec les Éthiopiens, mais faute de preuves, il se reporte lui aussi sur un protocole de mensurations physiques des Peuls, perpétuant l'héritage « racialement » et évolutionniste de la Société d'anthropologie.

De ces différents courants — éthiopianisant, hébraïsant et chamitique —, c'est avec le dernier qu'une filiation de pensée est à établir avec les théories qui ont « négriqué » l'Égypte ancienne développées par Cheikh Anta Diop à partir des années 1950, en pleine émergence de la « négritude ». Des allers-retours d'influence entre coloniaux (Faidherbe) et historiographes wolofs et peuls (Yoro Dyaô, Siré Abbas Sow) avaient les premiers construit cette parenté mythique entre Peuls et Égyptiens (BOTTE 1999 : 9), laquelle sera reprise et déployée par C. A. Diop. Dans ce sillage, certains ont voulu continuer à croire qu'il y aurait un lien génétique entre la langue peule et la langue égyptienne ancienne. C'est cette position que soutient l'une des figures de proue du militantisme pour l'écriture du pular, Mamadou Sammba Diop (alias Murtofo, « le rebelle »). Dans une longue démonstration², le célèbre chanteur des langues et cultures « négro-mauritaniennes » — pular en tête —, auteur et traducteur de nombreux textes de genres littéraires variés et traducteur en pular à la fois de Cheikh Anta Diop et du Coran, livre sa lecture de l'histoire des Peuls et de leur écriture prétendument perdue :

« Dans ces conditions, le pular a une parenté génétique avec la langue des pharaons. [...] Alors je dis que nous faisons partie de ces peuples de l'antiquité qui ont participé à la création de l'écriture que l'on appelle hiéroglyphes, et à l'époque, il y avait cinq cent cinquante lettres. [...] Les Arabes n'ont jamais inventé l'écriture ; les Européens n'ont jamais inventé l'écriture. Mais d'où viennent les caractères latins ? Les Latins n'ont jamais inventé l'écriture. Les Latins l'ont emprunté aux Phéniciens. Mais qui étaient les Phéniciens ? Les Phéniciens descendaient des négroïdes. Négroïde, qu'est-ce que cela veut dire ? Mais c'est un nègre. Où est-ce que ces Phéniciens-là ont pris l'écriture ? Les Phéniciens ont pris l'écriture avec les Égyptiens, les hiéroglyphes. Sans exagération aucune, de source historique, nous, quand nous avons sondé les sources historiques auxquelles nous avons eu accès lors de notre séjour en France, il faut savoir qu'on a au niveau des caractères latins, comme au niveau aussi des caractères arabes, à la base, il y a aussi ou les nègres ou les négroïdes. [...] J'ai vérifié ce problème sur l'écriture. Tous les spécialistes ont dit : “ Quand il y a eu immigration avec la victoire des Perses, nos ancêtres ont quitté la Vallée du Nil ”. Ce qui est vrai. Et on trouve encore beaucoup de traces de cela. Dans le Sahara, ils ont abandonné l'écriture. Abandonné ! Une traversée du Sahara à l'époque préhistorique, avec les troupeaux, ils sont venus jusque dans la région des Grands Lacs [...]. Quand ils ont quitté l'Ouganda, pour immigrer, ils avaient aussi un hibou qui les a guidés, qui a passé dans le Sahara, près du Maroc, la Mauritanie... »³

¹ Voir également le début des parties I et II de la préface de *Figures peules* (BOTTE, BOUTRAIS et SCHMITZ 1999), ainsi que Th. DIALLO (1972).

² Entretien réalisé le 17/10/1996 à Rufisque.

³ Notons que Murtofo, dans cet entretien, fait par ailleurs une rapide allusion au célèbre mythe peul de Tiamaba, le serpent dont le récit figure lui aussi une grande et ancienne migration venue de l'est du continent. Il se place donc dans le triple registre de la « tradition orale », de la culture scientifique de la négritude et de celle de sources écrites consultées en France et produites par des scientifiques occidentaux (Fabre d'Olivet, L. Homburger), dont les travaux seront ensuite très discutés par leurs pairs.

Et Murtođo poursuit par une interprétation personnelle du Coran : Dieu, à la demande de Moïse (*Muusa*), aurait voulu sanctionner le paganisme de ses ancêtres, en permettant défaites militaires et déclin de la civilisation pharaonique, ce qui aurait eu pour conséquence indirecte la perte de l'écriture ancienne des Peuls lors de leur grande migration supposée vers l'Ouest, avant qu'ils ne s'islamisent au contact des Arabes et des Dioula. Cette vision ancrée dans la théorie « diopiste » — très controversée par la communauté scientifique dans son ensemble¹ —, connaît une certaine fortune au sein des communautés peules d'Afrique et de la « diaspora ». Sur le site internet de l'association « Tabital Pulaaku International » (« pérenniser la culture peule »), créée sous l'impulsion du célèbre écrivain Cheikh Hamidou Kane, voici ce qui figure à la rubrique « histoire et cultures peules » :

« Depuis la vallée du Nil, un peuple, qui a gardé des traits physiques des anciens Égyptiens, a nomadisé jusqu'au Sénégal, peut-être à l'époque où les pasteurs pouvaient vivre au Sahara, il y a plus de 5000 ans. Ce peuple a [ensuite] amorcé un mouvement de retraite vers l'est, qui l'amène jusqu'au Nord-Cameroun. Il s'agit des Peuls, peuple qui compte aujourd'hui 15 millions de locuteurs. »²

Une dernière illustration de la récurrence et de l'actualité de cette lecture historiographique, très ancrée dans l'identité fuutanke contemporaine, peut être rendue par l'extrait d'un poème — en français — posté sur un blog en 2009³. Il est écrit sous le pseudonyme d'« Ardò Jeeri »⁴, qui le précède d'une dédicace « à tous les Peuls du monde et [qui] leur rappelle que la conservation de notre culture est indispensable à notre survie » :

« Qui es tu peul malingre à la peau rougeâtre et au nez aquilin ?
Je suis l'ancêtre buytooring qui avait quitté l'orient pour le Nil
Je suis le pharaon qui avait élu domicile à Thèbes et à Memphis
J'ai laissé mon empreinte en Nubie et dans la vallée du Rift.
J'ai parcouru le Darfour en me dirigeant vers le Baafour.
J'ai traversé tout le Sahel, d'est en ouest, du Nil au Sénégal. »

Outre les références à l'Égypte ancienne, cette strophe laisse aussi transparaître « l'orient ». Mais de quel orient s'agit-il ? Celui de l'hypothèse judéo-syrienne de Delafosse ou celui d'une Arabie antéislamique ? Le doute plane ici, levé plus loin dans le poème, lorsque référence est faite à « Guéno

¹ De rares disciples de C. A. Diop, tels T. Obenga ou A. Moussa Lam, ont maintenu et développé ces thèses. Face à eux, historiens, linguistes et anthropologues africains et occidentaux ont fourni de nombreux arguments montrant les limites des raisonnements et des tentatives de preuves avancées par cette école « diopiste », dont l'apport réside finalement et principalement dans sa posture — utile en son temps — de revalorisation des cultures et des peuples subsahariens.

² Extrait du site internet « Tabital pulaaku », rubrique « histoire et culture peules », <http://www.tabitalpulaaku-international.org/tabital/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=50&90af2375a3cd385db39015d4d55da758=11aa765c378522f686311c2ec03f2673>, consulté le 10/07/2009.

³ Poème intitulé « Pullo, qui es-tu ? », posté sur le blog « Bababe Loti » le mercredi 25 mars 2009, <<http://blog.francetv.fr/BABABE-Loti/index.php/2009/03/25/112606-festival-peul-a-bruxelles-les-26-et-27-juin-2009>>, consulté le 11/07/2009.

⁴ *Ardò* est un titre traditionnel chez les *fulbe* : il désigne celui qui dirige le troupeau ; le *jeeri* est la zone non inondable par le fleuve où paissent les vaches la plupart du temps.

et ses hypostases », Guéno étant le nom du dieu suprême dans la culture peule paganiste. De la lecture historiographique de Murtođo, ne sont conservés ici que les référents les plus « typiquement » peuls, au sens d'une foulantité stéréotypée, devenue archétype. Cet archétype repose sur une dichotomie régulièrement décrite par les voyageurs européens du XIXe siècle avant d'être ethnicisée : pasteur vivant dans la brousse, non-islamisé, « vrai » Peul *versus* Peul islamisé, citadin ou villageois, agriculteur, conquérant et ayant développé l'esclavage de peuples païens conquis — esclaves qui exploitent leurs terres et leur permettent de s'adonner à l'exercice du pouvoir, de la guerre et des sciences islamiques (BOTTE et SCHMITZ 1994, BOTTE, BOUTRAIS et SCHMITZ 1999). Ce passage poétique célèbre donc ce Peul mythique et essentialisé de la vache, venu d'orient, qui s'installe en Égypte où il déploie une civilisation rayonnante, laquelle invente l'une des premières écritures de l'humanité. Le peuple pastoral passe ensuite par l'Éthiopie, second haut lieu de sciences et de scripturalité anciennes —, où il laisse son « empreinte » — écriture, là encore, dont il serait peut-être même le passeur-inspirateur ?

Ainsi, du point de vue de la mobilisation d'origines scripturales, tout se joue comme si les deux blocs archétypaux de l'identité peule (la vache/la foi) se trouvaient reconduits tout en s'adaptant aux principaux mythes que les uns ou les autres se réapproprient continuellement. En effet, les deux sources de l'histoire lointaine — Égypte et Éthiopie — permettent de procurer le prestige culturel, y compris en terme de culture écrite, que les premiers (les Peuls de la vache) se choisissent. Ceux qui s'inscrivent davantage dans un ethos et/ou un lignage plus islamique que pastoral (les deux pouvant néanmoins se trouver combinés) peuvent adopter deux positions distinctes. La première consiste à accorder également une place à l'Égypte, mais cette fois en prolongeant le mythe chamitique par un rattachement à l'islam ou à une histoire biblique remontant à Moïse. D'autres sociétés ouest-africaines — Yoruba et Wolof — ont d'ailleurs eu la même démarche intellectuelle « arabo-islamisée » en recourant à une origine égyptienne supposée (BOTTE 1999 : 8-9). C'est cette option que retient Murtođo (*supra*) dans une juxtaposition mélangeant mythes savants d'origine hybride — coloniale et africaine — et interprétations religieuses ancrées dans un islam assumé. La seconde position des *toorobbe* ou *fulbe* islamisés consiste à ne valoriser que des origines arabes. Mais cette voie-ci n'a guère marqué les acteurs et les discours qui ont modelé directement le mouvement pulaar sur le terrain. Pourtant, des personnalités importantes de la société peule/haalpulaar sénégalaise ou mauritanienne ont emprunté ou reconduit cette dernière option historiographique, force documents écrits à l'appui, tels ces arbres généalogiques touffus (en arabe, bien sûr) pointant plus ou moins directement vers le Prophète lui-même ou un fondateur de l'une ou l'autre des *tariqa* (en principe, la *tidjanyia*), trônant en bonne place sur un mur du salon familial¹. Mais d'une part, ces personnages respectables de la communauté n'ont que peu pris part publiquement aux échanges et campagnes de sensibilisation sur la

¹ Par exemple, chez Mahmoud Dia, célèbre marabout conseiller et porte-parole des Tall, l'une des branches khalif de la confrérie tidjane (entretien à Pikine, 12 & 16/10/1996).

question de l'écriture et de l'alphabétisation en pulaar, d'autre part, lorsque certains s'y sont investis (par ex., Abuubakri Dem), ils ont visiblement davantage investi leur énergie dans une lutte pour une graphie arabe du pulaar. Le fait que ce dernier courant de production d'une historiographie mythifiante (qui se veut authentique, bien sûr) n'a que peu pénétré les esprits de ceux qui ont mené un combat pour la scripturalisation populaire du pulaar ne doit pas masquer qu'eux aussi, dans la construction identitaire de leur passé, se rattachent à une langue et à une culture de l'écrit prestigieuses. Mais dans leur cas, il ne s'agit pas de leur propre langue, et là se situe la différence majeure avec les deux autres positionnements décrits. Or justement, ce sont eux qui ont été les moins représentés et les moins actifs dans le mouvement pulaar, pour lequel l'attachement à la langue commune a constitué un ferment très puissant.

Enfin, outre l'Éthiopie, l'Égypte et la péninsule arabique, l'Inde a elle aussi retenu l'attention, mais dans des proportions et avec un impact moindre sur le mouvement pulaar ou sur les actuelles constructions identitaires en circulation dans l'aire peule. Au-delà du regard européen qui a rattaché le sous-continent à l'histoire peule, l'Inde a en effet fait l'objet d'une thèse de doctorat¹ présentée par le linguiste « haalpulaar » du Fouladou², Mamadou N'diaye, dont la tentative de mise en évidence des relations entre langues dravidiennes et langue peule a été impulsée et facilitée par Senghor lui-même. Les cultures dravidiennes, selon l'ancien « Président-poète », auraient été liées par des échanges commerciaux avec le bassin méditerranéen et même l'Arabie (la boucle est bouclée !). Or non seulement Senghor a-t-il affirmé que ces peuples « noirs » du sud de l'Inde avaient été en contact avec la Mésopotamie — des tablettes de cunéiformes en attesteraient —, mais encore les Dravidiens auraient-ils été eux-mêmes à l'origine de l'une des premières écritures créées par l'Homme, après le cunéiforme et les hiéroglyphes.

« S'agissant de l'écriture, j'ai noté que le sumérien, qui fut la deuxième langue écrite, était une langue agglutinante, comme les langues négro-africaines et dravidiennes, et que les Noirs dravidiens de l'Inde comparaient leurs langues à celle des Sumériens. Précisément, ce sont ces Noirs dravidiens qui, vers l'an 2.500 avant Jésus-Christ, inventèrent la troisième écriture du monde, mille ans avant l'arrivée des fameux Aryens. » (Senghor 1979).

¹ M. N'diaye a séjourné en Inde de 1977 à 1982 pour effectuer cette recherche doctorale, dans un cadre de coopération entre le Sénégal et l'Inde mis en place à la demande de L. S. Senghor qui aurait eu l'intuition, à la suite d'un voyage dans la péninsule indienne, que plusieurs des cultures sénégalaises — wolof, sereer, peule — comporteraient des ressemblances avec les cultures dravidiennes et celles du sud de l'Inde en général (entretien avec Mamadou N'diaye les 10 et 18/10/1996 à Dakar). En réalité, Senghor n'a pas été le premier à s'interroger sur d'éventuels liens anciens entre Dravidiens et Africains : la linguiste L. Homburger avait déjà orienté ses recherches sur cet axe, après avoir exploré celui des relations Égypte ancienne-Afrique (HOUIS 1971 : 36). Toujours est-il que des jeunes chercheurs représentant ces trois sociétés sénégalaises ont ainsi été envoyés en Inde par leur Président, avec toute latitude pour effectuer des travaux dans le champ d'étude de leur choix.

² M. N'diaye s'est présenté lui-même comme un « haalpulaar » de Casamance, dans l'entretien pré-référencé. Le Fouladou est une région peule de Haute Casamance, correspondant plus ou moins à la région de Kolda.

Or M. N'diaye, ce linguiste foulanisant mandaté par Senghor pour explorer les éventuelles relations Inde-Afrique occidentale, s'avère avoir été lui aussi, à son retour d'Inde, un acteur important de la cause pulaar, en tant que linguiste, écrivain et militant sur le terrain. M. S. Diop (Murtudô) et lui ont eu l'occasion de confronter leurs travaux sur la langue et l'écriture peules, sans qu'un consensus ne puisse se dessiner¹. Mais contrairement à Murtudô, M. N'diaye n'a guère cherché à diffuser le fruit de ses recherches indianistes dans le cadre de son engagement pour le pulaar. Il s'est en effet préoccupé de développements pratiques plus que d'enjeux strictement culturalistes, voire nationalistes, à la différence de l'engagement politique et idéologique entier auquel s'est consacré l'ancien douanier mauritanien disciple de C. A. Diop.

De toutes ces histoires mythiques valorisées par les Peuls/Haalpulaar'en, retenons que la diversité de ces ailleurs plus prestigieux les uns que les autres et en permanente reconstruction, ainsi que le caractère mystificateur de ces récits, constituent pour nous des aspects secondaires face à l'omniprésence, explicite ou implicite, de la référence à des cultures d'écriture. Cela éclaire en soi la réactivité dont ont fait montre les Haalpulaar'en lorsqu'il s'est agi de lire et d'écrire dans leur langue. Lire et écrire *dans sa langue*, c'est bien là que s'est édifié le mouvement pulaar, dans l'association d'une mythologie, polymorphe et solidement ancrée, d'origines incluant toutes une forte dimension scripturale, et d'une langue « maternelle » à laquelle l'attachement semble tout aussi puissant que le besoin de lointaines origines prestigieuses.

A. b. Une langue peule « pure », ciment de la société haalpulaar

CASAJUS (2000) propose une métaphore anthropologique qui retient l'attention tant elle pourrait s'utiliser pour analyser le rapport passionnel ou symbiotique, que l'on perçoit dans les aires peules entre les gens et leur langue. Il suggère que la langue renvoie au féminin et que l'Homme représente le masculin : langue et être humain forme un couple et leur union donne naissance à une entité humaine donnée, une société distincte des autres groupes humains parlant d'autres langues... une autre façon de voir Babel, mais où le Verbe est là aussi créateur. Lorsqu'on se souvient que *Haalpulaar'en* signifie littéralement « ceux qui parlent le pulaar », la piste se montre stimulante, comme elle l'est dans le cas des Touareg étudiés par Casajus, chez lesquels langue, « race » et nation ne font qu'un (CASAJUS 2000 : 22). Si l'on rapporte le développement suivant (*idem* 26) avec ce que l'on sait des Haalpulaar'en de la Vallée, l'homologie saute aux yeux :

« Nous n'avons pas encore dégagé tout ce qu'implique une locution comme *Kel-temasheq*. Il est remarquable que les Touaregs ne disposent d'aucune locution comparable pour désigner les autres peuples : eux qui s'identifient comme « les targophones », ils ont pour voisins des Arabes ou des Haoussas (*Aräbän* ou *Itifenän*), et non des arabophones ou des haoussaphones (*Kel-tärabt* ou *Kel-*

¹ Notons que M. S. Diop a certainement eu connaissance de l'hypothèse dravidienne émise par HOMBURGER dans la seconde édition (1957) de *Les langues négro-africaines*, étant donné qu'il a lui-même confié avoir fréquenté les travaux de cette linguiste lors de ses séjours à Paris (entretien à Rufisque le 17/10/1996).

tetifent). Autrement dit, ce par quoi ils se distinguent des autres, ce n'est pas seulement leur langue, mais le fait qu'elle est le trait par lequel ils choisissent de s'en distinguer. Preuve d'une valorisation de la langue dont on a déjà rencontré plus d'un indice, et qu'on retrouve dans l'appellation *Kel-awal* « gens de la parole », utilisée par les Iwellemedan en concurrence avec *Kel-temasheq*. »

Dans les discours épilinguistiques produits par un grand nombre de Haalpulaar'en, le rapport à la langue occupe manifestement les esprits. D'une part, la langue peule est sublimée et alimente un affect assumé, voire revendiqué, d'autre part elle renvoie au paradigme de l'aliénation (ou du risque d'aliénation). Ce thème de l'aliénation s'invite de façon récurrente à travers deux types de situations, l'une encore actuelle, l'autre renvoyant davantage à la période coloniale. La première consisterait une perte de la langue originelle, notamment pour des enfants dont les parents vivent en ville ou dans d'autres pays, la seconde évoque les enfants allant à l'école *toubab*, lesquels, pendant longtemps (plus rarement de nos jours), étaient considérés par leur famille ou leur communauté comme des enfants « perdus », promis à l'acculturation.

Le manuel pratique de la langue peulh, publié par L. ARENSDORFF en 1913, avait pour but affiché de permettre aux administrateurs de maîtriser la langue afin qu'ils puissent exercer un meilleur contrôle sur les Peuls du Fouta Jalon, une « race nombreuse, intelligente, et qui pourrait être un jour le principal facteur de la transformation économique de la Guinée », malgré le fait qu'ils « semblent avoir conservé le regret du passé et [qu'ils] admet[tent] difficilement notre intervention dans leur société féodale » (dixit G. Poiret, Secrétaire général des Colonies, à Conakry le 28 octobre 1912, préface p. I). Pour atteindre cet objectif, ledit manuel a été « écrit en caractères arabes, avec la prononciation en caractères latins à côté de chaque mot foulah. De la sorte, ceux qui n'auraient pas le temps suffisant pour s'adonner à l'étude maraboutique pourront s'instruire au seul point de vue phonétique » (avertissement, p. XX). On pourrait s'étonner qu'Arensdorff se soit donné la peine de produire son manuel en graphie *'ajami* : parler la langue peule aurait pu suffire à échanger avec le pouvoir ou les populations du Fouta Jalon et à y faire régner l'ordre et le pouvoir que le colon entendait mettre en place. En réalité, la résistance à la présence française s'organisait aussi par écrit, comme Arensdorff lui-même y fait allusion dès le début de son « avertissement » liminaire :

« J'avais d'abord pensé publier une grammaire phonétique ; mais à la suite des événements qui ont ensanglanté le Fouta (assassinat de deux officiers et de nombreux tirailleurs à Goumba), j'ai changé d'avis. Durant cette période de soulèvement de nombreux papillons, lancés par les marabouts du Plateau, circulaient, écrits en langue foulah avec les caractères arabes. Nous nous sommes vus dans l'impossibilité de déchiffrer ces hiéroglyphes. Nous adresser aux interprètes était une ironie ; ils nous traduisaient tout ce qu'ils voulaient, comme ils l'entendaient. »

La langue première des Peuls et des Haalpulaar'en occupe en effet un espace absolument central, pour ne pas dire fondateur, dans leur construction identitaire. Ce statut de place forte du pulaar/fulfulde pour ceux qui la parlent depuis la naissance explique de toute évidence que le *mouvement pulaar* ait pu prendre à l'échelle des « masses » populaires. Or, à nouveau, cherchant à éclairer cette importance cruciale de la langue pour les Peuls/Haalpulaar'en en général, nous

retombons dans un mythe, comme si la dimension mythique des représentations indigènes de la langue était là aussi une clé explicative de l'importance conférée à la langue — ou réciproquement... Le mythe se construit là où un paradigme donné (ici, la culture écrite et la langue) est ressenti comme fondateur. Voyons plutôt...

« Pour bien comprendre cette identité il faut remonter au mythe des origines qui dit que les Peuls seraient les descendants d'un frère et d'une sœur que les parents auraient chassés parce qu'ils se sont mis à parler une langue que les parents ne comprenaient pas. Il se réfugièrent au bord d'un cours d'eau, allumèrent un feu pour se réchauffer et de l'eau sortit, telle une offrande, le premier bovidé hermaphrodite. Le frère et la sœur se marièrent et domestiquèrent le bovin. Ces ancêtres mythiques des Peuls leur ont légué la langue et la vache : la langue devient ainsi un refuge identitaire, sûre conservatrice de l'éthique du groupe, la vache devient un bien matériel spiritualisé [...]. » (S. A. SOW 1998 : 63)

Ce récit légendaire, repris de sources orales variées qu'a synthétisé la dialectologue peule, S. Alhassoumi Sow, n'est pas une construction récente. En 1937, il était déjà mentionné par TAUXIER dans *Mœurs et histoire des Peuls*. Le fait qu'en pulaar, le mot « langue » appartienne à la même classe nominale (*nge*) que les mots soleil et vache (CHANTEUX 1996 : 9) peut constituer un autre indice intéressant renvoyant à la place très particulière — mythique, justement — que les Peuls accordent à leur langue, à côté de celle qu'occupent l'astre solaire et la vache autour desquels s'est élaborée toute la vie pastorale. La dimension mythique et « mystérieuse » qui peut être assignée au lecte des Peuls/Haalpulaar'en s'épaississait encore un peu plus lorsque l'on sait que ladite classe nominale constitue une énigme aux yeux de certains foulanisants qui se sont penchés sur la question. Ces derniers n'y retrouvent pas le dénominateur sémantique commun que l'on parvient à reconstituer pour toutes les autres classes nominales. Cette classe serait-elle une classe regroupant des mots dont les signifiés seraient hybrides, entre réalité palpable et valeur symbolique, voire ésotérique, en tout cas doté d'une valeur absolue ? Toujours est-il que le rapport à leur langue est chez les Fuutanke, ainsi que dans le reste de l'archipel peul, un rapport éminemment fort et intime, constitutif de l'identité de tout un chacun, comme en atteste la désignation des habitants du Fuuta Tooro, qui sont « ceux qui parlent pulaar » (*Haalpulaar'en*, comme cela a déjà été précisé).

Pour autant, ce rapport particulièrement étroit des locuteurs à leur langue n'est ni monolithique, ni standardisé. Il est fait au contraire d'une conscience et d'une connaissance relativement fines de la diversité des parlers, bien qu'inégalement distribuées au sein de chaque communauté. A cette perception distinctive de la variété dialectale s'ajoute celle de l'étendue spatiale et du nombre important de personnes qui constituent l'aire peule (FAGERBERG-DIALLO 1978 & 1978-1979 ; S. A. SOW 1998), constituant une communauté transnationale potentiellement puissante. Dans une enquête auprès de locuteurs nigériens, située dans l'espace qui fait office de zone tampon entre parlers occidentaux et orientaux, il a même été mis en évidence qu'une hiérarchie de prestige des différentes variantes dialectales plaçait en son sommet le fulfulde du Maasina — dont tous dans cette région se disent originaires — et le pulaar du Fuuta Tooro (S. A. SOW 1998 : 67). Une bonne partie des

personnes interrogées dans cette enquête, à savoir des « lettrés » (arabisants ?), des « féodaux » (chefs traditionnels) et des « griots » ont établi un lien entre la qualité de cette variante malienne, à leurs yeux, et l'introduction de l'islam et de l'instruction (sous-entendu islamique, apparemment) au Maasina. Quant à la deuxième position que tient le parler du Fuuta Tooro, elle serait elle aussi certainement liée à la fois à la conscience d'une origine commune (encore antérieure à celle du Maasina) et d'une aura de cette région connue comme le berceau de l'islam sous-régional.

« Disregarding the complex problem of the ethnic origins of the Fulbe people and all the mystification that has arisen in this connection, let us note merely that most Fulani scholars agree that the Fulbe originate from West Africa in the region of Fouta Toro. This point of view is consonant with Fulbe oral tradition and is also confirmed by linguistic data. » (OUANE 1981 : 116)

Doit-on en conclure qu'il y aurait une variété haute de la langue peule, là où s'est institué l'islam, et des variétés basses correspondant aux Peuls orientaux ou de brousse ? Rejoindrait-on, cette fois sur le versant des représentations qualitatives de la langue, la grande fracture précédemment évoquée entre pasteurs païens et ignorants ou piêtres musulmans, d'un côté, et de l'autre, agriculteurs lettrés de par leur adhésion entière et scrupuleuse à l'islam ? Rien n'est moins sûr, car le constat général demeure que chaque parler est bien souvent considéré par ses locuteurs comme le meilleur, comme le pulaar « pur » ou « le plus pur » — la notion de *pureté*¹ étant particulièrement récurrente dans la bouche de ceux qui qualifient leur langue première. Ainsi, ceux qui ne sont ni « lettrés », ni « chefs », ni « griots » n'en réfèrent-ils pas à un islam bénéfique à leur langue. De plus, bien des situations et anecdotes vécues sur différents terrains ouest-africains par des linguistes ou des anthropologues (je n'y ai pas échappé), ou par des éditeurs de textes en peul, témoignent de ces réactions spontanées qui mettent en avant la qualité supérieure du pulaar d'ici ou du fulfulde de là « que l'on parle dans ma famille » (FAGERBERG-DIALLO 1978-1979 : 2-3). L'un des habitants de Dungal, par exemple, juge qu'« il y a beaucoup de mots déformés en pulaar » dans les livres qu'il lit, ce qui réfère en réalité davantage à des écarts entre variantes dialectales qu'à des négligences éditoriales. Par conséquent, « le parler valorisé, [qui] est porteur d'une histoire sociale et culturelle qui honore tout le groupe » (S. A. SOW 1998 : 69) n'est pas systématiquement et exclusivement le parler de l'ancien état théocratique le plus proche du groupe considéré, au seul prisme de ceux qui, localement, ont une certaine connaissance de l'histoire du monde peul et des marques que celle-ci a pu laisser sur la langue partagée et sur ses registres. Il est également et fréquemment le parler local et/ou celui d'*ego*, même lorsque celui-ci n'appartient pas à l'une des zones phares qui rayonnent sur l'ensemble de l'aire foulanisante.

¹ Cette notion de *pureté* est un lieu commun en linguistique ou plutôt en sociolinguistique. Elle semble cependant prégnante en pulaar plus que dans d'autres langues, ouest-africaines par exemple, mais pas seulement.

Quel que soit le regard que chacun ou chaque groupe peul/haalpulaar porte sur sa langue ou son parler, la langue est le lieu où s'opère une alchimie identitaire que nul autre paradigme — sans doute pas même celui de l'écriture — ne semble pouvoir concurrencer. Sur ce plan, il serait malvenu — et en quoi utile ? — de poursuivre un questionnement comparatif entre *Fulbe* nomades, dont la richesse du répertoire langagier n'aurait de mesure que celle des nombreux registres d'« oraliture » qu'ils usitent¹ et « Peuls du Livre », dont la langue première est le lieu de toutes les attentions et directives sociales et familiales². Pour ultime argument en faveur du caractère très fusionnel entre la langue et la personne chez les Peuls — s'il en était encore besoin ! —, la linguiste nigérienne (S. A. SOW 1998 : 63) souligne :

« Dans certains emplois, la langue et l'éthique sont synonymes : *Omo waawi fulfulde* veut dire aussi bien "Il parle bien le peul" que "Il sait bien se comporter en Peul" »

Tous ces éléments nous portent à confirmer le rapport entier et absolu des locuteurs à leur langue « natale », rapport dans lequel langue et identité semblent s'assimiler mutuellement au plus haut point. Comment expliquer une telle symbiose ? Plusieurs éléments de réponse s'invitent. Le premier repose sur l'étendue et la dispersion géographiques des groupes peuls : la langue comme seul liant unificateur, permettant d'entretenir des liens entre membres d'un vaste réseau dont l'étendue, justement, fait tout autant la fragilité que la force. La tendance aux regroupements transnationaux des Peuls/Haalpulaar'en dans certains pays de migration comme les États-Unis (avec l'association *Pulaar Speaking*), ou l'émergence de festivals annuels panpeuls, ou encore celle d'une organisation internationale telle que Tabital Pulaaku sont autant d'illustrations d'un souci bien réel d'exister à travers des liens et des réseaux qui transcendent les échelles habituelles de contact entre communautés peules résidant en Afrique de l'Ouest. Le deuxième facteur plausible de la centralité de la langue peule dans les dispositifs identitaires et culturels de ses locuteurs est certainement à rechercher du côté d'un « paradoxe identitaire » supplémentaire à ceux considérés par BOTTE et SCHMITZ (1994). Comment en

¹ Dans d'autres régions du monde peul, plus pastorales que le Fuuta Tooro, la langue a été l'objet de développements verbaux créatifs et techniques poussés, notamment en poésie (SEYDOU 1973, 1989 a et b, 1999). La parole se montrait particulièrement adaptée au contexte transhumant, telle un fonds patrimonial toujours disponible et mobilisable, s'accordant bien avec une vie nomade de déplacements permanents, pouvant occuper les longues heures de solitude en brousse avec les troupeaux, et permettant la valorisation de l'ethos, des valeurs et des us propres à chaque groupe pastoral ou à l'aire peule dans son ensemble. SEYDOU (1999 : 57-58) souligne ce lien privilégié entre pasteurs et goût de la belle langue, de la langue travaillée par la création poétique :

« La création littéraire est évidemment le lieu où se manifeste le mieux l'attention portée à la langue ; c'est donc à ce niveau de l'activité discursive que nous examinerons un certain nombre de faits qui illustrent la conscience aiguë qu'ont les Peuls des structures et du système de leur langue, mais surtout le talent à faire de ces traits linguistiques une exploitation esthétique, trouvant dans la langue le matériau artistique privilégié. N'ayant ni statuaire ni architecture, et laissant la pratique de la musique instrumentale aux « gens de caste », ils n'ont en effet que celui-ci sur lequel exercer pleinement leur créativité. En témoigne leur goût pour la poésie, suprême artefact langagier et modalité optimale d'exercice de l'oralité. »

² Cf. au chapitre 2, sur les usages et compétences linguistiques en vigueur au Fuuta Tooro ou chez les Haalpulaar'en installés en ville ou à l'étranger. La variété et la richesse des expressions littéraires orales et écrites en pulaar vont être abordées au chapitre 4.

effet être musulman tout en n'étant pas arabe, qui plus est, en voulant rester peul ? Comment être à la fois un jeune berger qui compose ses poèmes pastoraux en brousse et un *'almuudo* apprenant les versets du Coran sur son *alluwal* (tablette de bois) et cultivant le champ de son *ceerno* ? Plus encore, pour les Haalpulaar'en, comment assurer la cohésion et la pérennité de l'identité communautaire lorsque l'on se sait cousin — y compris à plaisanterie¹ — des populations environnantes ? Car au-delà des mythes déjà évoqués que certains se plaisent à convoquer, les Fuutanke se savent un peuple composite, fait de mélanges entre les différentes populations présentes dans la zone sénégalienne (sereer, lebu-wolof, soninke, peul et maure²). La langue comme refuge, comme lieu où se garantit un repère stable et partagée, aux différentes échelles de l'aire peule, s'offre ainsi comme *la* réponse privilégiée face aux mutations internes qu'ont connu les sociétés peules, notamment à la suite des lois abolitionnistes votées dans les différents pays soudano-sahéliens. Elle est aussi devenue le bien commun à préserver, le patrimoine qui maintient une cohésion face aux avancées « naturelles » du wolof ou face aux mesures politiques d'arabisation prises par l'État mauritanien depuis les indépendances.

Ainsi, si l'arabe a été et demeure sans conteste³ la langue sacrée — ou du moins religieuse — des Haalpulaar'en et des Peuls musulmans, le statut du pulaar dans son propre milieu n'a rien à lui envier. Le fait que le pulaar ait été lui-même écrit en graphie arabe manifeste que la langue des Peuls/Haalpulaar'en est de longue date considérée comme digne d'écriture, tout comme la langue du Prophète⁴. Uthman Dan Fodio et sa fille, qui ont mené une politique active de développement d'un islam s'appuyant sur l'écriture en *'ajami* en sont l'une des illustrations marquantes. Ce bâtisseur d'empire peul comptait d'ailleurs dans les rangs de son armée des Peuls du Fuuta Jalon qui auraient contribué à développer cette sacralité de la langue peule (cf. HUMERY 2010).

La langue peule, qui dans cette seconde moitié du XX^e siècle voit surgir un mouvement socio-scriptural dynamique, s'est donc révélée un parfait vecteur d'arguments de revivification pour elle-même ou de sauvegarde face au « péril wolof », versant sénégalais, ou à la « menace arabe » en Mauritanie. Mais au-delà des registres discursifs des nationalismes culturels qui ont été mobilisés par certains des chantres du mouvement pulaar pour « protéger » la langue peule de ses ennemis objectifs ou virtuels, on peut se demander si un tel mouvement « socio-scriptural » a transformé d'une quelconque manière le statut de la langue aux yeux de ses locuteurs. Le pulaar est-il sorti encore un peu plus sacralisé de son épisode « alphabétisation » ou au contraire est-il devenu une langue comme les autres, en étant lisible et « scriptible » par tout un chacun, et non plus seulement par les quelques marabouts qui utilisent l'*'ajami* ?

¹ Voir le n°184 (2006) des *Cahiers d'études africaines*, notamment l'article de SMITH, « La nation “par le côté” ».

² Selon Abdou Rahmane BA (1984 : 130) et de multiples autres sources.

³ Certains auraient peut-être quelques réserves, à Madina Gounas, comme nous l'avons expliqué plus haut...

⁴ Sur le rapport entre graphie latine et graphie arabe du pulaar, y compris sur le positionnement d'Al Hajj Umar Tall sur l'opportunité ou non d'écrire le pulaar en *'ajami*, comme au Fuuta Jalon voisin.

Afin de répondre à cette question délicate, établissons une sorte de bilan culturel du mouvement pulaar fuutanke, en tentant de le considérer dans un contexte élargi, celui d'une anthropologie culturelle de l'écrit à travers l'archipel peul ouest-africain et international. Ce regard plus distant et à la contextualisation plus ouverte fera ressortir les particularismes de cette tentative de scripturalisation sénégal-mauritanienne, à la fois locale et transnationale. Il dessinera par la même occasion quelques pistes sur l'éventuel impact de cette récente vague d'écriture du pulaar en termes de rapport que Haalpulaar'en et Peuls du Fuuta septentrional et d'ailleurs entretiennent aujourd'hui avec leur précieuse langue.

B. Petite histoire de l'alphabétisation au village

B. a. Dungal

L'alphabétisation en pulaar à Dungal s'est mise en place assez précocement par rapport à l'histoire du mouvement pulaar, c'est à dire avant même le tournant de 1982 de l'ARP vers l'« alphabétisation des masses ». Mais cette initiative villageoise a très vite été rattrapée par la venue d'acteurs extérieurs intervenant dans le secteur du développement agricole, à la suite des grandes sécheresses des années 1970 et dans le contexte de l'aménagement hydro-agricole de la Vallée du Fleuve.

En 80-81, les habitants de Dungal ont commencé à organiser un système de cotisations pour mettre en place une activité d'alphabétisation encadrée par le PIP (cf. encadré sur le PIP plus loin). Les cours avaient lieu dans les salles de classe de l'école. Au début, une partie seulement de la population cotisait car un certain nombre de Dungelois étaient réticents vis à vis de l'alphabétisation en pulaar.

Quelques années plus tard, en 1984 (ou 1986¹), démarre le projet d'alphabétisation de la coopération hollandaise dans le cadre d'un programme global destiné aux paysans de la région, le PAOPIM (Projet d'Appui aux paysans et organisations paysannes de l'Ile à Morphil). Cessent alors les cotisations, devenues inutiles puisque l'alphabétisation était dorénavant financée par ce projet de coopération². Accueilli dans les locaux de la SAED à Cascas, le projet conduit par la coopération hollandaise avait pour finalité l'aménagement ou le réaménagement dans l'île des activités agricoles, mais à la différence de la SAED fonctionnant sur les deniers de l'État, ce projet était financé sur fonds

¹ Selon nos informateurs, la date varie. Par manque de temps, une recherche en archives n'a pu être conduite pour vérifier ce point.

² Le PAOPIM a pris ce nom en 1984, marquant un tournant dans la politique menée par la coopération hollandaise dans la zone. Implanté depuis 1977, ce projet a connu une première phase (« Projet Ile à Morphil », de 1977 à 1984-85) laquelle consista en des aides et subventions sans participation de la population. La deuxième phase, de 1986 à 1993, visait l'initiation des paysans à la gestion et se traduisit par un partenariat étroit avec la SAED qui, en réalité, profitait de cette alliance avec le programme hollandais pour opérer un désengagement. Quant à la troisième phase, de 1994 à 1996, elle fut une période de transition vers un transfert de responsabilités de la gestion des PIV avant le retrait des Hollandais.

privés et n'a duré que tant que des fonds ont pu être débloqués en provenance des Pays-Bas¹. C'est dans ce cadre que l'alphabétisation des paysans a été considérée comme un prérequis essentiel pour optimiser la capacité de gestion et d'autonomie des villageois dans leurs activités culturelles.

Jusqu'en 1988, ces cours d'alphabétisation auront lieu dans les locaux de l'école de Dungal, tout comme ceux qu'y encadrait auparavant le PIP. Ils se composaient de trois classes selon des critères d'âge et/ou de niveau préalablement acquis : une classe spécifique pour ceux étant passés par l'école publique, jugés plus avancés et plus rapides dans leur apprentissage, une classe de jeunes à partir de 13 ans environ, et une classe d'adultes ou de personnes plus âgées.

Si dans les deux dernières classes, les apprenants pouvaient avoir un même profil, c'est à dire être plus ou moins analphabètes ou alors plus ou moins lettrés mais en arabe coranique, l'écart entre les tranches d'âges a conduit à établir deux classes distinctes afin de d'éviter que les jeunes se moquent des vieux, comme cela a pu arriver aux dépens de ces « vieux » qui en avaient été affectés. Mais par la suite, entre 1986-1987, l'alphabétisation organisée par les Hollandais s'est réorientée sur la seule cible de la jeunesse. « On ne fait rien avec un vieil arbre » aurait dit un jour un vieux Dungalais aux agents du projet hollandais.

En 1996, les Hollandais ont amorcé leur retrait à l'issue de leur quatrième mandat, les résultats de leur programme sur l'île à Morphil n'ayant pas atteint leurs espérances initiales. À ce moment charnière, l'activité des alphabétiseurs a été supprimée et remplacée par celle d'animateurs des PIV chargés de dresser les comptes d'exploitation agricole. Ces animateurs donnaient cependant des cours aux responsables des PIV. Par ailleurs, entre 1996 et 1998, le PAOPIM a continué à financer des cours d'alphabétisation pendant 6 mois consécutifs/an, destinés seulement aux femmes, lesquelles s'investissent beaucoup dans le maraîchage. Les jeunes garçons et jeunes hommes de Dungal, motivés, ont alors réclamé des formations pour eux, mais le projet hollandais ne donna pas suite, sa cible étant celle d'exploitants agricoles. Ils reçurent un appui du PIP, mais pour une période de trois mois seulement. Ils ont ensuite pu continuer leur alphabétisation parallèlement aux femmes, mais par un autre canal : l'envoi gracieux de matériel didactique par un ami dakarois de Ceerno Mussa, l'alphabétiseur de Dungal². Ce dernier, également formé pour être marabout, est un militant du pulaar de longue date. En 1981, il aurait rencontré Yero Dooro Diallo à Dakar lors d'une grande soirée du pulaar à Erak (quartier de Hann-Plage). En 1986, il entame une correspondance avec lui alors que ce dernier était provisoirement de retour au Caire d'où il lui envoya six livres en pulaar, dont un sur les droits de l'homme. L'entretien avec Ceerno Mussa me laisse entrevoir que la rencontre avec Yero

¹ Le PAOPIM s'est clos en juin 1999, et une phase de clôture totale des activités s'est étendue jusqu'en juillet 2000 pour suivre les dernières demandes de crédit et transférer les compétences relatives aux techniques du goutte à goutte et de l'aspersion et créer des relations directes entre paysans de l'île et paysans d'une région hollandaise.

² Cet ami travaillait pour l'ONG TOSTAN, très active dans la Vallée, qui produit des livres d'alphabétisation en pulaar, entre autres langues nationales.

Dooro a été marquante pour ce quadragénaire de Dungal à la fois arabisant et formé en pulaar, comme le fut le célèbre auteur de *Ndikkiri*¹. Au-delà de la transmission intellectuelle, on perçoit que le jeune homme a été marqué personnellement par l'aura de Yero Dooro et qu'il en reste imprégné, ce qui alimente peut-être en partie son engagement pour l'alphabétisation dans son village.

B. b. Juude Jaabe

Comme à Dungal, l'alphabétisation en pulaar n'a pas attendu le programme hollandais basé à la SAED de Cascas pour faire son apparition à Juude. Elle prit pied dans un contexte de relations avec l'extérieur : d'un côté, des liens avec l'ARP et ses grands noms avaient été tissés via un jeune homme qui avait voyagé et qui deviendra leur alphabétiseur, de l'autre, des ressources et motivations à s'alphabétiser existaient à quelques pas, ou plutôt à quelques brasses en pirogue, de l'autre côté du fleuve.

Dès 1980, un alphabétiseur volontaire, Abou Hamidou Diallo, avait démarré des formations à la lecture, l'écriture et le calcul en pulaar et une association informelle largement composée de jeunes apparut sous le nom d' « association de ceux qui veulent apprendre le pulaar »². Avant 1980, ce militant devenu résidait à Kaolack où il rencontra Yero Dooro Diallo et Murtofo³ et où il animait une émission radiophonique en pulaar. Ce passage par une expérience radiophonique n'est pas anodin car la radio a joué un rôle déterminant dans l'histoire du mouvement pulaar, non seulement à l'extérieur⁴, mais aussi au niveau national et local, dans toute la Vallée⁵. Elle a en effet formé des activistes de la cause peule qui s'y sont socialisés et armés intellectuellement dans le giron des grands militants de l'ARP avant de devenir des volontaires sur le terrain, mais elle a aussi exercé son influence auprès de son auditoire. Elle a joué un rôle essentiel tant en amont et qu'en aval de la chaîne de la filière pulaar, produisant à la fois des formateurs et des futurs apprenants sensibilisés à la question de l'écriture en pulaar et plus largement à celle d'une culture peule à valoriser et à transmettre. Dans le cas de Juude, avant la phase d'alphabétisation conduite par la SAED, les toutes premières vagues d'alphabétisés ont été majoritairement constituées de jeunes gens, filles et garçons de 15 à 25 ans, qui avaient réagi aux appels à la mobilisation lancés à la radio pour promouvoir l'alphabétisation en pulaar. Ils écoutaient notamment Ceerno Mahmoud Dia, imam de Pikine (banlieue dakaraise) et porte-parole du Khalif

¹ *Ndikkiri Joom Moolo* est le titre d'un best-seller de Yero Dooro Diallo. Cf. chapitre 4.D.

² Association non déclarée aux autorités, ce groupe s'était néanmoins pourvu d'un Bureau avec un président et un trésorier, en sus du « chargé d'alphabétisation » qui assurait les cours.

³ Sur ces deux grands militants du mouvement pulaar, voir chapitre 1.

⁴ Voir la diffusion panafricaine des émissions de Yero Dooro Diallo depuis le Caire dans les années 1970 (chapitre 1).

⁵ M. SALL (2009) mentionne plusieurs des militants de la culture et de la langue peules qui ont animé des émissions radiophoniques, dont le père de ce sociologue, Mamadou Djiby Sall, qui fut l'un des pionniers fondateurs de l'ARP qui fit de la radio pendant une quarantaine d'années au service de sa communauté. Contenus historiques, culturels, théâtre, poésie et chansons constituaient l'essentiel de ce qui était diffusé.

général de la tidjaniyya¹, qui livrait des émissions sur l'histoire du Fuuta sur les ondes nationales mauritaniennes et sénégalaises.

Juude, comme Dungal, doit donc à l'ARP une formation intellectuelle et militante sur les enjeux de la promotion du pulaar. Les deux villages se distinguent en revanche quant au rôle qu'a pu jouer l'existence d'une autre entité villageoise jumelle en vis à vis de chacun d'eux. En effet, contrairement à Dungal, les liens entre habitants de Juude Jaabe et ceux de Juude Jeeri, l'alter ego du village sur l'autre rive du fleuve, ont participé de l'émergence des activités d'alphabétisation. Dans ce village à portée de regard depuis la rive de Juude Jaabe, le pulaar a été enseigné depuis 1982 auprès d'un groupe de quarante jeunes hommes et femmes alors âgés de 12 à 35 ans. Ces sessions fonctionnaient pendant les trois mois de vacances grâce aux étudiants de retour au village qui les animaient. Dans ce contexte mauritanien, une finalité professionnelle motivait la plupart de ces apprenants : l'État mauritanien avait commencé à former des enseignants en pulaar qui entraient ensuite en fonction dans l'Éducation nationale à une période où l'introduction des langues nationales avait été tentée. Les habitants de Juude Jeeri apprenaient ainsi dans l'espoir d'être recruté et de rejoindre les rangs des apprenants. Des habitants de Juude Jaabe ont bénéficié de ces cours sur l'autre rive. L'un des animateurs du soutien scolaire du village se révèle ainsi avoir reçu une formation en pulaar à Juude Jeeri pendant deux ans (de 1984 à 1986), qu'il compléta en 1992 par une autre formation de sept mois à Dakar dans une cellule de l'ARP à Guédiawaye, ce qui fait de lui un alphabétiseur potentiel en attente de contrat depuis qu'il est formé.

À partir de 1987, Juude est lui aussi ciblé par les activités d'alphabétisation de la SAED et du projet hollandais avec la même logique que partout ailleurs dans l'île : favoriser l'ouverture des PIV en formant les agriculteurs. Au début de l'alphabétisation avec la SAED, les apprenants étaient surtout des hommes, relativement âgés : 50 à 70 ans², car la société d'État ciblait des adultes. Mais comme à Dungal, assez rapidement, les limites pesant sur cet auditoire se sont révélées. Par exemple, nombreux étaient ceux qui avaient des problèmes de vue et qui ne parvenaient pas à lire, faute de distinguer correctement les caractères écrits. Devant les difficultés des hommes adultes à s'alphabétiser, la SAED changea de stratégie en prenant des apprenants plus jeunes, hommes et femmes, jusqu'au choix décrit plus haut de ne cibler finalement que des femmes.

¹ J'ai rencontré Ceerno Mahmoud Dia à Pikine dans le cadre de mes recherches de DEA et fit avec lui deux entretiens enregistrés le 12/10/1996 et le 16/10/1996.

² Je suppose que la tranche d'âge des adultes s'est avérée si élevée en raison du creux dans la pyramide des âges des villageois résidant sur place de la tranche masculine des 20-50 ans. Les hommes adultes de trente ou quarante ans sont plus rares dans les villages du Sahel que les jeunes garçons ou les « retraités ». Il y a donc là très certainement un effet directement « mécanique » et non une cible délibérée de la SAED constituée par les plus âgés des hommes adultes.

C. L'adéquation entre femmes et alphabétisation

On a déjà souligné que l'image couramment diffusée d'un secteur de l'alphabétisation employant beaucoup de femmes ne correspond pas toujours à la réalité, du moins dans les deux villages observés. Et on a tenté d'expliquer comment a pu se construire cette vulgate sur la filière pulaar comme secteur éducatif recourant largement à des formatrices femmes.

Si les alphabétiseuses sont donc en réalité minoritaires par rapport à leurs homologues masculins, on relève en revanche sur les bancs des apprenants une proportion importante de femmes ou jeunes filles, environ la moitié de l'ensemble des alphabétisés (chapitre 6.B.a), et ce depuis les débuts du mouvement pulaar jusqu'aux années 2000 (HUMERY 1997). Or cette forte représentation des femmes dans l'alphabétisation a concouru au succès du mouvement pulaar tant dans sa phase ascendante que dans sa survie de la période post-ONG¹.

Comment expliquer cette présence particulière des femmes dans la littératie pulaar ? En fait, les femmes ont cumulé différents types de motivations (chapitre 6.A.) mais aussi des caractéristiques sociologiques qui ont pu leur conférer cette place de choix dans cette littératie, aux différents stades de son histoire récente. À la fois sensibles aux arguments des militants de la cause peule dont certains ont clairement pris position pour un meilleur statut de la femme, mais aussi préoccupées d'assurer la pitance de leur maisonnée, avec ou sans l'aide d'un mari ou d'un parent en migration, elles sont par ailleurs garantes d'une présence permanente au village. Cette présence stable dans l'espace local va de paire avec le développement de projets agricoles dont elles sont devenues petit à petit les partenaires privilégiées. Leur capacité à s'organiser entre elles de façon efficace, opérationnelle, sans que les tensions relationnelles ou d'appartenances sociales ne se cristallisent en crises aiguës paralysantes comme cela arrive entre hommes du village, les a de fait hissées en interlocutrices de premier plan pour la coopération internationale, souvent au détriment de la gente masculine.

De plus, les femmes veulent s'instruire, elles ont une soif d'apprendre que leurs études généralement avortées ont alimentée. D'ailleurs, il n'est pas rare qu'elles apprennent ou réapprennent toute seules en cachette avec les manuels scolaires de leurs enfants (et avec la complicité de ceux-ci), témoignant ainsi de cet appétit de connaissance et du besoin qu'elles savent bien exprimer de « gérer elles-mêmes leurs affaires ». Le fait que beaucoup de petites filles soit n'accèdent pas à l'école, soit ne peuvent poursuivre leur scolarité au-delà du cours élémentaire (chapitre 3), génère une demande éducative d'autant plus forte qu'elles savent n'avoir que peu de chances de pouvoir rattraper autrement leur déficit ou leur « manque à gagner » en la matière. L'alphabétisation en pulaar représente donc, pour les jeunes villageoises comme pour les femmes d'âge plus mûr, la seule opportunité non

¹ Cette période de la fin des années 1990 correspond au retrait de la coopération hollandaise, à une crise importante au PIP liée à la baisse de financement de ses partenaires financiers occidentaux et globalement au retrait de nombreuses autres ONG dans la Vallée. Certaines ONG ont toutefois maintenu une activité dans la zone.

seulement de *s'éveiller*¹, mais aussi de trouver des moyens d'améliorer leurs conditions de vie quotidiennes, et par là même, bien souvent, celles de l'ensemble de leurs enfants ou de la famille.

« Je suis intéressée par l'alphabétisation parce qu'elle me permet d'être culturellement éveillée ; elle me permet aussi d'occuper des postes de responsabilité au sein de notre communauté nécessitant la maîtrise de l'écriture et de la lecture. L'alphabétisation apporte des avantages aux apprenantes en leur facilitant le fait de consigner des connaissances et leurs secrets ; par exemple, comme je travaille au poste de santé, ne comprenant pas le français, je peux retenir les informations données par l'infirmier en les écrivant en pulaar. Je peux donc relire les enseignements et les pratiquer seule.

L'alphabétisation me permet également de tenir un carnet de compte (pour le jardin, et l'association du quartier). Nous avons un jardin, pour les femmes du village, où je suis l'un des sept chefs de secteurs. Pour la gestion du jardin, chaque chef de secteur est responsable de la collecte de redevances que les bénéficiaires doivent acquitter pour le bon fonctionnement du jardin. Parmi les sept chefs de secteurs, il n'y a qu'une seule collègue et moi qui pouvons lire et écrire nos comptes, tandis que les autres sont des analphabètes ; nous aidons à tenir les cahiers de comptes. »

Jeynaba, Dungal

Le bénéfice économique ou simplement vivrier que les femmes ont pu tirer de leur engagement dans des formations en pulaar ne constitue pourtant que la partie immergée de l'iceberg. Témoignages et observations diverses montrent que les femmes ont trouvé dans leur formation une ressource substantielle plus globale, au-delà du strict domaine agricole. Appui concret pour des activités diverses (comptabilité, soins médicaux, correspondance directe, et donc confidentielle, avec les maris en migration,²etc.) et soutien moral du fait de se sentir considérées par des acteurs étrangers au village, reconnaissance par une partie des hommes de leurs nouveaux rôles et considération sociale accrue au sein du village, et enfin, création de micro-entreprises grâce à des formations professionnelles spécifiques adaptées au tissu économique et sociologique local. Bref, ce que les bailleurs internationaux nomment *empowerment*³ correspond assez à ce qu'ont pu vivre les femmes du Fuuta avec l'appui de la littératie en pulaar, mais cet *empowerment* est resté circonscrit à la fois dans ses domaines de manifestation et dans le temps, à la mesure de ce que les hommes, les belles-familles et bon nombre de notables ont bien voulu accorder aux femmes et à leurs initiatives, selon leurs intérêts propres⁴.

Mais la difficulté ici serait de faire la part des choses entre bénéfices liés directement au fait de savoir lire et écrire, et contenus ou encore types d'opérations cognitives développés au travers des sessions d'alphabétisation en pulaar. La question se pose avec acuité, et des travaux marquants comme l'étude menée par SCRIBNER et COLE (1978, 1981a et b) au Libéria ont montré combien il est essentiel de distinguer entre effets (cognitifs dans leur cas) de l'écrit en tant que tel, et effets d'une forme

¹ Ce terme reprend les discours indigènes qui font écho à ceux des institutions internationales. Cf. HUMERY (2013).

² Cf. chapitre 8.A.f.

³ Le terme a été repris par la Banque mondiale au vocabulaire de l'entreprise.

⁴ Dans certains cas, on a bien vu que même l'accès à une formation d'alphabétisation pouvait être contrariée par le mari et/ou la belle-famille d'une jeune femme motivée pour faire du pulaar.

d'éducation, de pédagogie, de rapport au savoir spécifiques. Quelle que soit la réponse qui pourrait être apportée à cette question, ce qui transparaît clairement est que les thématiques, les contenus et les approches pédagogiques retenues dans les sessions d'alphabétisation ont participé au désir puis aux bénéfices liés à l'exercice scriptural en pulaar. Désir d'apprendre, sensibilité à la cause pulaar et attentes pragmatiques et matérielles ont nourri les femmes candidates à l'alphabétisation en pulaar, permettant au mouvement pulaar et à l'alphabétisation fonctionnelle et participative en pulaar de connaître le succès qui a été le sien au cours des dernières décennies.

Toute cette dynamique d'alphabétisation des femmes a donc fort bien pris, certains grands projets nationaux (PAPF, PAPA selon les zones, TOSTAN) étant même allés, comme on l'a vu, jusqu'à ne choisir d'alphabétiser et de former que des femmes. Au cours de cette période, l'émergence et le succès d'innombrables *groupements féminins* centrés sur des activités agricoles et de petite production artisanale peuvent être considérée comme l'une des conditions de félicité de la filière pulaar. Ces groupements ont rempli une fonction de catalyse pour les diverses parties de cette dynamique — villageoises, opérateurs techniques, financeurs — et leurs motivations respectives, partagées ou complémentaires s'y sont ainsi entretenues et renforcées mutuellement.

D. Une didactique nouvelle et attractive

D. a. Le sceau des ONG

Le type d'alphabétisation préconisé par le ministère chargé de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MAPLN) doit en principe reposer sur des méthodes utilisant l'approche participative. Ces méthodes

« devraient permettre la résolution de problèmes et besoins pratiques. [Elles] s'appuieront sur le principe de l'alternance Théorie/Pratique faisant intervenir des Techniciens intégrés dans le milieu et assistés au besoin par des personnes ressources traditionnelles de la Communauté (leaders d'opinion, artisans, griots...). » (MAPLN 1993)

Ces « techniciens intégrés » font écho à ce que l'on nomme dans les milieux des ONG l'approche intégrée, qui consiste à faire du sur-mesure, à axer le travail à mener sur la connaissance la plus poussée possible du milieu, de ses enjeux, de ses acteurs. L'approche intégrée, que revendique clairement une ONG comme TOSTAN (voir son site internet), est proche parente de l'approche participative. Cette dernière veut que les citoyens, les bénéficiaires d'une action ou d'un projet pris en charge ou accompagné par une ONG, soient pleinement partie prenante du processus, qu'ils contribuent à le construire et à le mettre en œuvre.

Approche intégrée et approche participative transforment l'alphabétiseur(euse) en *animateur* (cf. *supra* la diversité terminologique pour les formateurs en pulaar). Cet animateur est chargé de faire émerger des problèmes locaux et aide à leur résolution sur la base de décisions concertées. Il devient un maillon majeur du développement et de la réussite des projets des ONG. La littérature grise

produite par les bailleurs et opérateurs du développement a amplement vanté cette approche supposée tout résoudre. L'extrait suivant émanant de *Travail* (le « magazine de l'OIT ») offre un exemple stéréotypé de cette rhétorique. Dans cet article, les résultats majeurs d'un vaste programme de soutien alimentaire et agricole mené pendant cinq ans à travers tout le Sahel y sont finalement considérés comme résidant dans ce transfert de méthodes et de compétences en termes d'analyse et de résolution de problèmes, et non pas de résultats de productivité ou de structuration du secteur agricole.

« Les témoignages des bénéficiaires directs ne sont pas moins élogieux. "J'ai appris à lire et à écrire ma propre langue maternelle, le pulaar, aux cours d'ACOPAM", souligne un élu local, membre du tout nouveau comité rural du village sénégalais de Medina Ndiattbé¹. [...] Le trait caractéristique de la pédagogie développée par ACOPAM est l'approche participative. "Le programme de base, qui vise une responsabilisation entière des exploitantes et exploitants dans la gestion de leurs activités, est intimement lié à la pratique quotidienne des actions, indique un document d'ACOPAM. La méthodologie proposée, poursuit-il, repose sur le principe que les formations dispensées servent soit à lever un blocage, soit à compléter des connaissances dont la pratique aura montré l'insuffisance. Cette approche participative s'éloigne de la conception selon laquelle toutes les notions sont apprises d'un formateur selon un agencement prédéfini; elle transforme le formateur en animateur." » (FROMONT 2001 : 16)

Ces approches constituent en fait les déclinaisons andragogiques de la notion d'*auto-développement* ou de celle de *développement participatif* analysée par OLIVIER DE SARDAN (2001). Elles impliquent le fait que l'apprentissage doit être « centrée sur l'apprenant », que c'est de lui, de ses besoins, de ses connaissances, de ses analyses sur sa propre société et sur le monde que se choisiront collectivement et se dérouleront les contenus permettant de faire passer un ensemble de compétences, de savoirs et de savoir-faire que le formateur, l'alphabétiseur/euse sont chargés de « faire passer ».

L'approche centrée sur l'apprenant permet en outre, outre sa portée idéologique, de répondre à un problème pratique rencontré par les alphabétiseurs, celui de la grande hétérogénéité des niveaux des « élèves » au sein d'une même classe. Cela constitue une difficulté pour les enseignants comme pour les apprenants qui peuvent être soit en deçà soit au-delà du niveau requis pour suivre et progresser, ce qui, dans un cas comme dans l'autre, peut générer des abandons ou tout au moins une inefficacité, un gâchis de la transmission de compétences ou de connaissances, une cohésion pédagogique de groupe difficile à construire. Partir de ce que savent ou pensent chacun dans la classe est une façon de valoriser les uns et les autres, de leur donner une place, de reconnaître là où chacun en est tout en assumant cette différence de niveaux comme une ressource pour le groupe au lieu de la cacher comme un handicap gênant. Apprendre les uns par les autres devient un moteur, sur le principe que chacun peut apprendre des choses aux autres, plus ou moins. On rejoint alors une autre forme d'éducation mutuelle, mais qui dans le principe et dans la praxis est fort différente de celle mise en œuvre dans certaines écoles coraniques où les plus avancés des disciples encadrent les plus jeunes. Dans ce

¹ Ce village est proche de Juude et Dungal : il est situé entre le « goudron » et l'affluent du Sénégal à traverser pour accéder à l'île à Morphil, par Kaskas.

contexte là, en effet, le disciple se substitue au marabout, il le seconde, mais le but n'est pas de faire émerger une dynamique collective et interactive entre disciples de différents niveaux.

Cette pédagogie des ONG centrée sur l'apprenant, sur son contexte social, et visant à une mutualisation des savoirs et des réflexions s'inspire en partie de la pensée et des expériences développées par Freire, notamment en Amérique latine dans les années 1970-1980, où il s'agissait avant tout pour le pédagogue de *libérer* politiquement les peuples en les conscientisant par le biais de l'alphabétisation, qui devenait presque un prétexte tout en étant un outil au service de ces finalités éminemment sociales, politiques et économiques (ARCHER et COSTELLO 1990). La *théologie de la libération* chrétienne dans laquelle Freire a poursuivi son œuvre a peut-être favorisé un socle de valeurs communes avec certains financeurs du mouvement pulaar comme la Lutheran World Relief qui soutint ARED pendant longtemps ou la Cimade française (dont l'histoire est liée à la tradition protestante) qui finança le PIP.

Dans la pratique, selon les opérateurs qui ont pris en charge les formations des alphabétiseurs et ceux qui ont produit des sessions d'alphabétisation, ce modèle pédagogique a tantôt été bien appliqué, tantôt il a pris la forme plus classique d'une formation ordonnancée autour d'une progression plus linéaire et établie par avance.

En post-alphabétisation, les thèmes abordés en cours sont variés et témoignent là encore de la marque des ONG dans les savoirs proposés, mêlant domaines classiquement ciblés par les acteurs du développement et dimension plus culturelle : Histoire, environnement, élevage, agriculture, gestion ou encore santé. Les livres utilisés sont produits par différents éditeurs ou ONG : TOSTAN, ARED, la DAEB, la FSD, et de nombreux autres.

L'alphabétisation telle qu'elle a été dispensée la plupart du temps dans les villages du Fuuta repose donc sur une conception et une approche transformationnelle : elle est considérée comme outil d'une transformation sociale et/ou économique. Cette conception de l'alphabétisation en pulaar peut prendre deux visages distincts, mais relativement compatibles, d'autant plus compatibles qu'ils se sont interpénétrés dans le contexte du mouvement pulaar et du Fuuta Tooro. Pour les militants du mouvement pulaar, on a vu qu'elle peut s'incarner sous la forme d'une *alphabétisation culturelle* (pour le plaisir de se cultiver, d'enrichir la connaissance et la maîtrise de sa propre langue, de s'ouvrir au monde, etc.), comme elle peut aussi s'ancrer dans les logiques et finalités développementistes prises en charge par des ONG ou des grandes institutions internationales. Dans un cas comme dans l'autre, ces formes peuvent être considérées comme mêlant modèle de *literacy* « idéologique » et modèle « autonome » (Street). En effet, l'alphabétisation en pulaar peut être analysée comme s'insérant dans un tissu social et éducatif que les acteurs cherchent à prendre en compte, lorsque l'alphabétisation n'est pas d'emblée construite, dans le cas du mouvement pulaar, même implicitement, comme outil de lutte contre les autres filières éducatives en place (modèle « idéologique »). Elle a aussi été considérée d'emblée comme porteuse de changements, de progrès, de développement, et c'est justement à ce titre

qu'elle a été introduite et soutenue par les uns et les autres, en plus de la dimension identitaire et culturelle d'appui par l'écrit à la langue peule et à sa pérennisation.

Ainsi, les deux dimensions se sont imbriquées, elles se sont forgées et instrumentalisées mutuellement, ce qui constitue un cas d'école particulièrement riche. Il l'est tout d'abord parce qu'il témoigne de l'appropriation par une partie des acteurs du mouvement pulaar, de ses intellectuels, qui se confrontaient à l'ensemble de ces enjeux sur l'alphabétisation et ses supposés « effets ». Il l'est aussi parce qu'il permet de montrer la complexité du rapport des acteurs à l'alphabétisation et à l'écrit et qu'il décrystallise le dualisme du schéma théorique proposé par Street, et avant lui par Goody sur la posture opposée, celle du modèle « autonome ».

D. b. Une formation courte et efficace

La durée de formation pour savoir lire, écrire et compter en pulaar est incomparablement plus courte que les cursus des deux autres filières socio-éducatives présentes dans les villages. Cette rapidité constitue un atout pour les apprenants, et par conséquent favorise la demande et le recrutement de candidats à une session d'apprentissage dans la filière alphabétisation. Pour ceux qui sont encore enfants ou très jeunes (12-16 ans), généralement, cette durée leur permet de rattraper en quelque sorte leurs pairs qui vont à l'école ou chez un marabout. Pour les adultes, cette durée est plus facilement compatible avec les tâches quotidiennes et la charge de travail qui pèse sur eux, et elle s'intercale sur la période de l'année la plus favorable au regard des activités paysannes : entre janvier ou février et juin ou juillet généralement.

Une formation en alphabétisation en pulaar prend ainsi plus ou moins six mois, généralement répartis en plusieurs phases, à raison de cinq cours de trois heures/semaines pour des analphabètes totalement débutants, soit un total de 300 à 400 heures. Celles et ceux des apprenants qui ont été déscolarisés peuvent être formés en deux ou trois mois maximum. FAGERBERG-DIALLO (2006 : 6) fait un comparatif avec les quelques 7200 heures d'une « éducation de base » scolaire. Mais l'objet diffère entre les filières socio-éducatives, puisqu'en matière d'alphabétisation, il s'agit d'apprendre à lire, écrire et calculer, qui plus est dans une langue déjà familière, alors qu'à l'école ou au *dudal*, c'est une masse de savoirs ou un corpus textuel qu'il faut assimiler ou savoir par cœur, en plus de l'acquisition des compétences en lecture et écriture qui sont un moyen autant qu'une fin.

Cet énorme différentiel des durées d'apprentissage entre les divers types de formation se retrouve bien entendu dans les données collectées à Dungal et Juude (tableau suivant) :

tableau 15. Les durées d'apprentissage par filière éducative

filière linguistico-éducative	Durées					
	≤ 1 mois	2 à 6 mois	7 mois à 1 an	13 mois à 5 ans	6 à 10 ans	11 à 20 ans
alphabétisation en pulaar	2	4	9	4	*	*
école publique ou cours de français	*	1	*	6	8	3
enseignement coranique	*	1	*	4	2	5

Pas d'apprentissage en wolof ou en pulaar ajami.

Les résultats sont donnés pour l'ensemble des deux villages.

En plus de l'attrait que peut représenter une formation courte aux yeux des apprenants, notamment adultes, les cours d'alphabétisation bénéficient d'une bonne image en termes de réussite dans l'apprentissage, d'objectifs atteints par la formation. Selon des évaluations faites par la FSD, un bon animateur a entre 75-80% de réussite. Le taux de formation jugée satisfaisante des apprenants ne peut avoir qu'un effet positif pour maintenir ou encourager une demande chez les analphabètes. En substance, les cours d'alphabétisation, « ça marche ! », peuvent penser les Foutankes.

D. c. Les contraintes pesant sur l'assiduité

Notre recueil de données par questionnaires-entretiens montre-t-il une assiduité plus faible chez les apprenants en pulaar, comparativement aux élèves ou disciples des autres filières éducatives ? Le nombre d'abandons en cours de formation est-il conséquent concernant les apprenants en pulaar ? Quelles difficultés pointe-t-il ? En quoi celles-ci ont-elles pu décourager, ou non, le mouvement pulaar à l'échelle villageoise, du moins une demande continue à l'égard de l'alphabétisation en langue maternelle ?

On pourrait être tenté de croire à une particularité des élèves en cours d'alphabétisation qui seraient plus enclins que les autres à être irréguliers. Pourquoi une telle présomption ? Celle-ci correspond à l'écart entre les réponses des personnes lettrées, tous apprentissages confondus, et les observations et informations multiples recueillies sur le terrain tant de la part d'anciens apprenants, de certains notables, de professionnels de l'éducation de base comme I. Sow ou d'études récentes sur des activités de développement dans la Vallée (FERRE 2000 : 50-51¹). En effet, les apprenants considérés globalement, c'est à dire toutes filières éducatives confondues, déclarent de bonnes assiduités (Q. 12, cf. en annexes, « Questionnaire alphabètes ») :

¹ M.-C. Ferré montre que le taux d'assiduité a nettement chuté entre les campagnes de 1999 et celles de 2000 dans la zone étudiée des villages des Agnam, fédérés par une association inter-villageoise de développement : l'ALDA. Malgré toutes les initiatives menées pour enrayer cette assiduité problématique, peu d'effets ont été obtenus, ce qui pouvait indiquer un changement de polarisation de l'intérêt des populations pour l'alphabétisation, imputable à une crise de confiance entre les villageois et l'ALDA.

Tous les cours	2
Presque tous les cours	27
Plus ou moins la moitié des cours	2
Parfois	1
Très rarement	0

Pourtant les difficultés des auditeurs en pulaar semblent relativement importantes (1/3 d'abandon, selon Sammba Sall), se traduisant à la fois par des abandons et une mauvaise assiduité. Les déclarations correspondant aux assiduités les plus irrégulières renverraient-elles dont plutôt à des enquêtés qui ont été des auditeurs de sessions d'alphabétisation ? Le fonctionnement de l'école publique et celui des *dudde* qui exercent une pression plus importante sur leurs publics que ne le fait une session d'alphabétisation, dans laquelle les apprenants sont davantage décideurs et acteurs impliqués de leur apprentissage, abonde dans le sens de cette hypothèse d'un plus fort taux d'abandon dans la filière pulaar. De plus, les sanctions possibles prêtent aussi plus à conséquence dans les deux autres filières que dans celle de l'éducation de base en langue maternelle. Les élèves ou disciples absents encourrent un renvoi ; c'est d'ailleurs le mode opératoire que choisissent la plupart d'entre ceux qui veulent stopper leur formation. Il n'y a que peu de marge de manœuvre pour celles ou ceux qui ne justifient pas de leurs absences à l'école ou au *dudal*, alors que les cours d'alphabétisation ne développent pas de procédures de sanction ou d'exclusion punitive, mais tentent d'adapter leur offre éducative aux contraintes d'un auditoire généralement motivé. Or ce que nous enseignent nos entretiens avec les personnes lettrées montre au contraire que les apprenants en alphabétisation pulaar ne décrochent pas plus de leur formation que les écoliers ou les *'almuɓbe*.

En analysant les réponses données individu par individu, nous constatons en effet que les quelques déclarations d'assiduités faibles touchent des compétences lettrées dans les trois langues et filières éducatives. À chaque filière ses raisons à une assiduité relative. Chez les enfants, les raisons aux absences des élèves relèvent de problèmes de santé ou d'impératifs à travailler aux champs sur injonction des parents. Celles qui peuvent empêcher ou décourager les apprenants de poursuivre leur formation en pulaar ou de la suivre sans blancs sont diverses et semblent avant tout liées à des contraintes pratiques : horaires inadaptés, luminosité déficiente, indisponibilité des apprenants sur une longue période.

Du côté des abandons, parmi les illettrés que nous avons interrogés, combien étaient d'anciens apprenants en pulaar ? Aucun. Les dix personnes concernées¹ étaient en effet en majorité des « rebuts » de l'enseignement coranique (six individus), deux personnes avaient tenté un apprentissage du pulaar en 'ajami et deux avaient été déscolarisées. Notre échantillon est certes restreint, et il est entendu qu'il y a bel et bien des personnes, en nombre non négligeable, qui quittent prématurément les sessions d'alphabétisation (cf. le portrait de Jeynaba au chapitre 6 ou celui de Binta au chapitre 8).

¹ Dix personnes illettrées sur les seize analphabètes interrogés.

Mais les échecs de l'éducation de base doivent être relativisés par comparaison à ceux produits par les marabouts ou par le système formel, dont l'efficacité est par ailleurs régulièrement questionnée dans un pays comme le Sénégal.

Les taux de présence dans la filière pulaar semblent donc finalement dans les normes, voire meilleurs que dans les deux autres filières où plus encore sans doute que dans des problèmes d'assiduité, pourtant bien réels, le nœud réside dans les taux d'abandons, d'échecs ou d'exclusion des élèves. à en croire les villageois interrogés. En pulaar, les contraintes extérieures et les motivations personnelles des auditeurs clairement perceptibles lors des entretiens interdisent une remise en question des fortes attentes de formation en pulaar. Ainsi, contrairement à ce qui se produit à l'école ou dans les foyers coraniques, les apprenants en pulaar ne désertent pas leurs cours par rejet ou désintérêt vis à vis de la formation proposée. Une évaluation de l'alphabétisation au Sénégal corrobore cette analyse fondée sur mon enquête de terrain et résume la situation générale des alphabétisés quant à la fréquentation des centres d'alphabétisation :

« Les raisons données pour les abandons et les absences ne procèdent pas d'une résistance à l'alphabétisation mais sont liées au manque de temps, aux préoccupations sociales, aux distances à parcourir. » (NDIAYE 1991 : 28)

L'assiduité relative ou les abandons de certains auditeurs doivent donc être compris avant tout comme la manifestation d'un corrélât de contraintes structurelles (locaux, horaires, absence d'électricité) qui pénalisent les cours d'alphabétisation, auxquelles s'ajoutent souvent des contraintes personnelles propres à un certain nombre d'auditeurs et auditrices (FAGERBERG-DIALLO 2000).

E. Des alphabétiseurs impliqués et proches des apprenants

Avant de procéder à une analyse sociologique des alphabétiseurs au Fuuta (alphabétiseur-type, profils d'alphabétiseurs, formation des alphabétiseurs) et des spécificités de leur relation à leur public d'apprenants, rappelons qu'une multitude de termes sont employés par les acteurs intervenant dans le champ de l'éducation de base (bailleurs, ONG, état, associations villageoises), qui se réfèrent tous à la fonction d'alphabétiseur. Cinq termes peuvent ainsi être usités : formateur, alphabétiseur, moniteur, relais et facilitateur. Si certaines nuances les distinguent les uns des autres, de par leur sens, mais aussi de par la tradition qui s'est instaurée de leur emploi selon les contextes et les énonciateurs, ils n'en sont pas moins des synonymes. Le fait qu'il existe autant de mots pour désigner une même fonction ou un même métier nuit parfois à l'intercompréhension et à l'efficacité dans les pratiques, ce qui a incité

le MAPLN (1993 : 5) à déclarer que ces termes « devront faire l'objet d'une harmonisation dans leur définition »¹.

Cette richesse terminologique, s'il en était besoin, témoigne des liens quasi-ontologiques entre alphabétiseurs en tant que tels et ONG. Si la première génération d'alphabétiseurs a été en grande partie formée dans le cadre des sections et sous-sections qui ont maillé le territoire pulaarophone du Sénégal, une multitude d'autres ont été formés par des ONG sénégalaises ou étrangères généralement axées sur le développement local. Globalement, le nombre de personnes formées à alphabétiser a été considérable. FAGERBERG-DIALLO (2001b) avance le chiffre de 2500 alphabétiseurs formés dans 130 sessions pour environ 50 organisations différentes. Et ce chiffre ne reflète qu'une partie des effectifs qui ont pu être formés par d'autres canaux que celui d'ARED.

Le nombre d'alphabétiseurs(euses) recensés sur nos deux villages rend bien compte de ces liens tissés avec le monde des ONG : il est relativement important, comme il doit l'être au moins autant en valeur relative dans le reste du Fuuta, moins enclavé que notre zone de travail. Nous avons en effet relevé un total de 36 individus exerçant ou ayant exercé en tant qu'alphabétiseur ou en ayant le niveau et/ou le diplôme, puisque des diplômes ont été délivrés dans le cadre de certaines formations. C'est de loin le plus grand nombre de formateurs comparativement à celui des enseignants de l'éducation formelle (15) et même à celui des maîtres coraniques (28). Cependant, il faut distinguer les alphabétiseurs qui ont exercé ou qui exercent encore périodiquement, en fonction des programmes mis en place dans leur village ou dans la zone, de ceux qui ont le niveau de formation permettant d'alphabétiser, mais qui n'ont jamais exercé l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. En effet, lorsque l'on se limite à dénombrer les alphabétiseurs dotés d'une expérience dans l'enseignement en pulaar, l'effectif chute à 16 individus, dont un qui exerce à un niveau supérieur en formant des alphabétiseurs et en participant à la conception, la rédaction ou l'édition de manuels divers au sein de l'ONG ARED, à Dakar. Enseignants du secteur de l'éducation formelle et marabouts sont alors aussi nombreux que les alphabétiseurs effectifs.

Cet écart entre alphabétiseurs potentiels et alphabétiseurs en exercice (par intermittence généralement) souligne à la fois l'engouement qu'a pu générer la filière pulaar, tant du point de vue des enjeux culturels ou identitaires que de ceux liés à un débouché professionnel. Il montre aussi que les attentes investies dans cette filière ont été déçues, puisque chacun n'a pas pu trouver un espace socio-professionnel lui permettant de former des apprenants en pulaar².

¹ Ce genre de vœu met du temps à se voir traduit dans les pratiques discursives, sur le terrain, quand bien même une telle harmonisation imprégnerait les cercles institutionnels, si bien que les différentes désignations avaient toujours cours dans les villages au cours de mon enquête.

² Voir plus loin (chapitre 8) sur la partie concernant les relations entre ONG et alphabétisation.

E. a. L'alphabétiseur-type

Quel est le profil-type de l'alphabétiseur futanke que l'on peut dessiner en admettant qu'il corresponde à l'échantillon du groupe des alphabétiseurs issus de Juude ou de Dungal ?

Tout d'abord, l'alphabétiseur-type n'est pas... une alphabétiseuse ! Contrairement à l'image des formateurs en pulaar qu'ont largement contribué à développer quelques personnes-clés du mouvement pulaar sénégalais, les femmes de nos deux villages sont sous-représentées non seulement en tant que professionnelles ayant une expérience de l'alphabétisation, mais aussi en tant que personne ayant les compétences et la formation requises pour animer des sessions d'alphabétisation de leurs concitoyens. À Dungal et Juude Jaabe, dix femmes sont recensées parmi les alphabétiseurs, mais seulement une ou deux ont pu pratiquer ce métier. Alors que chez leurs collègues masculins, le rapport entre nombre de praticiens réels et nombres de personnes formées pour exercer en tant qu'enseignant en pulaar est de 0,5, ce même taux se situe entre 0,1 et 0,2 chez les femmes. Une femme formée pour alphabétiser a donc trois à cinq fois moins de chance de pouvoir être employée dans son domaine de compétences que son homologue masculin. Si l'on considère qu'il y a là discrimination, on mesure que celle-ci est d'autant plus injuste que les femmes de la génération d'Hawa (et jusqu'à nos jours, même si l'écart se réduit) ont dû payer un prix personnel et social plus élevé que les hommes pour suivre un parcours de formation en pulaar et ensuite, pour les plus chanceuses ou méritantes, pouvoir travailler dans l'alphabétisation.

Mais au-delà de la qualification de cet écart entre hommes et femmes alphabétiseurs/euses, tentons de comprendre par quels processus multifactoriels les uns ou les autres parviennent à capter des emplois dans l'alphabétisation. À Juude Jaabe par exemple, on a vu (chapitre 3) que l'information sur les postes à pourvoir dans le cadre de programmes d'alphabétisation venus d'institutions exogènes transitait par les associations de jeunes, dont les bureaux sont plutôt composés d'hommes, lesquels peuvent exercer comme alphabétiseurs. Dans le cas d'Hawa, ci-après, on voit que le réseau relationnel est là aussi déterminant pour procurer une mission dans l'alphabétisation. Le public peut aussi influencer sur le choix des alphabétiseurs : le fait qu'un projet d'alphabétisation de femmes confie la formation de celles-ci à une femme peut être vue par les décideurs comme source d'adhésion et de succès, auquel cas, une forme de discrimination positive est à l'œuvre. Le champ de compétence professionnelle qu'un/e alphabétiseur/euse peut faire valoir peut également entrer en ligne de compte. Hawa codirige un groupement féminin important axé sur l'exploitation agricole vivrière. Hors le projet d'alphabétisation qui l'emploie est justement centré sur l'accompagnement d'agricultrices.

Hawa a 33 ans. Elle est *cedido* et fait partie d'une des familles de notables du village de Juude, à qui l'histoire locale attribue la fondation du village. Elle a suivi l'enseignement d'un marabout pendant six ans, lorsqu'elle était enfant, mais n'en a retenu que des connaissances orales du Coran et la capacité de prier. Elle parvenait tout de même à lire les lettres en arabe (les consonnes), mais sans pouvoir les vocaliser oralement. Elle a tout arrêté, « car dans le Fuuta Tooro, une jeune fille doit faire les travaux ménagers ». Elle avait 22 ans [en 1990] lorsqu'est arrivé « l'enseignant pulaar ». Il s'agissait de Mamadou Ly, « Ceerno Ass », qui a œuvré dans le cadre de la SAED pour les projets PIV. Elle voulait s'alphabétiser en pulaar ; elle a suivi les cours pendant cinq mois, et comme elle était très motivée, l'enseignant l'a beaucoup aidé. Puis l'alphabétiseur a été remplacé par Abdoul Ciré Bâ. Elle a ainsi pu apprendre la gestion et la comptabilité, et la rédaction de procès verbaux. Elle est alors devenue secrétaire générale d'une association féminine qui comptait 333 femmes. Elle connaît ce nombre précis car avec son adjointe, elles écrivaient tout ce qui concernait leur association. Cela a duré jusqu'en 1995. La SAED a alors envoyé une femme, Gomel Bâ, pour leur enseigner la grammaire en pulaar. Par la suite, la SAED, qui avait prévu de se retirer dans les années suivantes¹, voulait prendre des relais dans les villages pour assurer la prise en charge des activités villageoises agricoles après leur retrait. Hawa a alors été envoyée à Kaskas [la sous-préfecture] pour une formation de douze jours qu'elle a réussie. Grâce à cette formation, elle a été alphabétiseuse au village pendant un an. Elle s'est ensuite mariée avec un agent du PIP². Après son mariage, elle a eu du mal à trouver le matériel nécessaire pour continuer ses études. De plus, son mari a été muté à Juude. Elle a donc transféré ses élèves à son mari... Puis le PIP n'a pas renouvelé le contrat de son mari, qui a migré au Gabon pour gagner sa vie et entretenir sa famille. En 1999, Abdoul Ciré Bâ, qui l'avait formée à la SAED où il était superviseur, est devenu adjoint responsable d'un projet d'alphabétisation du FSD (en lien avec le PAPA). Il recrutait des alphabétiseurs qui avaient une attestation de moniteur. Elle a pu faire partie du groupe recruté. En mars 2000, elle a ainsi suivi dix jours de formation à Ndioum sur la pédagogie de l'alphabétisation. Ce projet est destiné aux femmes avant tout, et orienté sur une alphabétisation fonctionnelle liée à l'exploitation agricole. À la fin de l'entretien, Hawa explique qu'au début, elle apprenait le pulaar toute seule en cachette, de peur qu'on pense d'elle qu'elle était une mauvaise fille, c'est à dire une fille qui veut s'émanciper...

Ce profil d'Hawa est représentatif de ce qu'un certain nombre de femmes au Fuuta ont pu vivre grâce à leur investissement personnel pour s'alphabétiser, dans le cas où cet investissement est allé jusqu'à une formation pour devenir alphabétiseuse, et plus encore, à l'opportunité d'exercer ce métier. Hawa est partie de plus loin que ses collègues masculins, car contrairement au parcours de la plupart des alphabétiseurs hommes, elle n'a pas été scolarisée. Elle entretient des regrets quant à cette non-scolarisation, de la même façon que la plupart des jeunes femmes qui se sont exprimées sur ce point au fil de nos rencontres — explicitement ou plus subtilement, mais sans équivoque possible.

Une telle distorsion entre une image de l'alphabétisation comme étant un secteur professionnel relativement féminin et la réalité d'une inégalité persistante à l'embauche, qui touche les femmes au Sénégal comme dans l'immense majorité des pays dans le monde, peut s'expliquer de plusieurs façons. Tout d'abord, on peut accorder un crédit d'optimisme et de bonnes intentions à celles ou ceux issus d'ONG ou du monde universitaire dakarois qui ont été frappés par quelques itinéraires de relative émancipation de femmes rurales auparavant analphabètes et qui ont connu un profond changement de vie grâce à l'alphabétisation, d'abord en tant qu'apprenantes, puis en tant qu'alphabétiseuses. Que ces cas aient été mis en avant dans les discours de ces acteurs du développement et/ou du mouvement pulaar peut ainsi être mis sur le compte de ce désir d'appuyer la

¹ SAED et PAOPIM de la coopération hollandaise sont souvent amalgamés dans les récits recueillis : le PAOPIM a collaboré avec la SAED et a été accueilli dans ses locaux de Kaskas.

² Un mariage aussi tardif pour une femme est extrêmement rare au Fuuta Tooro. Hawa devait avoir environ 28 ans. L'âge courant de mariage se situe entre 14 ans et 18 ans.

gente féminine en érigeant les trajectoires de ces femmes alphabétiseuses en modèle, du moins en preuve de succès possible. Ensuite, valoriser des cas de réussites féminines dans un pays où les filles et les femmes sont beaucoup plus défavorisées en matière éducative que leurs congénères masculins ne pouvait que constituer un argument de poids en faveur de l'éducation dans les langues maternelles, tant au niveau des interlocuteurs nationaux qu'à celui des bailleurs internationaux particulièrement soucieux de pallier à ce net déséquilibre de genre dans l'éducation et sur le marché du travail salarié. Plus précisément, la faible proportion de femmes institutrices et celle encore bien plus dérisoire de femmes enseignant le Coran ont aussi certainement contribué à la production, par contraste, de cette image diffuse de la filière pulaar comme secteur socio-éducatif très investi par les femmes. Un effet de génération a joué également : l'engouement des femmes a été fort au début du mouvement pulaar, mais l'émergence au fil du temps d'emplois salariés dans ce secteur a pénalisé les alphabétiseuses : les hommes ont su capter prioritairement les contrats offerts, verrouillage des fonctions associatives dirigeantes et contrôle social aidant.

Plutôt donc homme que femme, l'alphabétiseur-type est assez jeune : 32 ans en moyenne, hommes et femmes confondus, cette moyenne passe à 34-35 ans si la population considérée ne retient que les alphabétiseurs de sexe masculin. C'est ce dernier chiffre qu'il nous faut retenir dans une perspective comparatiste étant donné que les deux autres corps de métier enseignants sont composés exclusivement d'hommes. De tous les métiers de l'enseignement, hormis le supérieur ou la formation professionnelle qui ne sont pas pris en compte dans notre analyse micro-locale, cela constitue la moyenne d'âge la plus basse parmi les différents groupes de la population des professionnels de l'éducation issus de nos deux villages : les marabouts ont en moyenne près de 49 ans, contre 39 ans chez les enseignants des écoles publiques ou privées.

Pourquoi les enseignants en pulaar sont-ils nettement plus jeunes que leurs homologues des filières coranique et « française » ? La première correspond à l'histoire du mouvement pulaar dont l'ancienneté ne remonte qu'aux années 80-90 pour les premières vagues de formation importantes d'alphabétiseurs. À cette époque déjà, les villages n'étaient plus composés essentiellement que de femmes ou, pour les hommes, de « retraités » ou de jeunes qui n'avaient pas encore pu quitter leur village pour aller chercher ailleurs des ressources financières et/ou une vie moins rude. Les hommes les plus âgés n'ayant pas été convaincus par l'intérêt pour eux de s'alphabétiser en pulaar, ce fût presque exclusivement des hommes jeunes qui constituèrent les rangs des volontaires à une éducation de base en langue maternelle aux côtés des nombreuses femmes qui saisirent immédiatement l'opportunité qui s'offrait à elles.

La seconde explication tient au fait que s'engager dans une formation pour devenir alphabétiseur concerne une population qui a peu de perspectives professionnelles, soit du fait qu'elle se sait plus ou moins destinée à rester vivre au village (les femmes), soit qu'elle n'a pas bénéficié d'un

parcours scolaire suffisant pour faciliter un processus migratoire ou accéder à des emplois suffisamment lucratifs ou stables en ville¹. L’alphabétisation devient une solution potentielle pour celles et ceux qui veulent acquérir une certaine autonomie, financière et en terme de mode de vie, tout en se rendant utile à leur société, à la fois en éduquant et en entretenant leur culture à travers l’usage écrit de la langue en partage. Elle s’adresse donc à une population en devenir, qui se projette dans l’avenir tant bien que mal, ce qui correspond avant tout au profil de gens relativement jeunes.

Ainsi, l’âge des alphabétiseurs et celui de leurs apprenants se caractérise par un moindre différentiel comparativement à celui qui prévaut dans les autres filières socio-éducatives, même si du côté des volontaires de l’Éducation nationale, la moyenne d’âge est plus basse et que quelques marabouts sont des jeunes eux-mêmes encore en cours de formation islamique. On retrouve la même proximité dans une autre caractéristique sociologique considérée : le lieu de résidence.

tableau 16. Résidence alphabétiseurs et population globale

catégories de résidence	alphabétiseurs	pop globale masculine
Afrique/Arabie	6,67%	8,54%
autres RIM	10,00%	3,78%
autres Sénégal	6,67%	3,85%
Dakar & banlieue	23,33%	28,72%
Fuuta RIM	3,33%	1,44%
Fuuta Sénégal	6,67%	3,63%
village	43,33%	42,03%
Total	100,00%	100,00%

La population globale masculine retenue est composée des mêmes groupes d’âge que ceux des alphabétiseurs (enfants, préretraités et retraités exclus).

Le profil de l’alphabétiseur-type est donc celui d’un homme, plutôt jeune, et qui est avant tout implanté dans son village natal². Cette dernière caractéristique est à la fois assez logique et en même temps ne va pas nécessairement de soi (tableau 13). Logique dans la mesure où les alphabétiseurs sont souvent désignés par leur communauté villageoise pour recevoir une formation afin d’alphabétiser leurs congénères, et qu’ils sont en majorité peu ou pas lettrés et donc, comme nous l’avons vu, accédant moins facilement que d’autres à des débouchés professionnels liés à la migration ou à un emploi urbain ou salarié. Mais cette donnée sur la résidence villageoise des alphabétiseurs restait cependant à confirmer dans la mesure où les alphabétiseurs peuvent aussi se voir confier des emplois dans d’autres villages que le leur ou que presque tous les alphabétiseurs de la première heure ont quitté

¹ Nous avons vu en 1.1. que migration, emploi salarié et lettrisme étaient liés, surtout pour les personnes lettrées en français.

² Sur une population réduite aux hommes pour des raisons de pertinence statistique (les alphabétiseuses étant rarissimes dans le recensement), le taux de résidence au village est nettement en tête de toutes les autres catégories de résidence, avec 43,3% des alphabétiseurs. Cela n’est pas le cas systématiquement : la population masculine globale, c’est à dire toute activité professionnelle confondue, réside avant tout dans la région de Dakar ou dans d’autres pays africains ou occidentaux, et ce pour les trois groupes d’âge d’hommes allant de 20 à 50 ans.

depuis des années leur terroir pour une ascension professionnelle qui les mène à Dakar, qui à l'étranger. Malgré tout cela, les alphabétiseurs sont donc globalement des villageois, ou à défaut, ils ont quitté leur village pour d'autres zones rurales sur l'une ou l'autre des rives du fleuve ou pour des villes de Mauritanie, et ils n'alimentent guère les rangs des migrants au long cours installés en Occident (cette modalité de résidence est vide d'alphabétiseurs). Village natal, milieu rural (sénégalais) et Mauritanie sont donc les lieux de résidences dans lesquels les alphabétiseurs se retrouvent en nombre, ce qui les différencie de nombre de leurs pairs masculins qui connaissent des épisodes migratoires lointains.

Au-delà de l'alphabétiseur-type comme outil ayant permis d'esquisser les traits dominants de cette catégorie d'acteurs de l'éducation locale, des figures plus incarnées se dégagent comme étant des alphabétiseurs modèles, *i.e.* ceux qui sont toujours au village, fidèles à leur vocation et à leur mission sociale, et ce malgré la difficulté des dernières années d'être embauché sur des programmes d'alphabétisation rémunérateurs.

E. b. L'aura des alphabétiseurs militants

Vingt ans après le tournant scriptural du mouvement pulaar du début des années 1980, la Vallée est encore dotée d'alphabétiseurs dont le profil est et reste avant tout celui de militants de la cause pulaar. Ce type de profil peut s'incarner en la personne de Ceerno Mussa, l'un des deux alphabétiseurs de Dungal, qui se trouve être également marabout (sans disciples). Il ressort de son parcours une vocation visiblement sincère et profonde pour servir la cause du pulaar, indépendamment de toute attente de formation ou d'élévation sociale personnelle. Il a baigné dans les campagnes de sensibilisation menées au début du mouvement pulaar par les grandes figures de la « cause », tel Murtofo, à qui il voue une grande estime, ou Yero Dooroo Diallo, avec lequel il a entretenu une relation directe. C'est un homme de conviction, ce qui lui vaut d'être justement reconnu par les siens comme l'alphabétiseur du village, qu'il y ait ou non des campagnes d'alphabétisation en cours. Samba Sall, superviseur rencontré à Méri lors d'une tournée dans sa zone d'activité, présentait aussi un tel profil d'engagement sacerdotal, entier, totalement tourné vers le service de sa communauté par l'éducation de base.

Pour Dungal, Ceerno Mussa, qui a un niveau élevé en pulaar, et Baaba Ly incarnent ainsi la figure de l'alphabétiseur du village. Ils sont reconnus comme tels par la communauté villageoise, car d'une part ils sont expérimentés, d'autre part, ils résident en permanence au village (ou non loin dans le cas du second qui est en charge d'un PIV de maïs). D'une certaine façon, leur statut d'alphabétiseur du village est probablement supérieur à celui des autres alphabétiseurs qui ne sont pas restés au village et qui ne sont plus autant investis dans une volonté de voir l'alphabétisation y perdurer, comme dans le cas de la plupart des alphabétiseurs qui ont enseigné à Juude. À Juude, les alphabétiseurs ne semblent pas remporter la même adhésion populaire que les deux moniteurs cités pour Dungal. Il y a certes des alphabétiseurs que les gens peuvent désigner comme tels, mais la valeur ajoutée que l'on a clairement

perçue à Dungal n'est pas accordée à ceux de Juude, lesquels sont plutôt entrés dans la filière pulaar avec des attentes professionnelles plus que par esprit militant exclusif.

Analyser le groupe des alphabétiseurs du point de vue de leur *niveau de formation* préalable à leur formation pour exercer en tant qu'alphabétiseur peut-il nous livrer quelque lumière sur le caractère militant ou l'intégration sociale de ces professionnels du pulaar? Le groupe des alphabétiseurs de Juude et Dungal se partage entre un profil d'individus peu dotés en capital scolaire, qui correspond à l'image souvent véhiculée sur les alphabétiseurs (le portrait d'Hawa par exemple), et un certain nombre d'individus au contraire relativement qualifiés du point de vue d'une éducation formelle. Au moins six individus — tous des hommes !... — ont un niveau se situant entre le diplôme de fin de collège et le bac, voire davantage. Les deux villages sont dotés d'une école depuis suffisamment longtemps pour avoir pu produire des cohortes d'anciens élèves qui ont ensuite pris la vague du mouvement pulaar. Ils savaient même déjà lire et écrire en pulaar pour certains d'entre eux par autodidactie à partir de leurs compétences scripturales en français, et ce avant même de recevoir une formation en pulaar et de devenir alphabétiseur. Ce bagage scolaire relativement important associé à un apprentissage du pulaar écrit avant même d'avoir suivi une formation pour certains d'entre eux laisse à penser, comme nos entretiens l'ont confirmé, que lesdits alphabétiseurs sont particulièrement sensibles à l'aspect social et culturel de leur pratique éducative qu'ils envisagent comme une mission, un devoir moral, une nécessité pour la collectivité-mère de laquelle ils émanent et à laquelle ils entendent rendre un peu du lait qui les a nourri à travers leur service éducatif communautaire.

Dans un cas comme d'autre l'autre, que les alphabétiseurs soient de purs produits de la filière pulaar ou qu'ils aient un bagage plus étoffé et diversifié indiquant que leur engagement dans l'alphabétisation des leurs ressort du militantisme peul et/ou développementiste, on comprend que ces formateurs en pulaar sont proches de leurs auditoires, qu'ils partagent une même expérience ou trajectoire sociale et/ou éducative et une même sensibilité à l'endroit de leur langue et d'un accès à un autre mode de la faire exister. Dans le premier cas, ils/elles ont profil éducatif commun avec les apprenants dans la mesure où ces derniers ont le plus souvent peu ou pas de compétences scripturales en quelque langue que ce soit. Dans le cas où les alphabétiseurs sont au contraire diplômés dans d'autres littératies et filières que le pulaar, ils bénéficient d'un capital de sympathie pour leur souci de partager et d'accompagner leur savoir, de démocratiser l'écrit, qui plus est dans la langue maternelle dont plus ou moins tous les Haalpulaar'en sont fiers. Certains alphabétiseurs inscrivent aussi clairement leur militantisme dans une démarche développementiste, ce qui rejoint les préoccupations de nombreux villageois qui veulent améliorer leurs conditions de vie, nonobstant les enjeux de pouvoir qui se greffent ou s'interposent aux projets portés par des acteurs locaux ou étrangers. L'engagement dans la filière pulaar de Jibril (encadré ci-après) relève de cette démarche, croisée à une quête d'ascension sociale personnelle et familiale.

Jibril a fait ses études primaires à Kaskas, puis ses études secondaires à Dakar, au fameux lycée Ly Mamoulaye de Guédiawaye (banlieue). Il obtint le bac puis rejoignit le Centre pour la Promotion et le Développement de l'Agriculture où il poursuivit sa formation pendant quatre ans. Il en sortit avec un diplôme en éducation et vulgarisation agricole, puis quitta le Sénégal pour une cinquième année d'études à l'Institut Royal des Tropiques d'Amsterdam. Il y reçut une formation « Genre et développement », grâce à une bourse du projet PAOPIM conduit par la coopération néerlandaise de Kaskas. Il rentre ensuite à Kaskas pour travailler avec le programme hollandais sur un volet de formation destiné aux femmes de l'Ile et à l'appui de leurs activités maraîchères par l'irrigation.

Comment Jibril a-t-il été amené à collaborer avec le PAOPIM, partenaire de la SAED ? À cette question, le jeune homme nous apprend que son frère a fait un Ph. D. aux États-Unis, et qu'il a un poste important dans le domaine de la formation à la SAED. Il ajoute que son frère veut un environnement de lettrés dans sa famille et parmi ses amis.

Jibril nous explique ensuite en détail le projet qu'il a lui-même monté et proposé pour l'Ile à Morphil, et les financements qu'il a trouvés pour le mener à bien (projet d'intrants pour les jardins féminins).

En tant que superviseur et formateur en alphabétisation, l'expérience de Jibril remonte déjà à plusieurs années. Il a participé à deux programmes : le PAF (Programme d'Alphabétisation Femmes) et le PAAP (Programme d'alphabétisation pour l'Auto-gestion des Activités Paysannes). Jibril avait reçu une formation en pulaar dès 1989 avec l'ARP de Yeumbeul (banlieue de Dakar), ce qui lui valut sa certification d'alphabétiseur. Il pouvait donc prétendre à devenir superviseur, d'autant qu'il avait également suivi d'autres enseignements de renforcement en pulaar, toujours avec l'ARP, en grammaire, orthographe, linguistique, etc. En tout, il a été formé en pulaar pendant un an ; il avait alors 20-21 ans. En tant que superviseur, Jibril avait pour tâche de suivre les activités des centres, d'évaluer leurs résultats, de confectionner des syllabaires en fonction des thèmes répondant aux contenus spécifiques de chacun des deux programmes.

L'entretien avec Jibril nous apprendra encore bien d'autres choses sur l'alphabétisation dans la zone de l'Ile ; plus qu'un enquêté ou un informateur, il est une véritable personne-ressources dont le regard sur sa société et sur le fonctionnement des activités de coopération est marqué par la lucidité et la finesse d'analyse. Il reste mobilisé, mais sans illusions...

E. c. Au plus près des apprenants

Les alphabétiseurs en pulaar sont non seulement culturellement proches de leurs auditoires puisqu'ils sont eux-mêmes Haalpulaar'en, ce qui n'est pas forcément le cas des instituteurs, et qu'ils sont aussi issus le plus souvent du village où ils officient. Mais leur proximité avec les apprenants relève aussi de traits sociologiques communs : tranche d'âge, groupes statutaires variés, mixité sexuelle. Ils peuvent ainsi se mouvoir aisément dans l'espace social villageois ; ils en comprennent les enjeux et les contraintes. En outre, ils ont appris à mesurer l'importance d'aspects pratiques pour que les sessions d'alphabétisation puissent se dérouler : prise en compte des disponibilités effectives des apprenants et adaptation des horaires, et suivi au cas par cas des situations personnelles des apprenants lorsque leur assiduité décline. Toutes dispositions facilitées par cette appartenance sociale et culturelle partagée entre formateurs et candidats à l'alphabétisation en pulaar.

Le niveau de compréhension et d'intégration de l'intérêt de l'éducation chez les auditeurs eux-mêmes constitue un facteur évident d'assiduité aux cours, puisqu'il détermine en partie la motivation des apprenants dont on sait bien qu'elle est fondamentale dans un processus de formation abouti (ARCHER et COSTELLO 1990, MADDEN 1990, FASOLD 1997, FAGERBERG-DIALLO 2002a). Pour développer ce niveau, la proximité ou la consubstantialité entre l'alphabétiseur et la population au sein de laquelle il officie peut être vue comme un enjeu et un facteur favorable à une conscientisation relative à l'éducation de base en langue maternelle. Dans cet esprit, Sammba Sall, à la fin de l'entretien qu'il nous accorda, insistait sur le fait que l'animateur doit vivre avec les gens et s'insérer

complètement dans le milieu où il travaille. Si une certaine distance s'immisce entre lui et la population d'un village, cela s'en ressentira sur les résultats qu'il pourra obtenir dans sa ou ses classes d'alphabétisation. La mission de l'alphabétiseur outrepassé donc largement celle d'un formateur qui se contenterait de dispenser des savoirs et savoir-faire ; la qualité et la densité de ses relations interpersonnelles dans son milieu d'intervention, et plus globalement, sa bonne immersion et insertion dans le tissu social où il évolue sont donc importants, d'autant plus que cette filière ne jouit pas aux yeux de tous du même capital symbolique que l'enseignement islamique ou du même potentiel de mobilité sociale que celui offert par l'école.

C'est ainsi que la plupart des acteurs intervenant dans le secteur de l'alphabétisation ont abouti, à l'usage, à la conclusion qu'un consensus entre formateur et auditeurs portant sur les jours de cours à définir constituait un impératif pour permettre à une session de toucher sa cible et de parvenir au terme d'un programme avec efficacité.

Samba Sall, superviseur expérimenté rencontré à Méri, considère que le problème de la disponibilité des auditeurs est tout à fait central, contrairement à ce que pourraient croire des acteurs extérieurs et inexpérimentés qui verraient la vie des habitants d'un village sahélien comme soumise à peu de contraintes d'emploi du temps, selon le rythme de vie des mégapoles occidentales.

Il donne un exemple-type de classe : sur 30 inscrits, entre 20 et 27 sont présents au début. Au fur et à mesure de la formation, le taux de présence baisse. Si les raisons de cette baisse sont généralement réelles, elles ne doivent pas excuser ou justifier celle-ci selon lui : il est concerné par chaque absence. Aux yeux du superviseur, l'assiduité est liée à l'implication du formateur vis à vis de ses auditeurs, du suivi de leurs problèmes, du fait de leur rendre visite ou pas pour comprendre les raisons de l'arrêt de leur formation.

N'y a-t-il là que souci du parcours éducatif de chaque apprenant, ou autre chose peut-il déterminer cette attention vis à vis de chacun de ses élèves ? Cette implication sociale de l'alphabétiseur rappelle la figure de l'instituteur dans les campagnes françaises jusque dans la première moitié du 20^e siècle qui prenait lui-même l'initiative de rendre visite aux parents de ses élèves, et notamment à ceux dont il jugeait l'enfant doué sur le plan scolaire afin que celui-ci soit encouragé et soutenu de part et d'autre, au sein de sa famille comme au sein de l'institution chargée de son éducation formelle.

Dans le cas de l'alphabétiseur, il s'agit de maintenir un taux de présence satisfaisant qui lui permette de favoriser la poursuite de son activité sur laquelle s'exerce un contrôle relatif plus ou moins directe — contrôle de la part d'éventuels opposants ou rivaux à l'exercice de telle session d'alphabétisation ou de la part des organisations locales, nationales ou internationales qui doivent faire respecter certains seuils d'assiduité des apprenants définis dans les projets.

Mais cet investissement des alphabétiseurs envers leurs auditeurs est aussi à resituer dans le cadre d'une sensibilité personnelle aux thématiques sociales défendues par les tenants du militantisme haalpulaar qui défendent les droits des femmes et valorisent la place des jeunes. Autant de

préoccupations qui vont dans le sens d'un droit de regard, voire d'un soutien moral de l'alphabétiseur envers l'apprenant(e) afin que ce dernier puisse être en condition de mener à son terme le cursus entamé. Il importe donc que le candidat à l'alphabétisation soit soutenu par son entourage familial, ou du moins soustrait autant que possible à une éventuelle pression qui irait à l'encontre de son alphabétisation, quelles que soient les causes de cette pression.

Les femmes sont les premières touchées par les pressions de l'entourage familial ; elles constituent aussi la population d'auditeurs qui subit la plus forte pression en terme de disponibilité de temps, car elles cumulent le plus grand nombre de tâches à effectuer quotidiennement (ménagères, maternelles et parentales en général, en l'absence des pères, et activités de subsistance — agriculture ou petit commerce le plus souvent). Binta Tall explique ainsi qu'elle aurait aimé poursuivre l'alphabétisation qu'elle avait entamée et qu'elle a été contrainte de laisser¹, mais elle sait qu'elle ne le pourra pas, étant seule dans ses travaux. Quand elle n'a pas de travaux champêtres ou de jardinage à faire — elle est membre du PIV et du jardin —, elle affirme qu'elle peut suivre des cours en soirée ; elle est pourtant mère de deux jeunes enfants, et redisait ailleurs dans l'entretien qu'elle était seule pour ses activités ménagères et s'occuper de ses enfants. Dans sa situation², l'environnement familial ne soutient pas son souhait d'alphabétisation en pulaar, souhaitant plutôt que la jeune mère de famille apprenne le Coran. Elle représente typiquement le genre d'auditrice pour laquelle un suivi du moniteur quant à ses conditions de vie et son environnement peut s'avérer déterminant pour permettre la poursuite d'une formation. Dans son cas, soit cet investissement personnel de l'alphabétiseur n'a pas été engagé, soit il n'a pas suffi à résoudre les difficultés qui ont empêché Binta d'aller jusqu'au bout de sa première session.

F. Contrastes et émulation entre filières éducatives

F. a. Le rapport à celui qui enseigne

Le militantisme, la fibre engagée d'un certain nombre d'alphabétiseurs, notamment des premières générations d'alphabétiseur(euse)s, croisée aux méthodes pédagogiques participatives et intégratives retenues dans de nombreux cours d'alphabétisation ont souvent eu tendance à privilégier des liens assez étroits entre ces formateurs et leurs apprenants. À cela, un certain nombre de caractéristiques sociologiques des formateurs d'alphabétisation se sont corrélées pour favoriser de tels liens et un suivi de chacun des apprenants dans sa trajectoire, ses difficultés propres éventuelles.

Cette manière d'être proche entre alphabétiseur(euse) et apprenant se retrouve-t-elle dans les deux autres filières socio-éducatives en vigueur au village ? Si tel n'est pas le cas, on peut penser que la connivence ou le soutien moral qu'apporte le formateur en pulaar à ses apprenants constitue un

¹ Elle a suivi deux mois avec Alpha Sy, mais ne sait pas dans quel cadre de projet ou d'organisation s'inscrivait sa formation.

² Voir l'encadré sur Binta, chapitre 8.

atout pour cette filière comparativement aux deux autres, à la fois en termes de praxis mais aussi en termes d'image pouvant encourager d'éventuel(le)s candidat(e)s à l'alphabétisation. Car si la question ne se pose que très peu de savoir si les enfants veulent ou non aller à l'école ou étudier auprès d'un marabout, puisque ce sont généralement les adultes qui décident pour leurs enfants, en revanche, ce visage plus proche et familier de l'alphabétisation en pulaar ne peut qu'inciter des candidats potentiels à l'apprentissage de leur langue à l'écrit à faire le pas d'une formation.

Voyons donc ce qui caractérise les relations entre enseignants de l'école et jeunes élèves ou entre maîtres coraniques et jeunes *'almuǔbe*, en commençant par ces dernières et en utilisant des sources aussi diverses que mes propres observations, mes lectures (littérature, littérature grise, presse) ou reportages¹ sur des écoles coraniques au Sénégal. Les portraits de marabouts qui sont proposés ici livrent des éléments sur ces relations entre maître et disciple soit au travers de leur propre biographie et de leur trajectoire socio-éducative, soit au travers de leur façon de faire fonctionner leur *dudal*.

La relation entre un maître coranique et ses jeunes disciples varie bien entendu considérablement d'un marabout à un autre. Envoyer ou non les enfants travailler dans ses champs, les châtier ou non physiquement lors des séances de mémorisation du Coran ou leur imposer ou non de quêmander leur nourriture aux villageois constitue autant d'options prises par le marabout qui vont déterminer directement les conditions de vie des enfants tout autant qu'elles vont marquer la nature de la relation maître-élève. Ces options traduisent également certains ancrages des marabouts tant sur le plan de leur conception de la pédagogie que sur celle des relations personnelles qu'ils entendent justement établir avec leurs jeunes disciples. La démarche retenue ici se limite à livrer des éléments pour établir quelques lignes de fractures entre les différentes sensibilités et pratiques observables chez les marabouts rencontrés (et que l'on retrouve dans un cadre plus large que celui de cette étude).

Certains entretiennent des relations manifestement affectueuses et bienveillantes avec les enfants, d'autres les « gèrent »² tant bien que mal et envoient les enfants les plus revêches aux champs tandis que les autres sont encadrés par leur disciple le plus âgé et le plus avancé dans l'apprentissage du Coran (principe de l'éducation mutuelle), comme on le voit dans de nombreuses écoles coraniques à travers tout le Sénégal. Dans ce dernier type de fonctionnement, le marabout ne cherche pas à développer une relation privilégiée avec chacun des enfants qui lui est confié, mais tente plutôt d'assurer les conditions de sa propre subsistance et de celle de ses disciples tout en honorant sa part du contrat moral avec les familles : enseigner le Coran. Que les résultats obtenus soient plus ou moins

¹ Voir *Les écoles coraniques de la honte*, diffusé par « Envoyé Spécial » sur France 2 en février 2009, livrait un tableau peu nuancé dénonçant les dérives les plus sombres. À la même période, un autre reportage a été diffusé sur Thalassa : *Les enfants perdus de M'bour*, de Daniel et Odile Grandclément (production DGP).

² Le terme *gérer* est utilisé en français du Sénégal pour désigner le fait de contrôler un tiers, notamment en lui inculquant et en lui appliquant normes et contrôle social en vigueur, ce qui induit une bonne maîtrise de la relation personnelle vis à vis de l'individu évoqué. « Gérer son épouse », par exemple, est une expression assez courante.

Avec ses disciples et pensionnaires à demeure (le seul marabout du village chez qui vivent ses *'almubbe*), **Cerno Abdulaye Sammba Diop** est installé à Dungal, à la périphérie du village, presque en brousse. La localisation de son lieu de vie et d'enseignement du Coran est à l'image de l'espace social dont il est issu. Membre du lignage des *Buunaabe*, il est originaire d'un hameau de *Fulbe*, Beela, proche du village de Gollere (non loin de Dungal), où ses parents, ne manque-t-il pas de préciser, ont un champ de *waalo* (terres immersibles par les crues du fleuve, à l'époque antérieure au barrage), signifiant ainsi que sa famille n'est pas de celles des Peuls de brousse vivant dans le *jeeri* (terre arides hors crues où transhument les pasteurs peuls).

Âgé de 41 ans lors de l'entretien, il est célibataire. Il ne me serre pas la main au moment de notre rencontre et pendant tout l'entretien, ne me regardera jamais, marquant ainsi peut-être son statut de célibataire qui anticiperait sur toute rumeur au village, mais plus certainement encore marquant son adhésion à un courant de l'islam plutôt rigoriste lié à la mouvance de Medina Gounass¹.

Son parcours de formation, entamé à l'âge de huit ans, s'est étalé sur vingt ans, entre un maître situés près de Baabaabe² (dans la même zone que Dungal et Juude, mais sur la rive mauritanienne) et cinq autres qui résidaient dans le sud du Sénégal qu'il a rejoint à l'âge de treize ans, à la suite des grandes sécheresses qui ont touché la vallée au début des années 1970. Il fréquente ainsi quatre marabouts à Tambacounda et un à Medina Gounass, selon la saison, et auprès d'eux, il apprend la *sharia*, l'étymologie et la signification des mots employés dans le Coran, mais aussi la traduction du Coran en pulaar. Parallèlement, il s'alphabetise en pulaar (en graphie latine adaptée), et mentionne qu'il a été classé troisième au niveau national d'un concours pour l'étude du pulaar³. Une déficience visuelle qui l'obligeait à se tenir en permanence debout près du tableau lors des cours de pulaar a finit par le dissuader de persévérer dans cette voie alors qu'il explique qu'il avait le niveau pour être alphabétiseur. Et puis, complète-t-il, « quand je suis rentré, j'ai trouvé des élèves pour apprendre le Coran mais pas pour l'alphabetisation en pulaar ».

À ce moment-là de sa vie, le jeune trentenaire n'a guère d'alternative : il doit saisir ce qui se présente à lui sur le champ, dans un contexte familial bien peu favorable. En effet, à son retour du sud du Sénégal, il retrouve au Fuuta des parents exilés et dépossédés de tous leurs biens par les autorités mauritaniennes. Les « événements de 1989 » étaient passés par là, et sa famille qui vivait à l'origine sur la rive droite avait fait partie du lot pléthorique de Fuutanke expropriés, devenus apatrides du jour au lendemain⁴. Il n'était donc pas question de courir les éventuels partenaires institutionnels pour décrocher un hypothétique contrat précaire d'alphabetiseur. C'est ainsi que démarre sa carrière de marabout-enseignant. « En revenant à Weerde Bali, des parents amenaient un ou deux enfants. Certains parents étaient liés à ma famille, d'autres pas. Certains étaient originaires de Juude, c'est à dire des *sebbe*. J'ai commencé mon *dudal* avec un seul enfant, le fil de mon frère. J'ai bien enseigné et les résultats ont fait boule de neige. Maintenant, j'ai douze *'almubbe* dont certains qui sont actuellement aux champs pour les protéger des bêtes prédatrices ».

Les disciples confiés à Cerno Abdulaye viennent pour la plupart de hameaux alentours (ou de Juude, cela a été dit), mais peu sont issus du village de Dungal lui-même, comme si confier son enfant à ce marabout « étranger » pouvait constituer une forme de désaveu des marabouts du village. Par ailleurs, les conditions de vie de ces enfants sont plus rudes que celles des autres *'almubbe* vivant à Dungal. Ce *dudal* représente en fait un type d'école coranique que certains parents recherchent lorsqu'ils souhaitent mettre à l'écart leur fils de leur foyer ou de leur village sans pour autant l'abandonner.

satisfaisants sera généralement mis sur le compte des motivations et des compétences des enfants, et non sur celui du marabout, de ses options pédagogiques et des conditions de vie des enfants dont il a la charge. Lorsque les enfants passent une bonne partie de la journée à effectuer des tâches agraires ou à mémoriser les versets la surveillance d'un de leurs aînés et non du marabout lui-même, les liens entre disciples et maîtres gérant ainsi leur ministère ne tendent pas a priori vers l'établissement d'une relation plaisante, proche et structurante affectivement, voire intellectuellement.

Le cas de Cerno Abdulaye Sammba Diop (cf. encadré précédent), est particulièrement intéressant dans la mesure où il cumule ce type d'approche pédagogique et de mode de vie du foyer coranique avec un profil sociologique particulier, celui d'un marabout étranger au village, installé à sa

¹ À propos de ce lieu hétérotopique de l'islam tijane originaire du Fuuta Tooro qui prône l'usage du pulaar en matière religieuse (et dans tous les domaines), voir notamment N'GAÏDE (2002) et Y. WANE (1974).

² Il s'agissait de Cerno Malick Alpha Sow, qui résidait à Keele Wad ou à Kajel Abu pour l'hivernage.

³ Se rappelant de cette épisode de sa vie où il apprit le pulaar à l'écrit, il évoque le rôle déterminant de séances de sensibilisation « aux intérêts d'être alphabétisé en pulaar » auxquelles il avait assisté en 1984 à Tambacounda. Un professeur de mathématique, Oumar Ly, mais aussi Abdoul Malal Diop, professeur d'arabe très investi dans le mouvement pulaar et qui faisait des émissions télévisuelles, et qui a par ailleurs contribué au travail de traduction du tome 1 de l'œuvre de S. M. Kamara sur la socio-histoire de la Vallée édité par J. SCHMITZ (1998).

⁴ Sur les réfugiés Mauritaniens au Sénégal, voir la thèse de FRESIA (2005).

périphérie, comme toléré mais non intégré à l'espace géographique et social de Dungel. Ce profil de maîtres coraniques se retrouve beaucoup en ville, où leur nombre a considérablement augmenté au cours des dernières décennies, sous l'effet notamment de l'exode rural et de la paupérisation de larges pans des populations paysannes (pas seulement de la Vallée). Mais ce phénomène des marabouts venant de la campagne avec un groupe d'enfants et les faisant mendier dans les rues de la capitale était déjà décrit dans les années 1960 (C. A. DIALLO 1972), avec pour corollaires dangers et souffrances multiples pour tous les enfants qui finissent par fuir leur marabout et se retrouvent livrés à la rue et à ses dérives.

Plusieurs sources (C. A. DIALLO 1972 et divers articles de presse) avancent qu'une grande proportion de ces enfants déracinés devenus talibés dans les rues de Dakar sont d'origine Haalpulaar'en ou Peuls. Pourtant, au travers des recensements effectués à Juude et à Dungel, on n'a guère repéré un tel phénomène d'exode d'enfants confiés à des marabouts partis en ville. Quoiqu'il en soit, les conditions de vie des jeunes disciples rencontrés dans un tel *dudal* rappellent celles des talibés que l'on côtoie en ville, ce qui contraste fortement avec l'ambiance et le type de relations plus favorables qui ont pu être observées dans les autres écoles coraniques, notamment à Dungel.

À l'inverse de Ceerno Abdulaye Samba Diop, certains marabouts ont clairement choisi la voie d'une relation pédagogique centrée avant tout sur l'apprentissage du Coran, évacuant de la relation aux enfants toute contrainte à la mendicité ou tout recours systématique au châtiment corporel, et dans certains cas, toute aide même à la production agricole. Ceerno Demmba Dia (encadré suivant) en offre une parfaite illustration lorsqu'il précise que...

« la personne doit pouvoir payer pour recevoir l'enseignement, sinon, je l'oriente vers un autre marabout. [...] Chaque étudiant doit avoir ses livres coraniques pour pouvoir apprendre, et les moyens financiers, ce qui nécessite le soutien financier des parents. »

Le cas d'un autre des marabouts rencontrés¹ souligne que la veine dans laquelle s'inscrivent les choix pédagogiques d'un maître peut être éclairée par sa filiation avec son propre marabout, lequel est souvent un père ou un frère. La façon du *ceerno* d'organiser la vie de son foyer coranique reflète alors l'héritage reçu dans une logique de continuité respectueuse de ce qui a été reçu par son parent. Elle s'appuie sur un discours qui explique et justifie les choix opérés par le marabout, et avant lui par son père, par exemple.

¹ Ce marabout a quant à lui choisi de ne pas demander de paiement aux familles de ses élèves, ni de les obliger à mendier, mais les fait contribuer à ses travaux champêtres en échange de quoi il leur offre le couvert matin et midi, en plus de l'enseignement dispensé au *dudal*.

Cerno Demmba Dia est marabout à Bito, près de Juude. De père marabout, il a commencé à suivre un enseignement coranique à l'âge de 5 ans (il est né entre 1960 et 1965). Sa formation coranique s'est déroulée à Cuballel pendant 25 ans. À Kaedi, il a ensuite appris en 5 ans la sharia, la grammaire, la *lukha* (étude du vocabulaire et du langage), ainsi que les mathématiques appliquées à l'astrologie. Il a également été formé pour traduire le Coran. Au cours d'un dernier cycle de 5 ans auprès de son propre père, il a été initié aux « mystères du Nom de Dieu », c'est à dire aux autres noms cachés appelés *lasrari*, qui se distinguent des 99 noms couramment connus pour désigner Dieu. Cerno Demmba Dia explique que parmi ces noms cachés, on trouve des noms transformés et reformés ; ainsi, les noms cachés peuvent renvoyer à la fois à des noms « bons et diaboliques ». Cette initiation nécessitait, selon lui, qu'il passa d'abord par l'étape des enseignements qu'il reçut à Kaedi, « sinon, je n'aurais pas compris », explique-t-il. C'est donc une graduation qui doit s'opérer, et le moment choisi pour recevoir cette initiation ésotérique a été défini en concordance entre son père et lui-même. Ils ont tous deux « senti que j'étais mûr pour ça ; les autres personnes pensaient même que les noms cachés m'avaient déjà été révélés, ce qui confirmait que j'étais prêt ». La réputation locale, et jusqu'à la région de Dakar, de ce marabout atteint de nanisme, lui prêle d'être un saint homme.

En tant que marabout, Cerno Demmba Dia n'enseigne que le Coran, et seulement un peu les *lasrari*, dans lesquels il y a plusieurs disciplines. Ne serait-ce que les 99 noms de Dieu « vulgaires » ont chacun une forme de pratique en elle-même. Aussi n'enseigne-t-il ce type de connaissances « qu'à ceux qui ont déjà les connaissances requises ».

Il arrive à ce maître de refuser certains élèves, ce qu'il justifie par le fait qu'il se déplace souvent, notamment à Dakar et à Nouakchott : il ne veut pas s'engager vis à vis d'un trop grand nombre d'élèves, ne pouvant leur assurer un enseignement constant à Bito.

À sa suite, le fils de Cerno Demmba devra assurer la relève, « car c'est lui qui a le meilleur niveau dans mon *dudal* ». Afin de compléter également les fondamentaux qu'il aura reçus auprès de son père et marabout, il est déjà promis à un enseignement à Kaedi, « car il y avait beaucoup de disciples et un grand marabout ».

« Je ne frappe pas les enfants, ou rarement. Mon père déjà ne frappait pas souvent un *'almuudo*, et du coup, quand on met un enfant chez un autre marabout, l'enfant ne veut pas et veut venir chez moi. Dès mon père, on ne battait pas car les parents et les enfants n'aiment pas et ils partent. Donc discuter, c'est mieux. Certains enfants, aussi, se bloquent mentalement s'ils sont battus. »

Le choix d'un marabout de ne pas frapper ses élèves a des incidences sur le nombre de ses disciples, du moins sur celle ou celui qui est à l'origine du choix du marabout. Si beaucoup d'enfants sont envoyés auprès d'un marabout quelque soit leur consentement — dont on ne s'enquiert d'ailleurs que rarement —, il arrive que des jeunes disciples soient motivés pour recevoir une formation islamique auprès de tel ou tel maître. Les cas qui m'ont ainsi été relatés par les principaux intéressés eux-mêmes renvoient alors à ce que des enfants ou jeunes gens savaient par avance sur le marabout auprès duquel ils souhaitaient s'instruire, et qui s'est confirmé lors de leur apprentissage. La réputation d'un marabout de traiter les enfants sans violence et le fait de leur réserver des conditions de vie favorables, notamment pour pouvoir étudier, sont cités comme les deux éléments majeurs qui peuvent attirer et fidéliser les jeunes disciples. Le fait que certains marabouts continuent à recevoir des élèves scolarisés qui les rejoignent en période de vacances scolaires tandis que d'autres ne reçoivent plus cette « clientèle » illustre aussi cette tendance à privilégier de plus en plus des marabouts aux méthodes plus douces : les premiers sont en fait des maîtres qui ne frappent pas, ce qui n'est pas le cas des seconds¹. Mais les seconds offrent une « prestation » que certains parents peuvent apprécier dans la mesure où quel que soit le comportement ou la réussite des enfants, ils les gardent avec eux et les

¹ Cf. chapitre 3 sur cette évolution dans la fréquentation des écoles coraniques.

« matent », tandis que des marabouts refusant de taper les enfants ou le faisant rarement se limiteront à des représailles verbales si besoin, et si cela s'avère insuffisant, ils se réservent la possibilité de ramener un enfant à ses parents. Deux jeunes marabouts venus de Baabaabe et installés à Juude pour poursuivre leur cursus auprès d'un grand marabout du village recourent à cette option « si leur esprit [celui des enfants] bloque ou qu'ils ne veulent pas apprendre ».

Les relations entre maîtres et disciples dans la filière coranique ne ressortent pas que de l'héritage ou de sensibilités personnelles. Les conditions de vie et d'intégration sociale dans le contexte où se situe un marabout sont essentielles à considérer, comme le cas de chacun des marabouts présenté le montre bien. Et en cela, le prestige attribué par la communauté à chacun d'entre eux est déterminant. Celui-ci se construit dans un rapport interactif permanent entre nombre de disciples et aura du marabout, mais des exceptions subsistent, comme dans le cas de Ceerno Demmba Dia, dont la réputation de sainteté lui permet de limiter comme il l'entend le nombre de ses disciples, lui conférant ainsi toute liberté de mouvement entre son village et l'extérieur, ses disciples lui restant acquis au village sans qu'il n'ait à les faire voyager avec lui.

Au travers de ces quelques visages de marabouts et de ces esquisses d'écoles coraniques aux fonctionnements variés, on perçoit que la palette est large au sein de cette filière quand aux relations entre maîtres et disciples. D'une posture autoritaire, distante et « à la dure » jusqu'à des relations plus personnelles, voire affectueuses et bienveillantes, il est impossible de généraliser ces relations. On peut néanmoins établir deux types de rapports dominants, correspondant à deux temps ou profils de disciples : les débutants et ceux qui vont devenir de véritables disciples. Au premier niveau de l'apprentissage par cœur du Coran correspondent des rapports qui semblent peu personnalisés compte tenu du nombre d'enfants à ce stade et de la faible proportion d'entre eux qui seront amenés à poursuivre une carrière éducative coranique/islamique. Par la suite, c'est au contraire une relation très personnelle mêlant subordination et esprit de filiation qui se met en place. L'enseignement se pratique alors dans « une situation duelle » (WAGNER 1988 : 170¹) dans laquelle le marabout prend figure de modèle absolu pour son disciple, comme cela a été évoqué plus haut et comme cela caractérise

¹ Dans ce passage, Wagner dresse une liste des « éléments communs aux pédagogies traditionnelles » qui renvoient selon lui à l'ensemble des grandes traditions religieuses et sagesse anciennes : judaïsme, christianisme, islam, bouddhisme, hindouisme et confucianisme. Il s'agit de : 1/ la participation de ces écoles à la construction des sociétés où elles ont pris place, 2/ le genre masculin qui y était dominant, 3/ le rôle et le prestige social du maître au-delà de sa fonction d'enseignant, 4/ la situation duelle maître-disciple pour les plus avancés des disciples, 5/ l'hétérogénéité des niveaux des élèves non divisés en classes séparées et le rythme non imposé de leur progression, 6/ la mémorisation et la maîtrise des textes sacrés comme principal objectif, sans que leur compréhension soit centrale ou nécessairement concomitante. Au-delà, Wagner questionne l'abandon relatif, presque idéologique, du « par cœur » dans les pédagogies occidentales et rappelle que la mémorisation présente des vertus cognitives pour d'autres apprentissages comme celui de la lecture.

L'imam de Dungel, **Cerno Mamadou Saada Gaye**, est né en 1964 à Fondé Gandé où ses parents ont fait le choix de s'installer, sa famille étant originaire de Dungel, issue du lignage fondateur du village dit *suudu Musse* (maison de Musse). Ce choix de Fondé Gandé n'est pas anodin. Ses parents se sont vus recommander par un marabout de Medina Njaacbe, Cerno Hamdu Rabby Njac, de partir pour ce village, qui serait le village d'origine des fondateurs de Dungel, « il y a très longtemps, plus de 300 ans », précise Cerno Mamadou¹.

À Fondé Gandé, Mamadou a commencé tout jeune à étudier dans une école coranique du village ; « moi seul l'ai voulu, et j'en remercie Dieu ». Son grand frère a néanmoins exercé une influence déterminante dans sa carrière éducative islamique en l'introduisant dans un « vrai » *dudal*, à Medina Njaacbe, où il juge que c'est là qu'il a vraiment commencé à étudier. Dès cette période, il demande l'aumône pour subsister ou était nourri par des familles riches. Il ne sait plus en quelle année ou à quel âge il est parti pour ce *dudal*, car il a « commencé à connaître les dates et à les comprendre à partir de 1976 [à l'âge de 12 ans], et à comprendre les écrits en français ». Cette même année 1976 a constitué un tournant pour lui : son frère a alors achevé son cycle d'études coraniques (sans doute le cycle initial), et ce dernier étant rentré à Baarangol (l'un des quartiers de Gollere, plus proche des terres cultivées de la famille que ne l'est Fondé Gandé), le jeune *'almuudo* est alors allé vivre auprès de ses cousins scolarisés dans une école privée catholique gratuite², dans la banlieue dakaroise de Grand Yoff. Son grand frère l'ayant ensuite rejoint, il a continué sa trajectoire coranique et n'a pas eu l'occasion de suivre ses cousins à l'école française. Il précise d'ailleurs qu'il n'a même « pas eu envie d'aller dans cette école car il savait qu'il ne le pourrait pas parce que son grand frère était son marabout ».

L'année suivante, les deux frères rentrent à Baarangol pour aider leur père aux champs et suivent alors l'enseignement de Cerno Mamadou Yuŋa Bâ. L'année d'après, il suit ce marabout à Kaedi (sur la rive mauritanienne) où ce dernier avait entrepris de poursuivre son propre cursus en s'attelant à la jurisprudence islamique. Une trentaine de jeunes *'almubbe* dont il faisait partie constituait l'aéropage de son marabout. Au bout de quelques mois passés à Kaedi, lors d'un séjour dans son village, il décide de quitter ce maître, considérant qu'il ne progressait pas suffisamment, et retrouve alors son ancien marabout de Medina Njaacbe, Cerno Hamdu Rabby Njac, auquel sa famille était attachée, et dont il dira : « c'est un grand personnage dont on ne peut pas dire les caractéristiques ; il a de grands pouvoirs sur de nombreux villages de la zone ». Il restera treize ans auprès de lui, jusqu'en 1992. Au début de cette longue période, il reprend la pratique de l'aumône, puis pendant trois ans, il reste dans la maison de son maître coranique qui le nourrissait. Comme pour mettre en avant les valeurs de son marabout, Cerno Mamadou précise que ce dernier ne manquait pas de moyens matériels — preuve de son envergure sociale —, mais qu'il faisait néanmoins pratiquer l'aumône à une partie de ses disciples à des fins pédagogiques — preuve de sa bonne observance de préceptes jugés bénéfiques pour l'édification morale du jeune garçon qui apprend ainsi l'humilité en devant s'en remettre à Dieu — et à autrui — pour sa subsistance. Lorsqu'il cesse d'être nourri par Cerno Hamdou, le jeune Mamadou a recours à un villageois qui devient son *jatigi**, « car un élève ne doit pas être un poids pour le maître, mais au contraire apporter quelque chose au maître », explique l'imam en racontant qu'il a compris cela de lui-même.

Lors de ce long séjour auprès de Cerno Hamdu, Mamadou eut accès à l'ensemble des matières « apparentes » constituant le cursus islamique institué dans la sous-région, c'est à dire le corpus et les disciplines exotériques. Mais de son apprentissage de savoirs et savoir-faire ésotériques, point n'est question dans le récit livré par Cerno Mamadou.

En 1992, alors âgé de 28 ans, Mamadou est libéré par son marabout afin de rentrer s'installer auprès de sa famille à Fondé Gandé. Mais il n'y reste guère, et l'année suivante, il part pour Thiès où vit son oncle paternel et s'y installe comme marabout non pour y enseigner, mais pour y rendre des « services maraboutiques », sans doute religieux et magico-religieux. Il voulait gagner sa vie, ce qui lui était difficile en restant dans son village, et réunir suffisamment d'argent pour se marier dans son village, ce qu'il put réaliser après six mois passés à Thiès. Une fois marié, il retourne à Thiès et y reste trois ans, cette fois en exerçant comme marabout-maître coranique. Il part ensuite pour Dakar où il ne restera guère, son marabout de Medina Njaacbe lui ayant demandé de rentrer pour prendre en charge l'imamat de Dungel. Cette affectation est un fait exceptionnel, car le marabout de Medina n'a pas autorité pour désigner les imams d'autres villages. Mais en l'espèce, l'imam de Dungel était venu le solliciter en faisant état à plusieurs reprises des difficultés qu'il rencontrait dans sa fonction, un conflit de succession s'étant étiré sur des années entre lui et le fils du précédent imam.

C'est ainsi que Cerno Mamadou Saada Gaye est devenu l'imam de la grande mosquée de Dungel, d'autres imams assurant le service des *jama* (petites mosquées). Répondant aux critères d'élection d'un imam : savoir, moralité et désignation d'un remplaçant en cas d'absence, son élection, légitimée par l'origine dungeloise de sa famille, offrait avant tout l'avantage d'une issue au conflit d'alors.

¹ Ce lien entre cette famille dungeloise et ce marabout de Medina Njaacbe témoigne des relations privilégiées anciennes entre les deux villages (cf. chapitre 1.B.)

² Généralement, les écoles privées confessionnelles, notamment catholiques, sont payantes au Sénégal.

l'histoire des relations pédagogiques dans le Maghreb voisin (BERQUE 1958, VALENSI 1993) dont les maîtres formèrent tant des marabouts du Fuuta Tooro. La finalité est alors de vivre la plus grande proximité possible avec le marabout. Et il s'agit bien d'une proximité physique entre le maître et l'élève, vouée à développer la proximité spirituelle et charismatique. Or le fait de vivre plus ou moins à plein temps avec le *ceerno* n'y suffit pas. La relation et la transmission de la *baraka* du maître pour favoriser la sanctification du disciple doivent procéder non seulement par contact physique (BERQUE 1958), mais aussi par l'absorption physiologique par le disciple de la salive du maître (VALENSI 1993 : 56). Elle est en outre renforcée par des alliances matrimoniales nouées entre filles de marabouts et disciples préférés vont venir parachever les liens établis (SCHMITZ 2000b).

En quoi cette tradition d'érudition, qualifiée de « péripatétique »¹ par GOODY (1968 : 225), distingue le modèle de savoir religieux des autres modèles socio-éducatifs ? Au-delà de l'acquisition d'une connaissance textuelle, ce type de formation pour les disciples confirmés génère des réseaux horizontaux et verticaux, entre condisciples d'un même marabout et entre un disciple et les maîtres qu'il se choisit successivement (et qui lui sont indiqués) pour aller puiser les savoirs spécifiques dans lesquels chacun d'eux excelle. De tels réseaux, qui se croisent entre eux, tissent les fils d'une histoire d'apparition et de déclin de lieux de savoirs réputés, dont la longévité peut correspondre seulement à la durée de vie d'un marabout, ou traverser un temps plus long, si l'environnement socio-politique se prête à la stabilité d'un « foyer » (*dudal*) ou d'une *hétérotopie maraboutique* (FOUCAULT 1994 : 755-766 ; SCHMITZ 1998 : 32, note 38 et 2006b). La transmission en islam, y compris au Fuuta, dépasse donc amplement l'enjeu d'une transmission d'un savoir, d'un corpus établi. Il s'agit non seulement de pérenniser des chaînes de transmission des savoirs (*isnād*) qui remontent en principe jusqu'à l'auteur de chaque livre, mais aussi d'assurer le transfert de charismes propres aux grands spirituels et mystiques.

Bref, le lien entre un disciple et son marabout peut ainsi aller du plus distant et contre gré au plus intime, jusqu'à la vénération du maître.

Cela tranche avec les relations qui s'établissent entre instituteurs et écoliers, qui, si elles peuvent aussi connaître tout un éventail de modalités et de niveaux d'investissement de la part de l'enseignant comme de celle de l'élève, semblent globalement plus neutres, moins investies sur le plan personnel ou moins inscrites dans des registres émotionnels, affectifs ou spirituels, tous ces registres n'ayant jamais été encouragés ou autorisés par l'institution depuis sa création.

¹ La plupart des maîtres ne maîtrisaient qu'un des livres composant l'ensemble du corpus islamique savant, ce qui conduisait (et conduit encore) les disciples à se déplacer à travers toute la sous-région pour aller puiser aux différentes sources disponibles. SCHMITZ (1998 : 27-28 et note 11) revient sur cette forme itinérante d'apprentissage en Afrique de l'Ouest et renvoie à quelques travaux en la matière.

F. b. Le rapport au livre par lequel on apprend

Chez les apprenants en pulaar, le rapport à leur manuel d'alphabétisation ou de post-alphabétisation est un rapport de forte appropriation, de possession en propre, voire un rapport affectif prononcé, que l'on n'a guère repéré chez les élèves scolarisés (voir aussi au chapitre 5.D.). Le plus souvent, les sessions d'alphabétisation s'accompagnent d'une distribution (payante ou non) du matériel didactique ; en principe, un apprenant possède donc un livret d'apprentissage au minimum — privilège que n'ont pas les élèves de l'école publique, qui doivent le plus souvent partager un livre pour deux. La relation à ce livre d'alphabétisation en pulaar semble souvent relever de l'intime et du personnel, et peut se passer de l'enseignant.

Elle se montre visiblement plus forte que celle des enfants scolarisés, qui non seulement ne disposent pas toujours d'un livre par élève (un livre pour deux élèves est chose courante), mais qui en plus se voient dépositaires des ouvrages confiés soit par l'Éducation Nationale, soit par leurs parents qui font circuler les ouvrages d'une année sur l'autre entre ceux des enfants de la fratrie qui vont à l'école.

Dans les écoles coraniques, le rapport direct au livre est généralement secondaire, en arrière-plan de la relation de « bouche à bouche » (VALENSI 1993 : 47) par laquelle se transmet le savoir, le contenu d'un livre. Ainsi, dans les *dudde*, soit les enfants n'ont pour support didactique que leur tablette en bois sur laquelle les versets sont inscrits par le marabout ou un '*almuudo* plus avancé, soit celle-ci est écrite de leur main en recopiant un livre prêté par le marabout. Il arrive aussi que les jeunes apprennent directement dans le Saint Livre, auquel cas il s'agit là aussi d'un Coran prêté par le maître, et les cas où, comme Ceerno Demmba Dia, le marabout demande à chaque disciple d'avoir son propre Coran sont assez exceptionnels. Les disciples ne possèdent donc pas leur Coran ou d'autres livres étudiés, si ce n'est lorsqu'ils sont très avancés dans un cursus supérieur d'études islamiques qui comporte des pratiques de copie manuscrite d'ouvrages, auquel cas le nouvel exemplaire copié devient le leur s'il n'a pas fait l'objet d'une commande par un tiers.

Mais l'attachement des alphabétisés en pulaar à leur manuel didactique ne repose pas sur la possibilité qu'ils ont, contrairement aux « élèves » des autres filières, d'avoir leur propre ouvrage dans un rapport exclusif. D'autres dimensions consolident ce lien particulier de celle ou celui qui se forme en pulaar par rapport aux élèves ou aux '*almubbe*.

Les apprenants en pulaar entrant souvent dans cette filière éducative par défaut d'accès ou de succès aux deux autres filières, l'enjeu de réussir en pulaar est d'autant plus fort, tel une dernière chance à ne pas rater. Le ou les livres chargé(s) d'accompagner cet apprentissage tardif concentre(nt) donc d'autant plus la charge affective ou émotionnelle dont ce type d'ouvrage peut être doté pour son détenteur. Chez Binta (encadré au ch. 8), comme chez d'autres de nos interlocuteurs/interlocutrices, est clairement perceptible cet attachement particulier à ces livres de formation à l'écriture, à la lecture ou au calcul en pulaar, tantôt porteurs de tant d'espairs pour beaucoup des candidats à l'alphabétisation, tantôt chargés d'une expérience révolue mais fondatrice, ou du moins importante,

pour ceux qui ont achevé leur formation. À la valeur fonctionnelle et pédagogique que remplissent bien évidemment les livrets d’alphabétisation, s’adjoint ainsi une charge symbolique sur le livre qui précède et rend possible toutes les autres lectures, l’écriture et le calcul. Cette valeur symbolique peut aussi être associée à une dimension initiatique que matérialiserait le livret d’alphabétisation, dans la mesure où celui-ci, doublé de la formation qu’il accompagne, fait passer *ego* de la communauté des analphabètes couramment qualifiés en pulaar d’ « ignorants » à celle des « éveillés », pour reprendre le paradigme de l’*éveil* communément utilisé par les enquêtés pour désigner l’un des principaux changements qu’ils pensent liés à leur apprentissage de la lecture et de l’écriture.

F. c. Le rapport au savoir

L’intérêt pour des recherches sur l’écrit de faire évoluer les contours de la notion de pédagogie a déjà été souligné par STREET (1995 : 106 et suiv.). La pédagogie peut ainsi être considérée bien au-delà du cadre conventionnel des institutions éducatives qui l’ont fait émerger, notamment de l’école ou du système formel en général. Le cadre d’analyse s’étend à la maison. Par exemple, Street englobe les interactions entre parents et enfants liées à la lecture et l’écriture, l’usage de jeux ou logiciels éducatifs ou la façon de faire ses devoirs. Une telle approche, qui ouvre des perspectives intéressantes, ne peut être appliquée ici dans la mesure où les observations conduites et les entretiens n’ont pas porté sur ces pratiques, et où certaines d’entre elles n’existent pas dans le contexte culturel étudié¹. On se limitera donc ici à une réflexion sur une façon de pratiquer la transmission de savoirs et de savoir-faire dans les écoles et dans les *dudde* observés. Il s’agira de comprendre en quoi ces approches et pratiques pédagogiques respectives se distinguent de celles de la filière pulaar, et dans quelle mesure une émulation ou une porosité entre modèles pédagogiques peut se deviner derrière les changements réparables. Et de saisir, surtout, que les différentes pédagogies à l’œuvre génèrent leur propre mode de socialisation au travers du rapport qu’elles construisent entre enseignants et apprenants (STREET 1995 : 140) et qui induit des comportements sociaux, des hiérarchies (ou non), des valeurs, etc. Car à chaque modèle pédagogique correspond une conception des relations sociales donnée qui sera plus ou moins en phase avec la façon dont chaque individu, inscrit dans son environnement familial et social propre, va lui-même élaborer son rapport à lui-même, à autrui et au monde (MALRIEU 1973). S’il y a ainsi des niveaux individuels d’adhésion variables, il n’en demeure pas moins que derrière chaque filière, un ethos se profile, ce qui a d’ailleurs été parfois explicité clairement par certains de mes interlocuteurs (cf. chapitre suivant). S’il nous faut éviter de tomber dans la catégorisation ou la typification absolue et stérile des personnes en fonction de leur trajectoire socio-éducative, on peut tout de même saisir ici des éléments qui montrent qu’au travers des conceptions et pratiques pédagogiques se lisent ici aussi les relations concurrentielles ou ambiguës entre les filières et leurs partisans.

¹ Une enquête portant spécifiquement sur les pratiques à la maison, du moins en dehors de l’école, permettrait peut-être de dégager d’autres formes de pratiques convoquant l’apprentissage de l’écrit en milieu haalpulaar.

F. c. 1. L'école : une pédagogie qui se cherche

Dans les écoles de Dungle et de Juude, plusieurs approches pédagogiques sont utilisées. L'une, la plus « scolaire » et répandue dans les pratiques des enseignants, est celle qui se perpétue depuis des décennies¹. La description de BLOCH (1998 :176) sur les pratiques didactiques observées dans un village Zafimaniry (zone rurale orientale de Madagascar) a quelque rapport avec les cours observés dans l'Ile : un aspect répétitif et collectif des contenus écrits au tableau et repris en chœur par les élèves.

« Reading is the most important part of the teaching. It consists of reading a couple of simple sentences which use similar words and which are written on the blackboard. The reading is first recited in unison by whole class with little difficulty. Then each row of children by themselves are asked to read in unison. This is more difficult. The reading in unison takes on the character of chanting. However, since the same sentences are put up on the board day after day (for several months) it is not clear how far the whole thing is an exercise in reading or memorising. »

Une deuxième approche, dont la mise en œuvre effective n'a pu être validée par nos observations dans les deux écoles villageoises, s'inscrit dans le cadre d'une expérimentation pilote qui place l'apprenant au cœur de la pédagogie et des contenus développés. Cette annonce d'expérimentation est particulièrement intéressante, car elle montre que le système formel est en recherche d'adaptations, d'évolutions dans ses pratiques, et qu'elle n'est pas fermée aux pratiques expérimentées dans le système non-formel. En effet, comme on l'a vu, les pédagogies centrées sur l'apprenant ont été celles qui ont été largement retenues dans la filière de l'alphabétisation des adultes, notamment en pulaar, où des ONG très impliquées comme ARED ou TOSTAN, entre autres, ont choisi des méthodes didactiques participatives et intégrées à leur milieu, au cas par cas. On peut donc voir là une influence directe de cette pédagogie de l'alphabétisation en pulaar, que l'on retrouve d'ailleurs sous un autre angle dans le troisième type d'approche pédagogique.

Cette troisième approche, quant à elle bien effective, mais visiblement minoritaire en termes de volumes horaires, se veut plus engagée dans des activités pratiques recourant aux ressources du milieu local, avec une perspective d'intégrer et de valoriser les activités et les métiers manuels au cours des enseignements. L'idée ici est de former des écoliers qui pourront s'orienter sur des cursus plus ou moins courts, des corps de métiers relevant de l'artisanat, du technique, pour baisser le nombre de diplômés chômeurs et fournir de la main-d'œuvre qualifiée dans de multiples secteurs d'activités. On rejoint ici l'orientation fonctionnaliste de l'alphabétisation dite *fonctionnelle*, mais plus globalement, la philosophie mobilisée ici est celle qui apparaissait déjà au début des 1970 au sein de l'UNESCO, à savoir une approche où la prise en compte et la valorisation des ressources et référents de la vie rurale aurait toute sa place, contrant une vision dans laquelle les villages devraient être modelés par des

¹ Elle pourrait faire l'objet de bien des analyses critiques d'un point de vue pédagogique, ce qui mériterait en soi un travail centré sur des observations fines et comparées, entre plusieurs classes, plusieurs niveaux, plusieurs disciplines enseignées.

instituteurs venus des villes et plaquant sur eux un monde urbain (STREET 1984 : 201). Cette approche traduit une orientation politique prise par l'État sénégalais pour adapter les qualifications de sa jeunesse au marché de l'emploi et aux prévisions de développement des secteurs de l'économie dans les pays du Sud, plus ou moins dictées de l'extérieur et à grande échelle par les grandes institutions internationales.

Au-delà de ces grands types d'approches qui induisent des rapports entre instituteurs et élèves plus ou moins vivants, plaisants et motivants pour les écoliers, trouve-t-on dans les pratiques courantes des enseignants un recours à la violence, qui, comme pour les écoles coraniques mais contrairement à la filière pulaar, pourrait conduire bien des enfants à quitter l'école ? L'image courante associée à l'enseignement scolaire, par opposition à l'école coranique connue pour ses pratiques souvent autoritaires et ses châtiments corporels, est celle d'un système éducatif exempt de violences physiques exercées à l'endroit des élèves. Pourtant, l'école peut elle aussi être le théâtre de ce type de pratiques, et en cela, elle témoigne d'un lourd héritage colonial où chicotte, « symbole », châtiments corporels ou moraux étaient monnaie courante, notamment lorsqu'il s'agissait de sanctionner l'usage des langues maternelles dans l'enceinte scolaire. Ainsi, la chicotte ou la règle en bois utilisée sur les fesses des élèves ont encore cours à l'école, du moins dans l'une des écoles de notre enquête. Les textes législatifs proscrirent bel et bien ce type de « méthodes », et cela est connu des enseignants. L'un des maîtres interrogés explique :

« Il y a un décalage entre les textes législatifs et la réalité sociale de la chicotte. Je reproduis ce que j'ai vécu. C'est efficace sur le coup, mais à la longue, je ne sais pas. Je frappe occasionnellement, quand on me pousse seulement. Les enfants ont une capacité d'écoute importante, mais je ne frappe que par rapport à des comportements visibles répréhensibles, mais pas par rapport au contenu des cours. »

F. c. 2. Les aménagements de l'école coranique

Qu'en est-il du côté de l'école coranique ? Comme dans le cas de l'école coranique que STREET (1984) a décrite dans l'Iran rurale des années 1970, celle qui a cours au Fuuta Tooro mêle tradition orale et écrite, langue arabe et traduction, laquelle intervient tardivement dans le cursus. Contrairement à une conception théorique de l'écrit qui voudrait que l'usage du texte rende secondaire l'effort de mémorisation au profit d'autres opérations cognitives ou heuristiques (GOODY 1979 : 87), on constate ici, comme dans tant d'autres contextes musulmans, que la finalité première reste celle d'une performance orale (récitation complète du Coran¹) dont il s'agit de faire montre devant la communauté pour qu'elle soit validée, « reproduisant la figure du "livre céleste" dicté à Mahomet, à savoir le Coran » (SCHMITZ 1998 : 27). Cette dimension performative face à un auditoire ajoute une portée sociale importante dans la certification accordée au « candidat » et l'acquisition d'un statut spécifique au sein de la communauté des croyants.

¹ Le mot *Qur'ān* (Coran) signifie d'ailleurs « récitation » (PEDERSEN 1984 : 12).

Cette permanence de la forme globale (écrite-orale) et de la finalité de l'enseignement coranique connaît cependant des évolutions évidentes. Au travers du rapport entre maîtres et disciples et des quelques portraits esquissés de marabouts (*supra*), on a pu comprendre qu'une diversité existe dans la façon d'organiser et de concevoir l'enseignement coranique et la vie quotidienne des disciples. Cette diversité se retrouve dans les approches pédagogiques possibles visant à la mémorisation par cœur du texte coranique complet. Elle est aujourd'hui bien visible et se traduit par les options retenues par les marabouts : le recours au texte écrit ou l'attention portée à l'apprentissage d'un savoir lire et/ou savoir écrire varient sensiblement. Ces évolutions prises en charge par certains marabouts reflètent à la fois des besoins de réformes ressentis à une échelle nationale pour que les écoles coraniques s'adaptent davantage à leur contexte, aux demandes et attentes des familles et de la société sénégalaise en général. Mais on peut se demander aussi si l'introduction d'un nouveau rapport entre enseignants et apprenants dans la filière pulaar n'a pas accéléré ce processus de prise de conscience et de transformations relatives des pratiques d'un certain nombre de marabouts, jusque dans des lieux aussi reculés que les villages de l'Ile avant la construction de ponts dans la décennie 2000.

Si plusieurs méthodes ont donc cours dans la sous-région, et au Sénégal en particulier, l'une d'elles semble être la plus répandue, du moins chez les marabouts rencontrés et qui ont bien pour principale préoccupation de transmettre le contenu du Coran. Mais avant d'entrer dans le vif de l'apprentissage du Livre, un rite est souvent pratiqué en préambule au cursus pour bien disposer l'enfant et augurer du succès du projet d'initiation au savoir islamique.

« D'abord, on fait boire au nouvel apprenant l'encre mélangée à l'eau qui l'a diluée sur *l'alluwal* pour qu'il assimile et retienne bien. On peut écrire différents versets dans cette première phase, selon que c'est ton propre enfant ou pas. Les parents demandent au marabout de faire un *keesi*, c'est à dire un verset qu'on écrit et qui sera à boire ou à mettre dans la nourriture pour que l'enfant soit intelligent. Le choix de ce verset pour le *keesi* se fait parmi un nombre limité de versets seulement adaptés pour les *keesi*. Les parents qui n'auraient pas demandé au début finissent par le faire en voyant qu'il y a d'autres enfants plus intelligents qui ont eu le *keesi*. Mais c'est Dieu qui fait que les enfants sont intelligents ou pas. Il y a toutes sortes de cas sur l'action du *keesi* : cela a un effet ou pas, selon la volonté de Dieu. »¹

Ce rituel liminaire indique que le rapport fondamental au savoir dans cette filière socio-éducative islamique reste inchangé, quels que soient les aménagements repérés : il continue à reposer d'une part sur une conception du savoir que l'on incorpore concrètement par des voies et des supports matériels, d'autre part sur une relation de maître à élève qui tolère peu la remise en question, globalement et plus particulièrement celle qui porterait sur la dimension charismatique du marabout.

Concernant le premier aspect de ce modèle de savoir, le terme d'*embodiment* (BRENNER 1993b : 179) en souligne la finalité, celle d'une imprégnation ou intégration du savoir dans le corps dans une conception qui dépasse l'espace du rationnel ou de l'intellect : le cœur se veut le véritable

¹ Cerno Demmba Dia.

réceptacle de ce savoir (FORTIER 1997 : 100, 1998¹), et non le cerveau². Il s'agit donc à la fois de transférer un savoir déposé par écrit dans un livre, *le Livre*, vers le cœur — on dit d'ailleurs « écrire sur le dos du cœur » —, mais aussi de faire cœur à cœur avec le marabout en passant là aussi par le corps³.

Mais revenons sur la pédagogie qui serait devenue la plus courante dans la région et la plus efficace, comparativement à d'autres méthodes⁴. L'apprentissage en lui-même procède d'une méthode « lettre par lettre », puis par syllabe, pour déboucher sur la lecture et la répétition orale d'un verset à mémoriser. « L'enfant récite et le marabout l'écoute », explique le marabout de Bito pour qui il s'agit de la meilleure méthode, à condition que les marabouts fassent réviser le soir pour permettre aux élèves de progresser. Si tel n'est pas le cas, ceux-ci « déforment même ce qu'ils ont appris ».

Au début de l'apprentissage du Coran, le texte appris ne fait donc pas sens, et cela se justifie par le fait que le contenu du Coran est trop « précieux et secret pour être traduit et expliqué en même temps que l'enfant apprend à mémoriser les versets et à les recopier »⁵, comme si d'une part cet accès au sens se méritait par un effort patient et méritant, et que d'autre part, il faille d'abord s'imprégner de la forme avant de pouvoir accéder un fond ; la densité du texte sacré induirait de façon essentielle cette

¹ Fortier traite du milieu maure, mais cette approche est commune, les Maures ayant longtemps formés les érudits musulmans Haalpulaar'en de la Vallée.

² Le choix des supports d'écriture réservés à certains « travaux mystiques » souligne lui aussi la place prépondérante d'un rapport à une matérialité, pour ne pas dire à une (méta)physique convoquée dans la conception de certaines pratiques islamiques ouest-africaines. Pour certains types de travaux, de situations à résoudre à la demande des clients des marabouts, telle ou telle plaquette faites de métaux spécifiques sera requise (généralement, il s'agit de fer, d'argent, de cuivre ou de bronze). Le cuivre est utilisé « pour certains versets seulement », et les plaquettes de bronze permettent de traiter « des cas très sérieux ou des grands malades, et pour des effets plus rapides et puissants », comme l'explique un marabout de l'un de nos villages, qui précise que le choix du métal est dicté par la séance de clairvoyance (*istikhara* ou prière de consultation) pratiquée par le marabout pour répondre au problème soumis. Il s'agit alors aussi pour le marabout de trouver quel métal correspond à chaque individu. On comprend ainsi que le rapport à la matière est omniprésent, qu'il s'agisse comme dans ce cas de pratiques de l'écrit qui n'engagent pas une performance orale mais dont la visée performative repose strictement sur de l'écrit, ou qu'il s'agisse de pratiques mêlant apprentissage grâce à un support écrit et performance orale, dans lesquels la matière-support impliquée est le corps humain lui-même.

³ Au-delà de l'apprentissage coranique, on retrouve la même dimension biophysique dans les traitements magico-thérapeutiques (HAMES 2007) d'une grande partie du monde arabo-musulman, en cela très proche des usages en vigueur dans la Vallée. Boire une eau de rinçage de l'encre d'une tablette où ont été inscrits des versets du Coran, se frictionner ou se « laver » tout ou partie du corps avec le même type de liquide engrammé d'Écriture Sainte est opération courante pour les Fuutanke.

⁴ Une autre méthode consiste pour le maître à écrire un verset, puis à laisser l'élève le réciter seul. Une troisième méthode est celle où les élèves apprennent directement à partir de livres. Une dernière méthode s'applique aux enfants qui ont de sérieuses difficultés pour apprendre à partir du texte écrit sur leur planchettes. Elle se nomme *jannge gumdo* (apprentissage de l'aveugle) ; l'enfant n'apprend que par cœur, sans support écrit, en répétant la phrase ou le passage qui lui sont dits. Cette méthode peut être réclamée par l'apprenant, mais le marabout peut aussi décider de lui-même d'y recourir. Elle n'est pas valorisée, comme son appellation l'indique, et constitue un pis-aller, car si la finalité de l'apprentissage est bien de connaître par cœur le Saint Coran, la formation est valorisée par le fait que les enfants accèdent à un mode scriptural associé à l'aura de la connaissance, du savant, dans le cadre d'une société encore marquée par une situation de *littératie restreinte* (ou *restricted literacy* chez GOODY (1968), que AHEARN (2001) suggère de remplacer par le terme de *incipient literacy* [culture écrite naissante], plus approprié pour décrire nombre de contextes).

⁵ Selon les termes de Ceerno Mamadou Saada Gaye, imam de Dungal (entretien du 31/01/2001).

démarche, cette pédagogie en deux temps et deux logiques d'assimilation. Mais la question très concrète de l'âge, de la maturité personnelle requises pour pouvoir recevoir un enseignement sur le sens du Coran entre également en jeu, d'autant que de multiples interprétations du Livre sont disponibles, comme c'est d'ailleurs le cas pour chacune des grandes traditions spirituelles, et que certaines nécessitent une certaine capacité d'abstraction et/ou une relative expérience personnelle de la vie. La compréhension grâce au truchement de la langue maternelle ne se fait qu'à l'issue de la mémorisation complète du texte sacré, c'est-à-dire après 3 à 10 ans d'études, selon les élèves qui deviennent alors des *tafsir*¹. Une fois ce niveau acquis, les *almuube* recevront progressivement une traduction et une explication des sourates, travailleront l'écriture, la grammaire, la prononciation et les aspects littéraires. L'*almuudo* sera ainsi devenu un « maîtrisard », terme employé dans le système universitaire et repris par les francophones qui le transposent sur l'enseignement coranique. Par la suite, une fois le Coran suffisamment intégré sur la forme et le fond, d'autres disciplines viendront éventuellement compléter le cursus initial, comme le droit, les hadiths, l'exégèse, etc. Ce n'est donc qu'au bout de plusieurs années d'enseignement coranique que les disciples pourront accéder à une compréhension des versets coraniques et des prières, expliqués en pulaar par le maître.

Connaître le Coran et le comprendre constituent donc deux voies, deux démarches bien distinctes dans la pédagogie islamique traditionnelle. Ceerno Demmba justifie de la sorte cette option, qui tranche avec la conception occidentale du savoir qui a tendance à associer apprentissage du signifiant et compréhension du signifié :

« Si on veut comprendre le sens, on prend du retard et comprendre est très difficile (il faut passer par la grammaire et la *sharia*, etc.). Si on récite, même sans comprendre, on évite l'enfer pour soi, à condition d'avoir aussi fait du bien. Ce n'est pas la peine d'expliquer le sens aux enfants, car ils ne pourraient pas comprendre. Ils comprennent au fur et à mesure du temps. »

Pour deux jeunes marabouts venus de la rive septentrionale avec leurs *'almubbe*, le fait que l'enfant ne comprenne pas ce qu'il apprend est également dans l'ordre des choses. Selon eux, deux motivations permettront au disciple de persévérer. D'une part, son esprit étant perméable, ce qui lui permet de bien apprendre, il pourra passer ensuite à l'étape où il pourra comprendre le sens du Coran préalablement appris. Comprendre un jour, une fois le texte su par cœur, constitue donc un moteur en soi, aux yeux des deux jeunes Mauritaniens. D'autre part, le maître est un véritable modèle pour ses disciples, ce qui leur donne envie de poursuivre dans cette voie, pour ressembler au marabout, ce qui implique et se traduit aussi par une progression ès sciences islamiques. Mais la finalité du cursus islamique telle qu'elle est énoncée par l'un des deux jeunes marabouts n'est autre que de vouloir connaître Dieu, « car tout être est serviteur de son créateur et tout serviteur veut connaître son maître ».

¹ Voir le début du chapitre 4 sur une séance de restitution orale du Coran par un jeune disciple, sorte d'examen public qui atteste de la compétence acquise et qui clôt ainsi la première phase du cycle d'études islamiques.

De façon plus prosaïque, plus intéressée et téléologique, un jeune *'almuudo* de Juude dit simplement pour sa part que « le Coran sert dans ce monde et dans l'au-delà » avant de dérouler un discours dogmatique très répandu dans l'islam sur le fait que le jeune disciple aide ses parents, car en achevant l'apprentissage complet du Livre, il permet à 40 personnes de son entourage d'entrer potentiellement au paradis, non sans avoir cependant passé l'épreuve préalable du jugement divin.

Ceci dit, l'accès à une compréhension au moins partielle du contenu du Coran intervient en réalité moins tardivement qu'on pourrait le penser a priori au su de la situation sans doute la plus répandue dans l'enseignement coranique « traditionnel ». En effet, à Juude, un certain accès au sens est possible avant la fin complète de la maîtrise par cœur des versets. Sur les 60 parties du Coran constituant, dans l'enseignement coranique, autant d'unités distinctes pour mémoriser le texte sacré, une explication commence à être donnée par certains marabouts « selon l'intelligence des enfants » dès que la cinquième partie est sue. De plus, pendant la période de ramadan, de nombreuses réunions de villageois se mettent en place pour que s'effectue la lecture complète du Livre tel que cela est recommandé, et ces séances de lecture ou de récitation sont généralement accompagnées d'explications en pulaar prodiguées par le marabout. Les jeunes disciples s'imprègnent eux aussi de ces éclairages, en sus de ce qui leur est enseigné dans le cadre de leur *dudal*. Ainsi, un début de compréhension s'amorce parfois dès un stade assez précoce du cursus, et non pas seulement après que l'intégralité du Coran a été mémorisée.

L'enseignement coranique, dans sa première phase, peut être vu comme l'exact opposé de la filière pulaar du point de vue de ce qui fonde la démarche des apprenants. On a vu (chapitre 6) que les motivations des apprenants en pulaar pour s'alphabétiser sont les leurs, et qu'elles relèvent de motifs culturels et/ou fonctionnels. Dans la filière coranique, la démarche provient des familles des enfants (alors que pour aller à l'école française, bien des enfants sont partants), et elles s'inscrivent dans un ordre de valeurs ou de finalités différent (HUMERY-DIENG 2001). On ne va pas dans un *dudal* pour apprendre à lire et à écrire en arabe, mais pour connaître sa religion, ses textes et sa pratique, et pour répondre à une obligation socio-culturelle de passage par l'école coranique, qui se traduit en réalité par un faible niveau de connaissances coraniques chez la plupart des enfants.

Mais les évolutions évoquées ici — accès plus tôt à la compréhension du texte, méthode de lecture réelle des versets au lieu d'une mémorisation visuelle des signes graphiques associés à des versets transmis oralement —, auxquelles s'ajoutent, comme on l'a dit, une plus grande place faite désormais au L(l)ivre en tant que support d'apprentissage direct entre les mains du disciple (cf. photographie 6, p. suiv.) et une baisse des châtiments corporels, tout cela témoigne d'une probable adaptation des marabouts au contexte local dans lequel a été introduit une toute autre approche de la relation pédagogique au travers de l'alphabétisation pulaar. Comme si une auto-correction se mettait en place par un amoindrissement de la distance entre les approches, entre les filières socio-éducatives, dans une période de regain de l'école française qui, ouvrant des classes de CI (cours d'initiation, équivalent au CP de France), détourne une part essentielle de la clientèle traditionnelle des marabouts,

celle des tout jeunes enfants qui vont apprendre le Coran avant d'entrer à l'école. L'introduction de cours d'arabe à l'école élémentaire témoigne elle aussi de la tendance mutuelle entre filière coranique et française à adopter des contenus ou méthodes d'enseignement issus de la filière concurrente (cf. ci-dessous photographie 7 : cours d'arabe à l'école élémentaire de Dungal).



photographie 6. Jeunes 'almubb**e à Dungal recopiant directement leurs versets coraniques à partir du Coran. Le truchement du marabout n'est plus systématique.**

photographie 7. Écolière de Dungal en cours d'arabe

Cette dynamique perceptible dans les villages de l'Ile à Morphil entre 1999 et 2001 se verra plus tard confirmée par des mesures gouvernementale : en 2010, la définition d'un curriculum bien établi pour les écoles coraniques (SIDY 2010), et en 2012, un nouveau tournant avec l'annonce du ministre



de l'Éducation nationale de l'introduction d'un enseignement du/en français dans ces écoles. Après la période autour de 2006 de prise en compte des élèves suivant un cursus coranique dans les statistiques nationales de scolarisation, on voit que toutes ces questions autour des rapports entre filières socio-éducatives, curricula, approches pédagogiques et choix linguistiques dans l'enseignement restent en

devenir et sont à observer de près. Et toute tentative d'établir un bilan, un constat figé sur ce vaste domaine serait bien risqué et infondé. Dire que la filière pular, à un moment donné, a certainement joué un rôle d'émulation dans les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir et au « savant » (à celui qui sait) n'est cependant pas très audacieux : nous avons vu les passerelles qui ont pu opérer, sans que cela soit explicite ou assumé par les acteurs de l'école française ou ceux de l'école coranique.

Ces influences administrent en elle-même la meilleure preuve possible qu'un certain nombre de caractéristiques constitutives du mouvement pular et de ses déclinaisons sur le terrain dans le domaine de l'alphabétisation ont été reçues avec félicité par les villageois, du moins par ceux qui n'y ont pas perçu de péril pour leur position sociale, pour leurs intérêts propres. Car le mouvement a dérangé, pour des raisons qui dépassent largement le cadre des enjeux éducatifs et pédagogiques strictes, tant et si bien qu'il a provoqué bien des réactions qui l'ont affaibli jusqu'à le conduire à la situation de dépendance et de fragilité dans laquelle on a pu le trouver lors de l'enquête menée.

Chapitre 8. Les enjeux sociaux de l'écriture du pulaar

Comme cela a été souligné à travers tout le précédent chapitre, des éléments de différentes natures ont contribué au succès qu'a connu un temps l'alphabétisation en pulaar. Ces éléments n'ont pourtant pas suffi à maintenir dans le temps une telle félicité de la filière pulaar. Celle-ci, ou plus précisément ses acteurs et ceux qui y avaient été formés ont en effet introduit des modèles et des pratiques nouveaux ou modifiant l'ancien, touchant à de nombreux aspects de la vie sociale et individuelle. Le chapitre 4 a déjà montré ce caractère novateur et parfois troublant pour les discours et valeurs établis au travers de l'émergence de genres, mais surtout de contenus textuels critiques, satiriques, rectificateurs, engagés, émancipateurs, dans des formes liées à une expression littéraire ou poétique, historique, politique, sociale, religieuses, etc. Du côté des pédagogies, du rapport au savoir et à celui qui le détient, au livre et à l'*autorité*¹ qu'il symbolise, là aussi le mouvement pulaar a bousculé. Comme il a bousculé, même en douceur, sur la place et le rôle que peuvent jouer les femmes Haalpulaar'en dans leur société en leur donnant largement accès à l'alphabétisation et en soutenant leur accès à davantage de responsabilités collectives et une plus grande reconnaissance sociale.

Si tous ces aspects ont participé à la dynamique du mouvement pulaar et de l'alphabétisation, ils ont aussi, à force de déranger des intérêts bien en place, généré des réactions hostiles chez une partie des composantes sociales de la société haalpulaar. Examinons d'abord tous ces changements liés à la

¹ Voir l'analyse de FRAENKEL (2005a) sur la notion d'*autorité* comme composante de celle d'*auteur*.

littératie pulaar ou accompagnés par le mouvement pulaar, avant de montrer comment ce dernier n'a pu muter favorablement dans un contexte doublement défavorable, celui de la démobilisation des ONG sur le terrain et celui des opposants au mouvement pulaar et à son lot de transformations sociales indésirables à leurs yeux.

A. Des changements qui dérangent

On a vu au précédent chapitre (ainsi qu'au chapitre 1) combien les ONG ont joué un rôle important dans le mouvement pulaar et l'alphabétisation au village, que cela ait été au travers d'ONG très directement impliquées dans ce mouvement, comme ce fut le cas de l'ARED ou du PIP notamment, ou au travers d'autres structures plus globalement orientées sur des questions de développement et moins engagées dans le militantisme pulaar en tant que tel. En retraçant une histoire croisée du co-développement et de l'alphabétisation en pulaar dans la Vallée (SCHMITZ et HUMERY 2008), on a également montré que les ONG investies dans le développement de l'agriculture irriguée dans les années 1980-1990 ont plaqué leur vision égalitariste des rapports sociaux sur une société haalpulaar reposant au contraire sur une hiérarchie sociale (statutaire) enracinée de longue date. Certaines familles non-nobles ont pu ainsi saisir des opportunités et exploiter des PIV, mais il y eut des retours de bâtons, et les *Rimbe* se sont rarement résignés à renoncer à leurs prérogatives foncières.

Ce qui s'est produit dans le secteur agricole se retrouve également dans l'histoire de l'alphabétisation en pulaar. Celle-ci a de fait bousculé des codes, remis en question des ordres sociaux établis, non seulement sur le plan des groupes statutaires, mais aussi sur celui de la place des femmes ou des jeunes vis à vis des générations détenant les clés du pouvoir. Tant que les ONG, qui voulaient elles aussi faire évoluer certaines pratiques ou conceptions, soutenaient concrètement le secteur de l'alphabétisation en pulaar et se montraient présentes sur le terrain, les acteurs locaux de l'alphabétisation purent plus ou moins se maintenir ou faire jouer des rapports de force partiellement rééquilibrés en leur faveur. Avec le retrait (certes relatif) des ONG, les *mawbe* ont réinvesti le terrain et par divers moyens, ils ont affaibli une filière pulaar déjà rudement mise à l'épreuve par le désinvestissement massif des ONG.

Au-delà de la question foncière, qui constitue en elle-même une dimension importante des tensions à l'œuvre, en quoi le mouvement pulaar et l'alphabétisation ont-ils gêné l'*establishment* local ?

A. a. « Nous voulons notre part ! »¹

L'histoire brièvement retracée des filières socio-éducatives au Fuuta (chapitre précédent) a montré que l'obligation de scolarisation imposée par l'administration coloniale aux Haalpulaar'en

¹ Ce titre est emprunté à un article homonyme de LESERVOISIER (2005b).

avait inversé les rapports sociaux hiérarchiques entre certaines familles. L'ascension sociale que connurent les meilleures recrues de l'école issues tantôt des familles de chefs et de clercs, tantôt de leurs esclaves qui étaient désignés pour éviter un tel dévoiement aux fils de ces notables avait en effet fissuré par endroits l'hégémonie des *Toorobbe*.

À travers tous les territoires de l'ancienne AOF, l'école avait donc commencé à modifier le champ d'accès au domaine réservé du savoir pris en charge jusque là par la catégorie sociale des lettrés *Toorobbe* incarnées jusque là par les marabouts. « Tout est pêle-mêle. [...] Aujourd'hui, des fils de chefs deviennent marabouts, alors que des fils de marabouts ne le sont plus », se plaignait un marabout malien (GERARD 2002 : 200). Avec la filière pulaar, les bouleversements entamés par la scolarisation de fils de familles serviles se sont poursuivis, ou ont repris de plus belle, dépassant une redistribution de fonctions entre groupes de nobles, ou même entre groupes statutaires, puisque la place des femmes et celle des jeunes a aussi été au cœur du mouvement de scripturalisation de la langue maternelle. Mais place d'abord aux questions de rapports entre groupes statutaires.

A. a. 1. Au risque de l'alphabétisation : le pulaar, une médaille à double face pour les *mawbe*

L'alphabétisation a-t-elle modifié un ordre social hiérarchisé selon l'échelle des groupes statutaires qui existent dans la société haalpulaar ? La question se pose dans la mesure où les nobles n'ont intérêt à intégrer des formations en pulaar que s'ils sont assurés que leurs capacités intellectuelles sont suffisantes pour ne pas risquer de trahir leur rang, d'autant que la strate sociale la plus élevée symboliquement est celle des nobles lettrés, hommes du Livre (i. e. du Saint Coran) qui ne peuvent se montrer moins habiles dans un apprentissage intellectuel qu'un concitoyen d'un autre groupe statutaire — « casté », voire même de condition servile. L'alphabétisation en pulaar peut ainsi constituer une épreuve avec ses dangers de disqualification intellectuelle et sociale, phénomène de disqualification qui est par ailleurs ressorti dans plusieurs de nos entretiens, à travers des situations où des « vieux » ont pu être ridiculisés face à de jeunes apprenants ou des maris face à leur(s) épouse(s). En arabe et en savoirs islamiques, étant donné que rares sont les individus des autres groupes statutaires disposant d'un haut de niveau de maîtrise, les *Toorobbe* prennent peu de risques de se voir évaluer dans leur légitimité savante.

La disqualification intellectuelle à laquelle les *Toorobbe* peuvent s'exposer en suivant une formation en pulaar, risquerait d'entamer la légitimité de leur statut social, ce qui est d'autant plus inacceptable que les *Toorobbe* jouissent de pouvoirs dont ils n'entendent généralement pas se départir. Yaya Wane, sociologue sénégalais de la première heure et spécialiste des Haalpulaar'en, souligne la reproduction sociale à l'œuvre dans ce groupe statutaire derrière laquelle on perçoit l'attachement à une hégémonie bien réelle :

« Il est quasiment exceptionnel que le marabout *toorodo* soit un fossoyeur volontaire de la primauté de sa caste, en y favorisant l'introduction des *Nyeenybe* (castes inférieures). Le plus souvent, un marabout

— dans la plupart des cas *torodo* — renverra rapidement à leurs parents et à leurs métiers traditionnels ses élèves *nyenybe*, sitôt que ceux-ci auront assimilé quelques sourates du Coran, tandis qu'il persuadera les parents de ses élèves *torodbe* de maintenir leurs enfants à l'école, afin de leur faire acquérir ce savoir islamique où les *torodbe* puisent l'essentiel de la primauté sociale exercée sur leurs concitoyens. » (WANE 1969 : 76-77, note 42)

La filière pulaar représente donc une mise à l'épreuve du système hiérarchique haalpulaar, en ce que les *Toorobbe* doivent choisir entre rester à l'écart, au risque de se marginaliser à un point qui peut leur coûter beaucoup, ou prendre le train en marche de l'écriture du pulaar, ce qui les fait quitter leur piédestal par la force des choses. Or la remise en question de leur ordre établi est d'autant plus vive que non seulement ils sont contraints d'adopter une position face à des activités d'alphabétisation qui peuvent discréditer certains apprenants nobles, mais encore sont-ils concurrencés à terme par des personnes issus de groupes d'artisans ou de groupes serviles, qui, quant à eux, n'ont rien à perdre et n'hésitent pas, pour une partie d'entre eux, à prendre cet ascenseur social potentiel que représente la littératie en pulaar. La seule issue souhaitable pour les lettrés arabisants qu'ils sont (en principe) est de tenter de récupérer et de contrôler l'alphabétisation, phénomène que nous avons effectivement observé et que nous décrivons dans ce chapitre.

Mais cette prise de contrôle ne se traduit pas toujours par une neutralisation, voire une tentative d'éradication des activités d'alphabétisation en pulaar. Elle peut également prendre la forme d'une infiltration de certains *Toorobbe* dans les cursus pulaar afin de maintenir leur position sociale, et surtout leurs responsabilités et leurs fonctions concrètes occupées localement.

A. a. 2. La décentralisation, une aubaine pour les foulanisants

Le processus de décentralisation et de régionalisation engagé par l'État sénégalais dans le courant des années 1990 a pu encourager de telles stratégies. Ce processus a eu pour conséquence de confier davantage de responsabilités administratives et politiques aux collectivités locales, notamment aux communautés rurales qui regroupent un nombre variable de villages voisins. Dans ce contexte de mutation de la gestion de la chose publique et de montée en puissance des acteurs locaux, une ONG, la SAFEFOD, a été chargée de former ces acteurs aux lois nationales. Pour ce faire, la SAFEFOD, à la tête de laquelle des militants du mouvement pulaar, linguistes, ont produits des documents de vulgarisation/traduction de textes de référence, tels que la Constitution sénégalaise, dans les six principales langues nationales. En plus des sessions d'alphabétisation proposées et de diverses activités en matière de lutte contre la pauvreté, cette ONG a également développé des « modules de formation juridique, civique, administrative et financière destinés aux élus, leaders communautaires, notables, femmes et jeunes »¹. De telles formations ciblant ces diverses catégories sociales, à l'image de l'approche développementiste la plus courante qui considère les citoyens égaux entre eux, ont mis sur un même pied des candidats à la formation qui étaient de conditions sociales et statutaires inégales.

¹ Cf. le site internet de la SAFEFOD : < <http://www.safefod.org/> >.

Or le diplôme délivré par la SAFEFOD à l'issue de tels modules permettait à ceux qui l'avaient obtenu de devenir conseiller rural. Ainsi, même si ce type de formation n'était pas suffisant pour garantir un accès aux sphères du pouvoir local formel, la compétition entre individus et entre groupes sociaux continuant par ailleurs de s'exercer, ne pas être doté de ce sésame et des compétences dont il atteste sur le plan à la fois d'un savoir lire/écrire/compter, mais aussi en termes de contenus, est revenu à porter un handicap pesant dans la course au pouvoir.

De fait, au début des années 2000, la grande majorité des conseillers ruraux étaient analphabètes. Pour des jeunes gens ayant bénéficié de telles formations, celles-ci ont constitué un tremplin potentiel qui a permis à quelques uns d'accéder à des places qui ne leur étaient pas réservées. Du coup, les notables établis ont eu tout intérêt à jouer le jeu qui leur était proposé, bon gré, mal gré, pour rester dans la course. De la même façon que la scolarisation de fils d'esclaves à l'époque coloniale a pu inverser des positions sociales, même si cela ne se traduisait pas en termes de changements de groupes statutaires, l'alphabétisation en pulaar et son lot de formations spécifiques dans le champ politico-administratif a fait bouger quelques lignes sociales.

A. a. 3. La littératie pulaar et les instances du développement local

La démultiplication d'organisations locales — AVD, GIE, associations de jeunes, groupement féminins — dans les années 1980-90, sous le double effet de la migration internationale croissante d'une part et des politiques développementistes nationales et globales d'autre part, a-t-elle produit un effet comparable à celui de la régionalisation, à savoir, des stratégies de certains groupes statutaires d'investir la filière pulaar pour garder main mise sur des fonctions, sur des entités à contrôler ? Les ONG, mais aussi la constitution des bureaux d'associations de migrants ou d'associations de développement au village ont mis en lumière la captation des espaces de pouvoir et de décision par les notables, générant réactions, tensions et ajustements entre individus, et au-delà, entre composantes sociales. L'injonction de nombreuses ONG que des membres de ces bureaux de structures associatives, y compris de gestion des PIV, soient alphabétisés en pulaar afin qu'une gestion et des comptes-rendus soient produits régulièrement pour optimiser les fonctionnements et les résultats de ces structures a pu répondre à de véritables attentes pratiques et d'efficacité, comme elle a pu être une façon de renouveler le personnel « politique » local, au sens large. Le souhait d'injecter du sang neuf dans les rouages pour mettre en place des projets novateurs qui demandaient adhésion, ambition et audace a pu se traduire par cette obligation à ce que les bureaux d'associations comptent des foulanisants, qui de fait, étaient des gens dont l'engagement dans cette filière constituait un gage des qualités attendues, puisque cette littératie captait de fait des profils d'individus dotés des qualités recherchées par les ONG ou par les associations locales de développement (dont une partie de migrants).

Le tableau 29 (annexes) nous a montré qu'à Juude, chez les nobles comme chez les artisans, on peut observer des différentiels importants de taux de foulanisants d'un GS à un autre, y compris dans

la même catégorie sociale d'ensemble (nobles, artisans et serviles) ; les deux groupes serviles de Juude avaient quant à eux une faible proportion de foulanisants, ce qui n'était pas le cas à Dungal. D'un village à l'autre, l'implication dans la filière pulaar selon les appartenances statutaires varie donc nettement : à Dungal, le pulaar ne fait guère la différence entre les GS, tandis qu'à Juude, le poids des foulanisants est très variable d'un GS à l'autre. Mais les *toorobbe* de Juude semblent ne pas vouloir délaissier la filière pulaar, restant plutôt dans une fourchette haute par rapport à l'ensemble des taux de foulanisants (alors qu'en français, ils sont nettement dans le peloton de queue, avec les groupes serviles). À l'inverse, les *fulbe*, qui font également partie des nobles, sont les moins lettrés en pulaar, mais ils ne ménagent pas leurs efforts pour scolariser leurs enfants. Les *toorobbe* ne veulent pas laisser s'échapper un pouvoir local qui les caractérise fortement, soit en tant qu'électeurs, soit en tant qu'élus aux chefferies traditionnelles dont le poids dans la vie locale continue à être prégnant, comme j'ai avoens pu l'observer à divers égards aux cours de mes différents séjours dans la Vallée. Mais, comme les *subalbe* de leur village, les *toorobbe* de Juude sont en position de challenger sur le pulaar. Les chefferies locales sont réservées aux familles *sebbe* et *fulbe*, qui ne sont d'ailleurs pas très investies dans la formation en pulaar écrit. Les postes clés leurs sont en principe réservés, et c'est donc entre les deux autres GS électeurs qu'une compétition se joue, par les compétences lettrées à faire valoir pour obtenir les fonctions de « seconds » dans les bureaux d'associations, de GIE ou d'instances locales d'exercice d'un pouvoir politique. Quant aux artisans, ils restent en lice sur leur littératie en pulaar, car même s'ils savent qu'ils ne peuvent prétendre sans difficultés à certains postes, leurs compétences, alliées à des pressions ou à des atouts de divers types, peuvent leur laisser espérer quelques fonctions locales.

Ces différentes stratégies d'investissement dans la filière pulaar sont révélatrices de la façon dont les différents groupes statutaires se représentent leur position, leur rôle et leur devenir potentiel, notamment du point de vue du rapport aux pouvoirs locaux. Cette lecture globale des stratégies différenciées vis à vis des trois littératies n'exclut évidemment pas une analyse plus micro, plus individuelle, de trajectoires et de projets de vie spécifiques pouvant se démarquer de la tendance générale caractérisant chaque groupe statutaire. Pour autant, le cas suivant abonde dans le sens de ces dynamiques propres à chaque GS, à savoir qu'en tant que fils d'une famille *gallunke*, *ego* emprunte un parcours de challenger, de conquérant du pouvoir via des savoirs cumulés, en l'occurrence des deux littératies d'émancipation socio-économique, celles du français et du pulaar, par distinction avec celle de l'arabe coranique qui ressort d'une émancipation statutaire et symbolique passant par la quête d'un prestige social et religieux installé.

Le profil de Jibril (page suivante) contraste avec les deux autres profils d'alphabétiseurs esquissés ailleurs. Il a exercé longtemps comme superviseur de programmes d'alphabétisation, mais jamais comme alphabétiseur, ce qui est rare pour un superviseur. Il ne réside ni à Juude ni à Dungal, mais à la sous-préfecture de Kaskas où nous sommes allés le rencontrer, et cela n'est pas anodin compte tenu de son ascension sociale et professionnelle. Il est issu d'une famille de *gallunke*, comme

Alpha Sy, mais sa famille a connu une ascension sociale exceptionnelle, surtout pour des gens d'origine servile. L'ambition y est forte, et elle se traduit dans les faits... L'alphabétisation en pulaar de Jibril, à un niveau aussi élevé que possible, n'est ici qu'une étape dans une trajectoire sans faute qui l'avait conduit à l'école bien avant qu'il ne se forme en pulaar. Il s'agit donc d'un profil particulier parmi ceux des formateurs en pulaar (chapitre précédent ; cf. encadré sur Jibril, p. 375), car dans son cas, la littératie pulaar est un outil incontournable dans un parcours de haut niveau ; elle s'inscrit dans une carrière de courtier du développement agricole, ce qui n'est pas un hasard. Pulaar et développement de l'agriculture irriguée ont fonctionné main dans la main puis ont tenté de se reconverter ensemble. La double compétence scripturale de Jibril en pulaar et français correspond en effet aux attentes des bailleurs étrangers : ceux-ci veulent pouvoir communiquer avec les associations locales et les contrôler en français, tout en incitant à l'usage des langues nationales pour les activités locales quotidiennes entre villageois. Les personnes maîtrisant donc à la fois le pulaar et le français à l'écrit optimisent ainsi leurs chances d'accès à des fonctions clés dans les activités locales en lien avec des ONG ou institutions internationales. Ceux qui l'ont compris, comme Jibril, se sont ouverts des portes.

Maîtriser l'écriture — celle du pulaar — a ainsi permis à certains groupes statutaires d'entrer dans une logique de compétition sociale nouvelle (les groupes serviles et les artisans) ou de confirmer cette même logique compétitive vis à vis des groupes statutaires dominants (*subalbe* et *toorobbe*).

A. b. Diversité et limites de l'instrumentalisation sociale des littératies

Mais le pulaar ne constitue pas la seule scripturalité qui a accompagné et illustré des changements recherchés par certains dans les rapports de force entre groupes. L'accès aux écoles coraniques a également été le creuset de tels changements, et ce dans la même période, comme si une redistribution générale des cartes s'était mise en marche. Jusqu'aux années 1980, les fils de familles *toorobbe* étaient les plus nombreux dans cette filière. Par la suite, coïncidant avec la crise de l'école publique, une démocratisation des *dudde* s'est opérée par un accroissement considérable du nombre d'école et du nombre de jeunes *'almubbe*. Pour autant, il y a toujours des familles entières de *toorobbe* dont tous les membres (surtout masculins) ne sont passés que par des *dudde*.

Qu'il s'agisse de la filière foulanisante ou arabisante comme instruments et indicateurs de modifications, escomptées ou réelles, dans le champ des rapports inter-statutaires, il nous faut bien comprendre combien l'écrit comme outil de transformation sociale rencontre des limites et des freins qui ne lui sont pas propres, mais qui marquent en réalité tout processus de changement. Certains groupes statutaires, certains individus font preuve d'une volonté de mobilité sociale, traduite par une recherche d'assouplissement ou d'effacement des démarcations rigides entre groupes statutaires. Ils peuvent aussi être animés par des intérêts ambigus ou fluctuants, selon les situations, selon les périodes, selon les configurations mouvantes des relations d'alliance au sein des familles, des lignages ou des villages. D'autres, enfin, ne souhaitent pas voir se modifier l'ordre établi et offrent de fortes

résistances face aux tentatives de faire bouger des clivages sociaux institués par leurs ancêtres. Il arrive même que des dissensions se manifestent au sein d'un même groupe statutaire, illustrant l'importance cruciale que peut revêtir la question de la formation lettrée dans la définition et la reproduction de l'élite.

Ainsi, critiquant la rigidité des rapports entre GS, le chef de Dungel nous rapporte¹ le cas récent d'un projet de mariage ayant échoué à Kaskas entre une femme *toorodo* et un prétendant également *toorodo* pour le motif que ce dernier, étant instituteur, n'était pas suffisamment lettré, sous-entendu lettré en arabe et en matière religieuse, pour la famille de la femme. À moins que ce critère n'ait caché d'autres raisons plus obscures, la famille de la jeune femme a ainsi marqué sa désapprobation vis à vis de l'ensemble des *toorobbe* qui « trahissent » la filière savante islamique pour lui préférer une filière francisante pourvoyeuse d'emplois salariés pourtant très convoités par la grande majorité des Haalpulaar'en. L'endogamie ne se définit alors plus par le seul critère classique du groupe statutaire et se contracte encore un peu plus en fonction des compétences lettrées effectives qui pérennisent la caractéristique « arabisante savante » de lignages *toorobbe* qui entendent maintenir une hégémonie sociale et culturelle vis à vis des autres GS.

Les réalités observables attestent donc autant d'une reproduction des rapports hiérarchiques qui continuent à placer les uns en situation d'obligés et les autres en situation de pourvoyeurs, notamment dans le domaine de la circulation d'argent entre migrants (parmi lesquels nombreux sont les nobles) et villageois de condition « castée » ou servile, que de brèches égalitaristes — ou de rapports hiérarchiques inversés — dans la muraille des relations inter-statutaires établies. De nombreux exemples de conflits de pouvoirs au Fuuta, au cours des années 1990-2000², attestent par ailleurs d'une tension réelle, d'une remise en question d'un découpage social en groupes statutaires que beaucoup de Haalpulaar'en (surtout des nobles) s'appliquent à minorer dans ses manifestations hiérarchiques ou discriminantes. Ces exemples de tensions interlignagères ou inter-statutaires recourent ce que j'ai observé de la capacité de certains à user de la littératie en pulaar (éventuellement couplée à celle en français) soit pour maintenir l'hégémonie des tenants du pouvoir à des postes intéressants, soit pour capter de nouveaux espaces d'intervention, de capital social, symbolique et financier (Jibril, à Kaskas).

Cependant, la question demeure d'une volonté de véritable remise en cause des rapports hiérarchiques qu'instituent les catégories sociales statutaires. Avec LESERVOISIER (2005b), on peut penser que la demande revendicatrice — explicite ou par les actes — n'est pas tant de transformer radicalement la structuration classificatoire de la société haalpulaar que de permettre d'élargir le jeu d'accès à des positions stratégiques ainsi qu'à une reconnaissance accrue des droits de chacun. Mais

¹ Entretien du 13/02/01 avec Teen Saada Moussa Gaye, Dungel.

² LESERVOISIER (2002 & 2005b), SCHMITZ (2000a), N'GAÏDE (2002, 2003), KAMARA (2001), et plusieurs récits recueillis sur le terrain, y compris le conflit autour de la dernière élection de l'Elimaan de Dungel.

cela, à terme, risque bien de conduire à un affaiblissement de la légitimité des nobles à se maintenir sur les positions stratégiques des pouvoirs locaux qu'ils détiennent. Ces derniers l'ont d'ailleurs bien compris, et cela fonde leur résistance qui se manifeste, entre autres choses, par le contrôle de la filière pulaar, mais aussi par le refus pour certains d'entre eux de scolariser leurs enfants.

Dans cette lutte, d'intensité très variable d'un village à l'autre, le nombre de groupes statutaires en présence a son importance. Notre analyse des déterminants sociologiques du lettrisme (chapitre 6) nous a permis de montrer qu'un village à grand nombre de GS est plus discriminant dans l'accès aux filières éducatives, notamment en arabe et en pulaar, qu'un village qui compte peu de groupes différents. Or si l'on considère que beaucoup des villages fuutanke sont composés d'un large éventail de groupes statutaires, on peut considérer que l'ensemble du Fuuta est directement concerné par une sorte de « course à l'écriture », une compétition entre les composantes sociales pour maintenir des positionnements forts — individuels ou de groupes — ou pour accéder à un statut social, à des positions de pouvoir et à des conditions de vie plus enviables. La question des relations entre groupes statutaires n'est donc pas simple, qui plus est si l'on tente de l'articuler aux usages ou instrumentalisation des différentes littératies en présence.

Si les dynamiques et tensions autour de la question des rapports entre groupes statutaires se posaient déjà et s'appuyaient sur les compétences scripturales et linguistiques et les formations socio-éducatives préexistantes au mouvement pulaar (entre la filière coranique et l'école coloniale notamment), l'introduction de la littératie pulaar a bel et bien réactivé ces luttes intestines et leurs lots d'aspirations ou de crispations. Pour autant, les usages sociaux et les instrumentalisation de la littératie pulaar doivent être appréhendés à la fois dans leur contexte global, c'est à dire en considérant également ceux qui se rapportent aux autres littératies présentes, et dans leurs limites propres, car les compétences et les pratiques scripturales ne constituent bien entendu qu'un aspect des réalités à l'œuvre.

A. c. Tentation du pulaar chez les arabisants et quête religieuse pour les foulanisants

Ajoutant aux changements que l'on vient de décrire et qui soulignent les enjeux sociaux de la littératie en langue peule dans le contexte fuutanke, d'autres phénomènes liés à la sphère religieuse doivent être mentionnés car ils alimentent ces dynamiques qui, pour ceux qui les portent, sont synonymes d'enrichissement, de savoir et éventuellement de mobilité sociale, et pour d'autres, peuvent représenter une menace pour les clercs et à travers eux, tout le groupe des *toorobbe*. Ces deux phénomènes consistent d'une part en une plus grande diffusion du Coran grâce à l'écriture latine (graphie et orthographe *abajada* ou graphie et orthographe françaises), d'autre part en des traductions écrites qui se multiplient du Coran en pulaar. À cela s'ajoute un modèle de diffusion des compétences et connaissances radicalement différent entre la filière pulaar et la filière coranique, et une substitution de certains usages scripturaux propres à l'*ajami* par des usages similaires qui se feront en *abajada* pour les jeunes marabouts initiés à l'alphabétisation en pulaar.

Autant d'aspects qui interrogent les conceptions et pratiques établies des marabouts, pouvant modifier là aussi des équilibres sociaux entre groupes qui reposent sur le monopole « socio-professionnel » du religieux par le groupe statutaire des *toorobbe*. Comment ces pratiques ont-elles pu s'immiscer dans un milieu haalpulaar où les marabouts tenaient bien (et tiennent encore ?) entre leurs mains ce monopole ? Là encore, de grands militants de la cause pulaar ont joué un rôle essentiel en creusant un sillon que leurs compétences arabisantes ont rendu possible, en plus du rôle joué par la participation de nombreux *toorobbe* investis dans la direction de l'ARP ou d'autres structures importantes dans l'histoire du mouvement pulaar.

Dès la phase d'apprentissage du pulaar écrit, le caractère transversal de la filière pulaar, sur le plan social, est à l'œuvre. Il utilise un type de structuration sociale essentiel dans la société haalpulaar (comme dans tant d'autres sociétés africaines), celui des *fedde* (groupes d'âge), sous une forme transposée relativement récente, à savoir celle, chez les jeunes hommes, des associations de jeunes dans les villages. Ces associations de jeunes (« association sportive et culturelle », « association des jeunes de Dungal », etc.), ont régulièrement constitué le cadre au sein duquel se sont diffusées des sessions d'alphabétisation dispensées par certains de ces jeunes Fuutanke qui s'alphabétisaient en ville et qui redistribuaient leurs connaissances lors des grandes vacances. Cette diffusion en chaîne résultait en fait d'une stratégie mise en place par les ténors du mouvement pulaar consistant en un contrat moral établi de façon aussi systématique que possible entre eux et tous ceux qu'ils alphabétisèrent eux-mêmes au début, ou entre les premières cohortes d'alphabétisés et leurs apprenants. Le mot d'ordre institué au sein du mouvement s'inscrivait dans une logique de démultiplication : pour toute formation reçue, il s'agissait de pouvoir à son tour dispenser à d'autres, notamment dans les villages, les compétences et savoirs reçus.

C'est ainsi que des jeunes arabisants qui deviendront marabouts ont été formés en pulaar, car liés plus ou moins à ces associations de jeunes, malgré la distance sociale qui leur est facilement prêtée vis à vis des « autres ». Dans chacun des villages étudiés, de tels cas ont en effet été relevés. Mais leurs motivations ne rejoignent pas toujours celle de leurs pairs. Chez eux, la dimension de défense de la cause peule est présente, mais de façon très variable d'un individu à l'autre, de même que leur quête d'émancipation sociale (puisqu'ils sont issus de l'élite ou cherchent à s'y intégrer). Ils sont en revanche généralement animés par une vision pragmatique de l'écriture du pulaar, de ses usages possibles. Par exemple, un jeune marabout de passage à Juude, originaire de Baabaabe, explique qu'il a voulu apprendre à lire et écrire en pulaar pour noter ses informations ou communiquer par messages avec d'autres personnes », et que s'il n'est pas indifférent au mouvement pulaar dans sa dimension militante et les enjeux qui y sont liés, c'est avant tout pour ses usages personnels qu'il a désiré s'alphabétiser en pulaar.

Dans le cas de ce jeune homme, il est frappant de constater que les usages qu'il fait du pulaar à l'écrit s'apparentent à ceux qui sont assignés le plus souvent au pulaar *'ajami*. Or, bien qu'arabisant, ces usages scripturaux ont été pris en charge par la filière de l'alphabétisation en pulaar, en écriture

latine. Le profil socio-éducatif de cet individu, qui pouvait le prédisposer à développer une compétence et une pratique de l'écrit en *'ajami*, ne s'est pas accompli en ce sens, et aura certainement d'autant moins de probabilité de le faire ultérieurement que ses principaux besoins scripturaux semblent déjà satisfaits et que ses usages en lecture/écriture, répartis entre l'arabe pour la sphère religieuse et le pulaar *abajada* pour les autres types d'usages personnels lui conviennent également, à l'en croire. Dans ce cas précis, comme dans d'autres semblables, le pulaar *abajada* paraît donc se substituer, d'une certaine façon, à l'*'ajami*, et à l'inverse de celui-ci, il parvient à *ego* sans que ce dernier n'ait eu à faire par lui-même la démarche d'acquérir une écriture par ses propres moyens.

Cette stratégie de chaînes de transmission du savoir se distingue du modèle de l'*isnad* propre à l'islam en ceci que dans ce dernier, la transmission est verticale et sélective, de maître à disciple, et permet de remonter ainsi en principe à l'auteur avéré d'un texte, d'un savoir spécifique qu'il s'agit de garantir dans son authenticité, sa légitimité. La logique de transmission de la scripturalité du pulaar est au contraire horizontale, reposant sur la démultiplication du processus de diffusion envers un auditoire aussi large que possible, et l'objet de cette transmission correspond largement à un ensemble de compétences — lire, écrire et compter — qu'à un savoir en soi, qu'à un corpus établi, canonique.

Ainsi, le mode de diffusion de la littérature pulaar propose un modèle diamétralement opposé à celui qui est en vigueur dans la tradition islamique, et qui plus est, il capte de jeunes marabouts ou de futurs marabouts, au risque de les dévoyer éventuellement, de les détourner de leur carrière¹. En outre, la littérature pulaar semble rendre caduque l'usage de l'*'ajami* chez cette population de jeunes arabisants, ce qui peut être vu d'un mauvais œil par les marabouts pour qui cette écriture confidentielle, liée à leur statut social et savant, constitue un attribut supplémentaire dans leur panoplie socio-professionnelle et dans leur prestige socio-statutaire.

Les relations ambivalentes entre foulanisants et arabisants tiennent aussi à d'autres aspects essentiels. Tout d'abord, dans l'histoire du militantisme peul et l'avènement de l'alphabétisation dans les quartiers et villages, l'influence de grands noms du mouvement pulaar est un fait acquis (cf. chapitre précédent, au travers des liens entre alphabétiseurs villageois et ces grands militants). Or parmi les plus illustres d'entre eux, les liens avec l'islam et la langue arabe ont été des plus intimes, n'empêchant pas une dimension critique par ailleurs bien assumée vis à vis des Arabes ou d'un islam visant à arabiser les sociétés sub-sahariennes (HUMERY 2012). En fait, le pulaar s'est approché de l'arabe pour mieux en rappeler qu'il est une langue également prestigieuses, digne de tout usage, y compris religieux. Cette représentation de la langue peule est en fait ancienne, il ne fallait que la réactiver. ROBINSON (1988 : 83) évoque le fait que les Haalpulaar'en se sont considérés comme un « peuple élu » dont la « langue avait été bénie par le Prophète et venait en second rang immédiatement après l'arabe », mais cette bénédiction ne s'était pas manifestée par une diffusion du pulaar écrit (à

¹ Ce risque n'a pas été vérifié dans les faits parmi les quelques cas de jeunes marabouts rencontrés étant passé par le pulaar, mais il faudrait élargir la population considérée d'individus ayant ce profil arabe + pulaar.

l'époque en *'ajami*) au Fuuta Tooro, contrairement à la plupart des autres régions du monde peul où l'écrit en peul avait été développé aux côtés de l'arabe, tant dans le domaine religieux que politique ou littéraire (HUMERY 2010a).

Trois personnages peuvent être ici convoqués, même si bien d'autres pourraient aussi l'être, y compris des *Toorobbe* qui ont eux également beaucoup donné à la cause peule, légitimant ainsi les liens entre pulaar et sphère religieuse.

Évoquant Abdoul Malal Diop, l'un des marabouts installés à Dungal, Ceerno Abdulaye Sammba Diop, me confia : « il était comme notre chef alors ». La qualité d'arabisant et même de professeur d'arabe classique de ce militant du mouvement pulaar a certainement contribué à rallier pleinement à la cause du pulaar des jeunes engagés dans la filière de formation islamique, certains étant d'ailleurs proches ou étant passés par la mouvance de Madina Gounass qui promeut un islam tout en pulaar.

Yero Dooroo Diallo, sans doute le plus connu avec Murtudô parmi les chantres du pulaar, était également parfaitement arabisant pour avoir étudié longuement au Caire, d'où il prendra la mesure du racisme anti-Noirs au sein de l'*Umma*, ce qui le fondera dans son combat pour le pulaar et son écriture. Passé par la mouvance du célèbre marabout Peul de Mauritanie, El Hajj Mahmoud Bâ de Joowol, pour qui une maîtrise parfaite de la langue arabe était essentielle dans la formation des clercs, notamment des clercs fuutanke, pour qu'ils puissent prétendre à la même légitimité religieuse et sociale que leurs paires maures.

Enfin, Murtudô, justement, formé à la fois dans la Russie soviétique et en France, s'est illustré par un discours ancré dans sa foi islamique et a effectué une traduction complète du Coran en pulaar, comme d'autres peut-être avant lui, mais surtout comme plusieurs autres après lui¹. Madina Gounass apparaît là aussi dans sa biographie : il y fut invité à plusieurs reprises².

On retrouve ici une question sensible à travers tout le monde islamique, celle de la langue autorisée en matière religieuse, et plus particulièrement concernant le Coran lui-même. Cette question ancienne partage les Musulmans entre courants favorables à une « autochtonisation » linguistique de la religion et du Livre et des courants partisans d'une interprétation littérale des *Hadith*³ sur le caractère exclusif de la langue arabe en matière d'islam, la révélation ayant été faite au Prophète Mohamed dans cette langue.

De façon plus concrète, dans le contexte qui nous occupe, cette question ne revêt pas qu'une dimension dogmatique ou théologique. Elle est porteuse de la reconduction d'un groupe social donné,

¹ J'ai recensé au moins quatre tentatives de traduction du Coran en pulaar, mais il en existe certainement davantage. Leurs auteurs sont originaires du Sénégal, de Mauritanie ou de Guinée.

² Le militant mauritanien longtemps réfugié au Sénégal aurait notamment plaidé pour la cause des femmes dans ce bastion d'un islam « foulané » considéré très rigoriste.

³ Dans la tradition musulmane, les *Hadith* sont les « parole[s] ou acte[s] attribués au Prophète et ayant, de ce fait, une valeur plus ou moins normative, selon le consensus sur son [leur] degré d'authenticité » (HAMES 2007).

en l'occurrence le groupe statutaire des clercs, qui repose sur un monopole relatif du savoir religieux et de la capacité à comprendre et expliquer au *vulgum pecus* ce que contient et signifie (selon lui et les marabouts qui l'ont formé) le Coran. Derrière la question de la traduction du Coran en pulaar réside celle d'une vulgarisation de ce champ de connaissances, et par là, de la dissolution de la légitimité sociale de l'entité des *toorobbe*, qui est une composante à la fois une pièce dominante et une pièce centrale sur l'échiquier social des pouvoirs et des rapports entre groupes statutaires. Les fondements mêmes de ce groupe statutaire sont donc interrogés par ce rapport plus direct, personnel et démocratique au savoir religieux, mais à travers lui, tout l'équilibre des rapports sociaux et de leurs attributs pourrait être plus ou moins remis en question.

La même résultante peut découler d'une autre pratique liée à l'islam et rendue possible par l'alphabétisation en pulaar : le développement de transcriptions en pulaar, en plus de celles qui avaient parfois cours en graphie/orthographe française, des versets du Coran. Là, il n'est plus question d'un changement de langue, mais d'un changement d'écriture, qui participe d'une certaine façon de la même problématique, celle d'une vulgarisation du savoir, d'un islam plus diffus, accessible à un grand nombre de citoyens. Or si la diffusion de l'islam par sa traduction en langues locales et dans des écritures autres que l'écriture arabe n'est pas nouvelle (HUMERY 2010a) ni réservée au Fuuta Tooro¹, on peut se demander en quoi, dans le cas présent, l'alphabétisation en pulaar a pu produire un tel mouvement de transcription du Coran en écriture *abajada*.

Selon divers propos recueillis lors de l'enquête de terrain, émanant notamment de marabouts, les foulanisants osent davantage solliciter les marabouts que les françisants, ce différentiel portant sans doute la marque d'une histoire plus clivante entre les deux filières socio-éducatives et entre leurs partisans. Par ailleurs, le plus grand ancrage local des foulanisants fonde aussi probablement un surcroît de légitimité à leur endroit, par contraste avec les françisants qui vivent davantage au loin et entretiennent des relations plus ténues avec les clercs du village. Enfin, la propension des alphabétisés en pulaar à acquérir un savoir religieux renvoie également à une dimension d'éveil et de confiance en soi² acquise ou renforcée par leur alphabétisation (HUMERY-DIENG 2001 : 579). C'est cette confiance en soi, cette nouvelle estime de soi, qui permettrait aux foulanisants adultes, selon leurs dires, d'oser aller trouver un marabout pour le solliciter, alors qu'ils ont dépassé l'âge où l'on s'attelle traditionnellement à ces apprentissages. En fait, aller voir le marabout pour lui demander de réciter les

¹ On retrouve au Mali le même phénomène d'apprentissage islamique facilité par une transcription en caractères latins chez des alphabétisés en langues nationales ou en français ; l'alphabétisation des femmes constituées en groupes d'études [*learning circles*] conjointe à un rôle prépondérant de la radio a accompagné un mouvement populaire spécifique autour d'un leader religieux charismatique, Sharif Haidara (SCHULZ 2003). Chez les Vai, l'enquête menée par SCRIBNER et COLE (1978) dans les années 1970 a également montré un usage de l'écriture en vai (écriture vai et langue vai) pour traduire des contenus dogmatiques liés là aussi à l'islam tijane.

² Le croisement des données recueillies à travers plusieurs enquêtes et évaluation, dont l'excellente évaluation d'ARED (ARED 2000) sur un de leur programme d'alphabétisation en milieu pastoral peul, permet de valider totalement les données que nous avons recueillies sur ce point dès notre premier terrain (HUMERY 1997).

versets permettant de prier constitue en soi une confession : « Avant aujourd'hui, je ne savais pas vraiment prier, et ne priais donc probablement pas, ou pas convenablement, et j'ai passé toute ma vie ainsi. » Pour dépasser cette inhibition, le fait d'être déjà passé, au travers de l'alphabétisation en pulaar, par l'expérience du type « c'est possible, à tout âge » et « voilà qui j'étais avant d'être alphabétisé(e), et voici qui je suis devenu(e) grâce à l'enseignement suivi » est très certainement déterminant pour ceux qui font ce pas vers un marabout.

Or la religion musulmane mettant un point d'honneur à l'acquisition de *la* connaissance¹, il ne peut être question pour les marabouts de refuser de dicter des versets à une personne venant solliciter cette connaissance du Coran. Il en ressort une position délicate, une tension pour ceux des marabouts qui entendent par ailleurs également défendre leur pré-carré en ce monde.

Ainsi, en même temps que le pulaar est mis au service d'un désir d'islam, divers avis au village soulignent que la religion a subi des changements notables par rapport aux années 1960-70 : « la qualité baisse et la quantité de croyants augmente », me dit-on en substance. Et certains de considérer que le fait de savoir lire et écrire en pulaar « risque de menacer l'islam », ajoutant que cela leur fait peur, mais qu'ils ne savent pas comment lutter contre. « Tout dépend des jeunes : ce sont eux qui font ce qu'ils veulent », estime une dame âgée de Juude, empreinte d'un certain fatalisme. Mais justement, les jeunes ne sont pas seuls à décider de ce qu'ils font ou peuvent faire, et la jeunesse elle-même peut être traversée de différentes aspirations, de différentes stratégies sociales, même si elle offre globalement une résistance face à l'hégémonie des *mawbe*.

A. d. Entre socialisation par l'écrit et clivages sociaux

L'écriture désagrège ici, sédimente ailleurs de nouvelles relations. Elle oblige à des recompositions. Elle produit et génère une nouvelle configuration des rapports sociaux, au sein de l'espace domestique et au-dehors, au niveau plus large de la société globale.

GERARD (2002 : 214)

Sur le plan des relations entre individus et entre groupes sociaux, non plus considérés par le prisme des appartenances statutaires, mais d'un point de vue plus général, la filière éducative en pulaar

¹ Les éditions du Coran s'ouvrent souvent en préambule sur un ou des *hadith* évoquant l'importance de la quête de l'*ilm* qui surpasse tout. Pour BRAGUE (2006), contrairement à une interprétation occidentalocentrée dans la traduction et la compréhension de la notion de *ilm*, il faut garder à l'esprit que cette notion convoquée dans ces hadiths ne renvoie pas au savoir dans l'absolu, mais à la connaissance religieuse, aux sciences islamiques, qui se distinguent des « sciences extérieures ». Il ne s'agit donc pas de chercher à acquérir tout type de connaissances, mais le savoir qui se rapporte au Prophète et à la révélation qu'il a reçue.

a à la fois accentué certains clivages¹ et favorisé une qualité des relations interindividuelles et de fonctionnements plus égalitaires sur le plan collectif.

Examinons tout d'abord les changements pratiques — jugés comme positifs par nos enquêtés — qu'ont introduit les nouvelles compétences scripturales en pulaar. Les villageois interrogés² fournissent des réponses détaillées sur un point précis, celui de la facilitation permise par l'expérience d'alphabétisation pour tenir des réunions, ce qui rejoint le point précédent sur le rôle de la littératie pulaar dans l'essor des structures associatives qui ont émergé tant localement que dans les pays de migration. Retenons que c'est bien l'expérience d'alphabétisation en tant que telle, avec ses modèles méthodologiques, et pas seulement les compétences lettrées elles-mêmes, qui a permis d'optimiser la façon dont se déroulent ces réunions entre villageois. Voici ce qu'ont énuméré les personnes rencontrées par Sonja Fagerberg-Diallo, à la question du « rapport entre les cours d'alphabétisation et la tenue de réunions » :

- Nous avons appris à élaborer un ordre du jour avant la réunion, similaire à un plan de leçon.
- Chacun peut prendre note, de façon à ce qu'il y ait le moins de désaccord sur les décisions.
- Nous parlons chacun à tour de rôle dans une réunion, exactement comme nous le faisons au cours d'alphabétisation.
- La participation de chacun est encouragée, y compris les plus timides, les femmes, etc.
- Chacun peut signer les décisions finales.
- Un procès verbal est rédigé pour chaque réunion.

La communication, au sens institutionnel, bénéficie donc de la diffusion de l'écriture de la langue première. Elle est optimisée et mieux diffusée par les pratiques de l'écrit en pulaar : « dans les réunions, on résume en pulaar [par écrit] ce qui se dit et on le rapporte au village », nous dit encore un habitant de Juude. C'est donc toute la collectivité locale qui profite potentiellement de cet accroissement de comptes rendus écrits puis lus.

Une autre anecdote témoigne une fois de plus du fait qu'un changement pour un groupe social donné n'est pas toujours tant lié au fait de savoir lire et écrire qu'au processus communautaire que les formations en alphabétisation engagent. Dans le même document de l'ADEA sur les processus et approches éducatifs centrés sur l'apprenant, FAGERBERG-DIALLO (2006 : 37) rapporte encore :

« Les élèves expriment leur motivation et les bienfaits de leur participation à un cours d'alphabétisation en termes *d'impact sur leur vie*, et non en terme *d'acquis académiques*. À titre d'exemple, une récente évaluation d'ARED a révélé que l'existence d'un cours d'alphabétisation avait permis de « réduire la violence dans le village ». Le cours ayant invité les jeunes gens à déposer leurs « armes » (couteaux et machettes) à la porte de la classe, un long débat a eu lieu sur les raisons pour lesquelles ils portaient ces objets, dont ils ont besoin en tant qu'éleveurs, mais qui servaient trop souvent aussi à régler les litiges personnels. Il en résulte que les participants à la classe ont spontanément répondu « moins de violences et d'agressions » une fois interrogés sur l'impact de l'alphabétisation sur leur communauté. »

¹ GERARD (1997a et 2002) met aussi en évidence certains clivages sociaux, provoqués quant à eux par le choix ou le rejet de la scolarisation au Mali et au Burkina. Ces travaux mettent également en lumière les collaborations, les échanges de services entre lettrés et analphabètes, à travers l'étude de réseaux ou « trajets » d'écriture.

² Mon enquête et celle de FAGERBERG-DIALLO (2006 : 17-18) à Namarel en 1996.

Jugeant encore de la valeur des changements induits par les savoirs en lecture-écriture, deux des personnes « analphabètes » questionnées ont jugé que ces savoirs avaient considérablement accru leur capacité à prendre une part active dans des situations sociales où cela ne leur arrivait pas avant de devenir lettré, soit parce qu'elles manquaient de confiance en elles pour ce faire, soit parce qu'elles n'étaient pas habilitées à le faire de par leur position dans la hiérarchie traditionnelle haalpulaar (âge, sexe, appartenance statutaire, assise socio-professionnelle) — les deux explications pouvant jouer pour les mêmes individus. Voici la façon dont cela a été exprimé :

- Ils [les alphabètes] augmentent leurs connaissances, leur culture, leur courage d'affronter les gens.
- Ils ne sont plus en retrait, ils peuvent intervenir dans les discussions.

Quant aux personnes lettrées elles-mêmes, il est intéressant de noter que, malgré un plus grand nombre de réponses recensées (échantillon plus important), aucune n'évoque cet aspect des choses, ce qui laisse à penser que les analphabètes souffrent d'une réelle difficulté à exister dans les espaces de paroles publiques et de décisions, mais aussi dans leurs relations sociales en général (« affronter les gens »). Cette difficulté « socio-existentielle » des personnes peu ou pas lettrées correspond à un sentiment d'infériorité déjà évoqué (« je suis inférieur » ; Q.30.1), ce qui n'empêche pas par ailleurs que bien des notables locaux soient analphabètes. Lire cet écart de participation aux échanges relationnels ou à la vie collective à travers ses instances de gestion ou de décision appelle la prise en compte d'une double dimension : le statut social éducatif ou d'aptitude scripturale intervient certainement (alphabète vs analphabète) en tant qu'il autorise ou qu'il limite l'accès à l'évènement, mais il s'articule aussi à une praxis scripturale qui consiste à exécuter telle ou telle action utile ou souhaitable que la personne lettrée met en œuvre pour elle-même ou pour le groupe.

Quelles autres incidences peuvent encore être liées à l'acquisition de compétences écrites, en termes de densité du lien social ou de cohésion d'un village ?

Certains analphabètes (Q.29.1) mettent en avant le resserrement des liens entre personnes alphabétisées, du fait, entre autres choses, qu'elles ont développé des liens privilégiés en ayant participé ensemble à des sessions de formation ou à des cursus. Il y aurait un effet de « promotion » au sens de *cohorte d'apprenants*, plus ou moins à l'image de ce qui peut se jouer dans les relations entre membres d'une même classe d'âge (les *fedde* évoqués *supra*). « Cela a rapproché les gens alphabétisés ensemble car ils partageaient les mêmes tables », observe l'un de nos enquêtés analphabète. Mais au-delà de cet effet de cohorte éducative, les échanges entre alphabétisés ont tout simplement trait à une communauté de compétences qui, comme nous venons de le souligner, renvoie d'une part à une appartenance à un groupe social donné (les lettrés dans telle ou telle langue ou les analphabètes/illettrés), reposant sur un principe d'identification par le profil scriptural et d'expérience vécue partagée, et d'autre part à un ensemble de pratiques et de préoccupations liées à leur littératie — pratiques et préoccupations qu'elles peuvent mettre en commun ou échanger, ou sur lesquels elles peuvent développer un métadiscours, bref, qui les réunissent concrètement dans un cadre pratique ou

réflexif, avec quelque chose à faire ou à se dire qui concerne ou convoque directement leurs compétences scripturales (en lecture, écriture ou calcul).

Un exemple simple et très courant de ces échanges concrets entre alphabétisés peut être pris dans les prêts de cahiers, de livres ou de journaux. « Il y a des échanges de connaissances entre les gens alphabétisés » renvoie à la fois à ce type de pratiques de circulation mutualisée des supports graphiques, de fréquentation de mêmes textes, de façon d'arpenter un texte ou d'utiliser l'écriture, mais il inclut aussi le domaine des échanges discursifs oraux liés ou non à des pratiques de l'écrit, mais ayant lieu ou étant a minima facilité par un entre-soi d'alphabétisés. On s'approche ici de la notion de culture de l'écrit chère à Chartier, mais on l'étend aux rapports sociaux nés ou développés par une communauté d'expérience dans une filière socio-éducative, dans une praxis de telle ou telle littératie et de la langue qui lui est associée.

La littératie, ou plutôt les littératies, concourent donc à l'inclusion et/ou à l'exclusion de groupes sociaux donnés qui se définissent par leurs niveaux de compétences et la langue de l'écrit maîtrisée. « Il est mieux intégré dans le groupe des jeunes » est une assertion produite par un analphabète qui parle d'une personne de son entourage devenue lettrée. Elle illustre cette fonction socialisatrice que peut revêtir la littératie, en l'occurrence en pulaar ou en français. Mais cette socialisation qui fait qu'*ego* rejoint le groupe des alphabétisés est ambivalente, car elle le sépare et le distingue du lot commun des villageois en l'identifiant au sous-ensemble des alphabétisés, mais en même temps, le fait de devenir alphabétisé construit une sociabilité plus développée, et ce avec l'ensemble des villageois. Jeynaba, à Dungal, récapitule dans son propos cette double socialisation, l'une discriminante, l'autre englobante :

« Je me sens différente des analphabètes du village, parce que j'acquiers davantage de connaissances, et mes rapports avec d'autres personnes deviennent plus fluides. »

Une jeune fille de 19 ans, rencontrée à Dungal, qui vécut auparavant à Dakar et y fit des études, lit et écrit dans les trois littératies considérées ; elle se place quant à elle en observatrice extérieure :

« Ils sont groupés entre alphabétisés [d'un côté] et les autres [de l'autre], et les premiers essayent d'attirer les autres par l'écrit. Et ils communiquent plus entre eux dans cette langue par l'écriture ».

Non seulement le clivage entre lettrés et non-lettrés est perçu par cette jeune habitante de Juude d'adoption, mais encore a-t-elle remarqué, comme je l'ai observé moi-même sur le terrain, que se joue une véritable pression sociale des lettrés sur les non-lettrés, par le biais notamment de railleries, pour pousser les analphabètes à rejoindre le groupe de « ceux qui ont appris ». Même une jeune élève de 11 ans, Ramatoulaye Thiam, est sensible à l'écart qu'elle perçoit entre les deux

catégories d'individus, étant elle-même « à cheval » entre l'une et l'autre (elle n'a que des notions rudimentaires en français écrit) :

« Quand je suis avec des gens instruits et que moi aussi je ne suis pas instruite, c'est honteux [je ressens de la honte]. »

Ce clivage entre lettrés et non lettrés, souvent mis en avant dans les propos recueillis auprès des villageois, se retrouve entre lettrés des différentes littératies. Là aussi, diverses déclarations d'habitants d'âges, de sexe et de groupes statutaires différents montrent que ce découpage social en fonction des filières éducatives suivies et des langues et écritures maîtrisées sont perceptibles par beaucoup de Fuutanke.

« Ceux qui ont fait l'école coranique, on voit une différence par rapport aux autres, ils sont en retrait par rapport aux autres et ont tendance à saboter les activités des élèves de l'école [publique]. C'est peut-être le contact avec le monde extérieur de ceux qui font les bancs qui les gêne. Même les analphabètes sont plus proches des alphabétisés en pulaar ou en français que de ceux de l'école coranique, qui sont vraiment à part. »

Ici, la sensibilité de l'enquêté, jeune, d'origine statutaire servile, passé par l'école française et l'alphabétisation en pulaar, tend à affirmer la marginalité des arabisants, les plaçant d'une certaine façon comme inférieurs (moins sociables) que les plus marginaux des villageois par rapport aux alphabétisés, c'est en dessous des analphabètes. Ailleurs, une habitante de Juude, analphabète, ménagère et cultivatrice, appartenant à l'un des groupes statutaires dominants de son village, portera un regard beaucoup plus favorable sur ces mêmes arabisants. Après avoir émis un avis favorable sur les personnes alphabétisées en général, sans distinction de filière éducative ou de langue de l'écrit (« elles sont beaucoup plus éduquées, se comportent mieux envers les personnes âgées »), elle poursuit en établissant un schéma hiérarchique des individus en fonction de leur trajectoire et de leur littératie (Q. 31 & 31.1). Selon elle, les Arabisants connaissent mieux Dieu que les françaisants et ils « renseignent beaucoup de monde ». Quant aux foulanisants, elle affirme qu'ils arrivent en dernière position quant à la manière de bien se conduire, et ajoute : « Néanmoins, ils sont très éveillés ».

À l'opposé de ces villageois qui soulignent des *ethos* bien distincts propres à chaque littératie, à chaque filière socio-éducative qui lui est attachée, une autre partie des villageois, analphabètes compris, s'attache plutôt à percevoir que l'ensemble de la communauté villageoise a bénéficié des compétences des lettrés en pulaar. Pour eux, les relations entre villageois sont plus ouvertes et fluides (« cela permet d'assouplir les relations entre les gens », cf. tableau 36 en annexes), les frontières intergénérationnelles sont moins marquées du fait que jeunes et vieux suivent les mêmes cours en

pulaar¹, que les gens sont globalement plus proches les uns des autres, au-delà de l'effet de cohorte d'apprenants, et que les lettrés sont des personnes ressources pour ceux qui n'ont pas accédé à un cursus. À la question 41 (« quels changements dans votre mode de vie a entraîné la maîtrise de l'écriture et de la lecture ? »), une jeune femme de Juude², explique :

« Tout d'abord, cela a occasionné ma connaissance avec les gens [faire connaissance]. Cela a occasionné ma réussite sociale. »

Les pratiques d'écriture et de lecture effectuées en tant que services par des alphabètes pour des analphabètes ou des gens ne maîtrisant pas telle ou telle littérature en telle langue ont de toute évidence participé de ce sentiment partagé par beaucoup de *literacy mediators*³. Cette « réussite sociale » comporte à la fois un versant « acquisition d'un nouveau statut et reconnaissance par autrui de ce statut », et un versant plus pratique consistant en des actes et des pratiques de lecture et d'écriture qui développe un capital social et des relations entre individus de façon effective, concrète au quotidien. La très grande majorité des enquêtés alphabétisés déclarent ainsi écrire à la demande d'autres personnes (Q. 32), ce que les analphabètes (ou « peu lettrés ») confirment également de leur côté, en y ajoutant que cela donne lieu à des échanges de bons procédés entre lettrés et non lettrés : les analphabètes sont redevables et doivent donc pouvoir rendre des services à leurs « scripteurs » ou lecteurs. Ces services en lecture-écriture et leurs compensations ont concrètement participé à une certaine densification des relations d'échanges entre villageois bien disposés entre eux.

Au-delà des clivages sociaux qu'engendrent les diverses scripturalités par l'émergence d'un esprit de « castes scripturales » et d'*ethos* qui les caractérisent, l'écrit en langue maternelle, plus que celui en arabe ou en français, permet donc des mises en commun collectives et des échanges interpersonnels qui renforcent la cohésion de l'ensemble du corps social. Pour autant, si l'alphabétisation a pu se diffuser à travers tous les groupes sociaux et créer des dynamiques collectives, elle n'a pas pour autant effacé les appartenances sociales hiérarchisantes propres à la société haalpulaar, et les a même réactivés.

A. e. Un nouveau rapport au monde, à soi et au savoir

À travers les tableaux précédents, un axe de réponses mérite d'être traité distinctement des autres, tout en s'insérant dans l'ensemble que nous envisageons ici qui touche à un regard réflexif

¹ Cela fut le cas surtout au début du mouvement pulaar, mais par la suite, plusieurs ONG ont pris l'âge comme critère de sélection ou de regroupement des apprenants. Cela s'est cependant surtout appliqué aux hommes, et dans les classes d'alphabétisation féminines, on observe toujours un mélange de générations.

² Aminata Demmba N'diaye, 32 ans, « ménagère », ayant également comme activités de faire des tresses, de l'agriculture et de s'occuper d'une motopompe.

³ Les New Literacy Studies, notamment Barton et Street, ont développé ce concept pour désigner des personnes qui « lisent ou écrivent pour quelqu'un d'autre ». Voir l'article le plus récent et récapitulatif sur cette notion centrale : PAPEN (2010).

d'*ego*, à un ressenti personnel, qui est en même temps partagé par un grand nombre de néo-alphabètes. Cet axe correspond à l'expression d'un changement de perception de soi, de son mode de vie — qui ne s'exprime pas précisément par la notion d'éveil, tout en la recoupant le plus souvent —, ou d'un changement de perception d'*ego* vis à vis du monde extérieur en général (« les autres », « les étrangers », « la vie », etc.) ou encore vis à vis du savoir en tant que catégorie générique. Si ce rapport au monde, à soi et au savoir en général, modifié par l'écrit, n'est pas généré par la seule langue maternelle¹, le pulaar capitalise fortement ce champ de transformations dans la mesure où il permet à ceux qui vivent au village et qui ne sont que peu ou pas compétents dans d'autres langues que leur langue maternelle une appropriation et une exploitation maximale des ressources offertes par une formation, en terme de réflexivité, d'outils de « gestion » de soi et du quotidien, et d'analyse sur diverses questions. La forme et les contenus mêmes dont sont construits les cours d'alphabétisation (version participative et culturelle) sont en effet les mieux à même de susciter une démarche intellectuelle réflexive et comparative (moi par rapport aux autres individus de mon groupe/de ma société ; moi/ma société par rapport à un étranger/des sociétés autres). La forme participative engage à des discussions entre adultes, entre pairs, dans lesquelles la forme pédagogique scolaire (un maître qui sait *versus* des élèves ignorants) est déconseillée par les formateurs d'alphabétiseurs. Cette forme andragogique soucieuse de s'adapter aux acquis et aux caractéristiques de l'apprenant adulte favorise donc une attitude distanciée qui produit délibérément la conscience de devoir réfléchir, de se poser des questions, de confronter des points de vue multiples et d'en tirer des conclusions que chacun pourra traduire à sa façon, à l'image des propos suivants, relevés dans notre enquête et condensés :

- je ne vis plus au jour le jour
- je suis moins distrait, j'ai une meilleure éducation, mon comportement dans la vie quotidienne s'est amélioré
- pendant les cours, tu rencontres des personnes, fais connaissance, échanges tes idées
- savoir-vivre et savoir-faire avec tout le monde, gens d'ici et étrangers
- les gens sont beaucoup plus compréhensifs et ouverts aux étrangers ; ce sont vraiment les études qui ont provoqué cela, et c'est lié aux débouchés, quelque soit la filière éducative (pas seulement pulaar)
- la richesse dans ma vie
- gens plus évolués, plus émancipés
- je peux voir ce qu'ils [les analphabètes] ne voient pas
- développement du village (grâce à plus d'intelligence, connaissance, savoir-vivre, culture)
- ça [les alphabétisés en pulaar] aide au développement du pays, aussi bien moral qu'économique

Sur le plan du rapport au savoir, une distinction s'impose entre la fonction mémorielle classique de l'écriture et celle qui consiste en la production de nouveaux savoirs (i.e. de contenus) produits ou facilités par la technologie de l'écrit. Cette deuxième fonction est décrite par WINTEROWD (1989 : xii). Pour lui, savoir lire et écrire a de profondes conséquences pour les individus et pour la société, dans la

¹ Abdoulaye Neyba N'diaye, 73 ans, est lettré en français et en arabe coranique. Cet habitant de Dungal est retraité de la police, agriculteur et commerçant. Lorsqu'il dit : « Tu fais ton bilan, tu écris pour toi », il exprime les apports que représentent pour lui ses compétences lettrées, en l'occurrence en français. La question dès lors qui vient à l'esprit porte sur son niveau de compétence linguistique en français, pour jauger de sa latitude à s'exprimer à l'écrit. Cette question appelle aussi celle du processus éventuel de traduction intériorisée entre la langue maternelle dans laquelle *ego* pense ou ressent et celle dans laquelle il va écrire.

lignée de Goody, mais le propos de l'auteur n'est pas de trancher sur le fait que l'écriture changerait ou non la nature de l'esprit humain¹ ; il porte plutôt sur le fait que la littératie « permet clairement aux individus d'accomplir des tâches intellectuelles qui seraient impossibles sans écriture » (idem : 3). Mais les tâches intellectuelles auxquelles renvoie Winterowd (production philosophique et scientifique) correspondent-elles vraiment à ce que nos enquêtés expriment sur la modification de leur rapport au savoir ou à leur aptitude intellectuelle ? Les réponses recueillies relèvent tantôt d'une évaluation qualitative, tantôt d'une évaluation quantitative du champ des connaissances. Voyons plutôt les réponses collectées à la fois dans le groupe d'alphabétisés et dans celui des analphabètes ou illettrés :

- mes réflexions sont plus approfondies
- j'écoute les érudits et ai plus de considération pour les savants
- je ne savais rien et ne comprenais rien alors que maintenant j'écris tout
- j'ai l'esprit plus critique
- je suis plus cultivé, j'ai changé ma façon de penser
- je garde ma science
- je suis plus proche des écrits

Nous retrouvons donc là, pêle-mêle, la fonction de mise en conservation par l'écrit, celle de l'émergence d'une culture de l'écrit (familiarité vis à vis des écrits en général, valorisation du champ du savoir à travers une meilleure estime de ses représentants, pratique du « tout écrire »), et enfin celle d'un accroissement des capacités de compréhension/interprétation du monde par le mode scriptural et d'un développement de la capacité critique et analytique. Les réponses que nous venons d'exposer ne semblent pas aller jusqu'au point évoqué par Winterowd d'une transformation épistémologique suffisamment profonde ou aboutie pour qu'une philosophie ou des sciences, au sens occidental, soient développées localement grâce à la littératie en pulaar. Mais la finalité de l'alphabétisation au village ne se situaient *a priori* pas là, ni pour les opérateurs en alphabétisation ni pour les populations elles-mêmes, et ce qui doit être avant tout considéré est le fait que les représentations des modifications entraînées ou accompagnées par cette littératie permettent de dégager des axes d'analyse qui pourraient faire l'objet en tant que tels de recherches plus spécifiques, notamment du point de vue du rapport entre représentations des changements liés à l'écrit et/ou savoirs acquis par une formation qualifiante à l'écrit et objectivité de ces changements. Mais au-delà de cette démarche de vérification, les déclarations des enquêtés constituent en elles-mêmes des données intéressantes, d'autant que la question posée était ouverte. Et ce que l'on peut en retenir est que l'outillage critique et réflexif qu'a pu accompagner la littératie pulaar a pu donner lieu à des remises en question ou en cause de certaines réalités ou fonctionnement en vigueur dans la société haalpulaar, ce qui n'a pas nécessairement été du goût de tous... Déjà dans l'Europe de l'époque moderne, la diffusion de l'écriture et de la lecture parmi les « masses » inquiétait les élites qui y voyaient la promesse de troubles de toutes sortes. Mais

¹ SCRIBNER et COLE (1981b : 86) rappellent que selon leurs travaux sur les Vai, il n'en est rien : « [...] there is no evidence that writing promotes "general mental abilities" ».

là aussi, il serait important de distinguer entre l'apport des compétences scripturales en tant que *technologie de l'intellect* (Goody) et celui de contenus devenus accessibles ou encore de techniques intellectuelles développées lors des sessions d'alphabétisation, pouvant produire des changements en termes de capacités d'analyse, de sens critique, de réflexion distanciée voire dialectique.

A. f. Intimité et confidentialité ou la transfiguration épistolaire

« Mais l'homme ne vit pas seulement de pain ni de prestige social. Il a aussi une vie privée, qu'il ne veut pas étaler sur la place. Dans un village perdu de la République du Niger, les hommes et les femmes qui se sont présentés pour suivre un cours d'alphabétisation ont déclaré qu'ils voulaient pouvoir « garder des secrets », autrement dit écrire leurs lettres eux-mêmes et lire eux-mêmes celles qu'ils reçoivent. »

BURNET (1965 : 30)

Les apports de l'alphabétisation en terme de confidentialité et d'intimité nettement accrues constituent une composante très importante et constamment explicitée des discours des foulanisants sur leur littératie. Découlant de l'acquisition d'une certaine autonomie conquise par le fait de pouvoir lire et écrire par soi-même, la confidentialité, qui concerne essentiellement les échanges de lettres ou de petits mots entre individus, apparaît comme un caractéristique majeure de la communication écrite dans la langue maternelle, pleinement conscientisée — plus encore, extrêmement appréciée, et même recherchée — par les alphabétisés. Le désir, voire le besoin de confidentialité dans les échanges de messages écrits va jusqu'à constituer une motivation en soi dans le processus qui mène un individu à se porter candidat à un programme d'alphabétisation ou à acquérir les compétences équivalentes par des moyens alternatifs¹. Et si elle constitue une telle motivation, c'est parce que les futurs apprenants savent d'expérience que leur intimité n'est pas protégée lorsque le recours constant à autrui pour lire ou écrire une lettre s'avère nécessaire, et qu'en revanche, les personnes lettrées jouissent d'une gestion plus libre de ce qu'elles veulent ou non révéler de leur vie privée.

Comment ce rapport à la quête d'une intimité préservée s'exprime-t-il à travers mes questionnaires ? Tout d'abord, par l'échange de lettres. On a pu dénombrer deux fois plus de scripteurs écrivant des lettres que de scripteurs écrivant des travaux scolaires ou liés à l'alphabétisation. Or comme le rapporte un élève de 17 ans de Dungal, « maintenant, beaucoup de gens écrivent leurs lettres en pulaar »². L'écriture et la lecture de missives, notamment entre migrants et villageois, apparaît comme la toute première des réponses fournies par nos interlocuteurs sur la question des écrits qu'ils produisent en pulaar, même si un peu plus de lettres semblent être écrites en français qu'en langue

¹ Autodidactie à partir d'une compétence scripturale dans une autre langue que la langue maternelle, ou à partir de manuels de tierces personnes, ou apprentissage individuel auprès de personnes de l'entourage qui acceptent de partager leurs connaissances en lecture et écriture en pulaar.

² Les données de notre questionnaire analphabètes indiquent que le pulaar talonne d'assez près le français dans les pratiques épistolaires : 10 scripteurs de lettres rédigent celles-ci en pulaar pour 14 en français et 2 en arabe.

maternelle (Q. 28). Pouvoir écrire et lire en pulaar permet donc d'accroître le volume des lettres échangées¹, mais change aussi, au moins en partie, la nature ou la forme des contenus pour plus d'authenticité, de sentimentalité ou une gestion simplifiée des affaires courantes entre expéditeurs et destinataires, puisque « tout le monde » ne saura pas ce que la missive recèle. L'une des personnes interrogées explique par ailleurs que « les gens se comprennent mieux du fait qu'ils s'écrivent davantage [en pulaar] ». Les délais de communication sont en outre réduits, dans la mesure où il n'y a plus besoin d'attendre de trouver quelqu'un qui puisse lire ou écrire une lettre en français (« les lettres sont lues tout de suite, avant, il fallait attendre deux jours... » ; cf. en annexes, tableau 35).

Tous ces aspects peuvent être considérés comme des effets directs et tangibles d'une littératie émergente en pulaar, indépendamment des représentations plus subjectives qui vont suivre, relatives à la production de ces lettres de foulanisants.

Les personnes alphabétisées en pulaar ont ainsi adopté l'épistolaire comme pratique scripturale centrale. Mais curieusement, lorsque la question posée se déplace sur les avantages que procurent une maîtrise écrite du pulaar, les échanges épistolaires ne sont plus du tout cités, au profit de considérations plus générales, identitaires, linguistiques ou utilitaires, sur un plan professionnel (Q. 35, alphabétisés). À la même question (Q. 34) sur les avantages de l'écrit maîtrisé en français, l'écriture et la compréhension des lettres apparaît pourtant nettement en réponse dominante. Pourquoi les lettres écrites en français viennent à l'esprit des alphabétisés interrogés, tandis que les lettres en pulaar se font inexistantes dans leurs réponses, alors qu'elles constituent la première des pratiques d'écriture des foulanisants ? Un tel écart entre les pratiques et les représentations est surprenant ; de même que nous a frappé (chapitre 5) l'écart entre les déclarations de lecture et d'écriture des courriers (*ego* écrivait beaucoup plus qu'il ne lirait de lettres). S'agit-il d'un simple décalage temporel entre la perception, ou plutôt la construction des finalités de l'écrit en pulaar, et la réalité des pratiques scripturales ? Ce décalage n'est-il pas aussi entretenu par une force insoupçonnée de l'image qui a été véhiculée à travers tout le Fuuta d'une écriture autochtone qui produirait par essence des « effets » ou qui permettrait une sauvegarde linguistique et identitaire, tandis que conservation de corpus ou échanges d'information à distance ont été relativement marginalisés ? Si oui, il est alors très frappant de constater que la représentation préconstruite de l'écrit en pulaar, fruit d'une *activité rationnelle en finalité* et *en valeur*² (l'identitaire et le « développement ») — serait plus prégnante que la pratique elle-même, que l'expérience individuelle. Écrire en pulaar induit donc une pensée en termes d'apports, de changements sur divers plans, et non en termes de nouveau mode de communication entre individus ou instances. Ce qui peut expliquer que le courrier apparaisse comme un apport spécifique non du pulaar, mais du français écrit, selon la puissance opératoire de la représentation de l'écriture en pulaar,

¹ Deux déclarations vont en ce sens, recoupées par d'autres données de l'enquête.

² Selon la typologie de Max Weber.

issue du mouvement pulaar lui-même mais aussi des rhétoriques sur l'écriture en langue maternelle relayées par les acteurs du développement.

Outre le facteur rhétorique qui aurait fait de l'écrit en pulaar un écrit qui permet de bénéficier (en les produisant) de certains « effets » postulés, l'histoire locale des écritures éclaire également le fait que le pulaar ne soit finalement pas perçu comme une langue de production épistolaire. En effet, en dehors de l'arabe qui fut longtemps utilisé dans des échanges de lettres diplomatiques ou religieuses, mais à une échelle d'élite très réduite, le français a capitalisé la pratique épistolaire qu'il a développé en même temps qu'il voyait son influence linguistique, scripturale et culturelle s'étendre avec l'implantation du système scolaire et administratif colonial. Écrire ou lire une lettre, jusqu'à récemment, équivalait automatiquement, dans l'esprit de la plupart des Fuutanke, à écrire ou lire en français¹. On peut ajouter à cette explication chronologique celle qui consisterait à considérer le courrier comme un mode de communication introduit au Fuuta Tooro à travers la culture écrite du colonisateur, ce qui aurait pu figer, dans les représentations, un amalgame entre courrier et langue française, à l'image de l'amalgame entre savoir lire/écrire et connaissance du français, qui subsistait encore chez certains (surtout des personnes âgées) lors de notre enquête. Avant la colonisation, les usages de l'écrit en arabe ou en '*ajami* relèvent en effet essentiellement d'une écriture religieuse (poétique ou non), parfois diplomatique² ou traitant de l'Histoire locale (comme l'imposant travail de Shaykh Muusa Kamara, écrit dans les années 1920), mais ne semblent pas — en l'état actuel de nos connaissances — avoir emprunté la voie d'échanges épistolaires communs. Ainsi, l'antériorité de l'écriture en français par rapport à l'écriture en pulaar, le rôle important de cette écriture en français dans la diffusion du genre épistolaire, ainsi que la supériorité actuelle du nombre de lecteurs/scripteurs scolarisés par rapport aux arabisants, et plus récemment, aux foulanisants, a donc assis la pratique épistolaire dans une expression francophone.

Dans un tel contexte où écrire une lettre en français peut être considéré comme un habitus, qu'est-ce qui a pu pousser les Fuutanke à innover en prenant la plume dans leur langue maternelle ? Comme je l'ai dit, l'usage de la langue première dans les courriers favorise un rapport personnel à la lettre produite ou lue, voire une relation d'intimité entre auteur et destinataire du courrier : quand le

¹ L'entretien avec le receveur du bureau de poste de Kaskas (le 28/01/2001) confirme que le courrier est très largement écrit en français. Fait intéressant, dans les villages dotés d'une école, les lettres en pulaar font apparaître des coordonnées francisées sur l'enveloppe tandis que les adressages sont orthographiés en pulaar dans les villages sans école. Aucune lettre adressée en '*ajami* n'a transité par son service en quatre ans, et un seul colis adressé en arabe est passé entre ses mains, contenant des brochures venues du Caire et destinées à un *ceerno*.

² Il pourrait être intéressant d'explorer l'hypothèse selon laquelle l'écriture diplomatique — d'abord en arabe, puis en français avec l'arrivée des colons — a pu se calquer, ou au contraire, se démarquer par rapport au modèle épistolaire plus classique entre interlocuteurs « privés » qui éventuellement pu avoir cours dans la sous-région au cours des derniers siècles. Dans le cas du Fuuta Tooro, le travail fourni de l'historien mauritanien I. A. SALL (1977-78 ; 1998) sur les relations entre l'administration coloniale et les autorités politiques et religieuses autochtones entre 1850 et 1945 permettrait d'utiliser le repérage effectué sur un vaste ensemble de sources pour étudier ce point.

destinataire sait lire le pulaar, le truchement d'un tiers lecteur/traducteur devient inutile. Le caractère confidentiel que la plupart des enquêtés mettent en avant en évoquant les avantages d'une scripturalité en pulaar peut alors pleinement s'exercer. Mais (s')écrire en pulaar revient aussi à poser un acte, un choix particulier que doivent assumer l'auteur de la lettre, autographe ou non, et son destinataire. Dans bien des cas en effet, la prégnance du français dans le courrier semble bénéficier d'une auto-reproduction de cet usage linguistique, reposant sur un automatisme du choix de la langue à utiliser pour augmenter la probabilité que le destinataire du courrier, s'il n'est pas lui-même lettré en français, puisse trouver assez facilement quelqu'un dans son entourage immédiat pour lui lire et lui traduire le contenu de la missive. Au-delà de cet aspect pragmatique dans le choix de la langue épistolaire peuvent se dissimuler d'autres paradigmes, comme celui d'une confrontation entre langues de l'écrit au sein de laquelle le français peut faire figure de langue neutre. La discussion tenue avec Binta illustre parfaitement cette problématique du choix de la langue comme relevant d'un parti pris, et pas seulement de considérations pratiques.

Binta Tall, dont nous retraçons ci-après le parcours de formation¹, écrit à son père et à son mari qui ne vivent pas au village. Elle n'a que quelques notions en pulaar écrit, malgré ses souhaits de bien maîtriser sa langue dans son mode scriptural. Son mari est marabout, et maîtrise donc le mode écrit en arabe. Toutes les lettres qui sont échangées entre elle et son père ou entre elle et son mari sont rédigées en français par des tiers scribes, alors qu'aucune de ces trois personnes n'a jamais été scolarisée en français. Binta explique clairement que même si elle avait un niveau suffisant pour écrire ses lettres en pulaar, cela poserait problème à ses destinataires qui « auraient du mal à trouver quelqu'un qui puisse les lire ». Cependant, lorsque nous lui demandons si elle a déjà interrogé son père ou son mari sur leur possibilité effective de trouver un lecteur foulanisant dans leur entourage pour lire des lettres en pulaar, elle nous répond qu'elle ne l'a jamais fait. *A priori*, nous sommes donc plutôt face à un système de représentations des usages scripturo-linguistiques attachés aux pratiques épistolaires qui semble se perpétuer de lui-même. Cette (non)gestion de la langue épistolaire par Binta pourrait nous incliner à une interprétation en terme de passivité apparente ; il nous faut pourtant chercher à bien comprendre le contexte psychologique et familial dans lequel évolue Binta, et, ce faisant, nous attacher aussi à préserver notre devoir de neutralité axiologique. Cette jeune femme de 23 ans, je l'ai dit, vit « seule » au village de Juude, qui n'est pas son village natal, avec ses deux jeunes enfants, mais sous le regard de l'oncle paternel de son mari, marabout, qui vit dans la même concession qu'elle. Celui-ci veut qu'elle reprenne des études coraniques, études dont elle nous explique qu'elle ne parvient pas à mémoriser les contenus. Elle illustre son propos en nous disant que lors du ramadan précédent, le fils de son ancien marabout est lui-même venu à Juude et l'a un peu enseignée, mais la tentative a tourné

¹ J'évoque par ailleurs (chapitre 5) le rapport affectif qu'entretient Binta vis à vis de son unique manuel d'alphabétisation qui renvoie à l'attachement récurrent observé chez de nombreux alphabétisés, notamment des femmes, à leurs livres didactiques en pulaar.

court. Son mari aussi veut qu'elle s'inscrive dans un enseignement maraboutique, mais au delà du premier argument qu'elle avance (inaptitude mémorielle), elle finit par laisser entendre en creux qu'elle-même ne nourrit pas le même désir que son époux. Elle ne peut déceintement pas avouer explicitement qu'elle n'a pas envie de suivre cette formation, pour des raisons tant culturelles (« respect » obligatoire du religieux) que liées à son statut de femme jeune et d'épouse d'un marabout. Elle dit tout de même qu'elle reporte toujours l'enseignement avec son mari, en raison de ses travaux ménagers qui l'occupent beaucoup... ces mêmes travaux ménagers à cause desquels elle n'a pu longtemps poursuivre la session d'alphabétisation à laquelle elle avait pourtant pu commencer à aller, accomplissant ainsi son souhait personnel. Une tension évidente est donc perceptible entre le désir de Binta, alimenté par ses paires au village (les jeunes femmes qu'elle côtoie), et la pression qu'elle subit de la part de son entourage familial immédiat sous l'autorité duquel elle se situe, autorité renforcée par le désir concordant de son père qui a toujours voulu qu'elle suive un cursus islamique. Demander à son mari ou à son père de leur écrire en pulaar pourrait être vécu comme une provocation face à cette coalition des hommes de sa famille. L'usage épistolaire de la langue française peut ainsi s'avérer un précieux *statu quo* qui permet d'éviter une confrontation dans laquelle la jeune femme serait nécessairement perdante, étant donné sa position de dominée qui cumule les désavantages (seule contre trois, femme, jeune, mère et sans autonomie financière).

Mais la question de l'écriture et de la lecture de lettres en pulaar n'occupe pas tout l'espace du confidentiel, de ce que l'on veut « garder secret »¹, leitmotiv des préoccupations et des effets attribués à l'écrit en général et à l'écrit en pulaar en particulier. Au village, écrire dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues permet la confidentialité, notamment dans le domaine de la gestion de l'argent, d'un budget personnel, non pas parce que peu de gens sauraient lire ce qui est écrit, mais parce que celui qui veut écrire peut le faire sans passer par le truchement d'un tiers ; charge ensuite au scribe ou à celui qui détient des écrits qu'il juge confidentiels de les tenir à l'abri des regards indiscrets. Que le domaine financier apparaisse parmi les atouts déclarés de l'écrit en pulaar n'est pas surprenant : tout ce qui a trait à l'argent est d'autant plus sensible que les moyens de subsistance sont très limités dans les villages de cette zone enclavée de l'Ile à Morphil, et que les convoitises et jalousies liées à la chose pécuniaire sont monnaie courante dans les relations entre villageois, entre familles, entre membres d'un même galle.

« Le changement en moi entre avant et après mon alphabétisation, c'est que maintenant, je résous toutes mes affaires discrètement », confie Hawa Sow, l'une des alphabétiseuses de Juude. Derrière cette assertion, qui renvoie à la quête de confidentialité déjà évoquée, se laisse déceler le fait que ceux à qui un analphabète pouvait demander un service scriptural (lecture ou écriture), avant l'avènement du pulaar écrit, étaient essentiellement des hommes, les filières éducatives en français

¹ Voir aussi au chapitre 5, sur les écrits confidentiels, les *kunnas*. Et au chapitre 2, la partie traitant de l'*'ajami*.

comme en arabe ayant longtemps formé une majorité de garçons. Le pulaar est le premier système éducatif qui donne toutes leurs chances aux femmes d'acquérir un niveau à l'écrit suffisant pour leur assurer non seulement une certaine autonomie dans la gestion de leurs affaires, mais encore la possibilité d'accéder à des fonctions sociales nouvelles, qui les promeuvent et les valorisent, indépendamment des ressources financières que ces fonctions génèrent.

Si les femmes ont pu faire quelque peu évoluer leur autonomie grâce à la littératie pulaar, et par là même leurs activités et leur rang social, c'est parce que l'espace socio-politique et les enjeux économiques locaux ont concordé un tant soit peu avec les aspirations féminines. Si les hommes n'avaient pas eu intérêt à voir leurs épouses ou leurs filles et belles-filles s'alphabétiser en pulaar, il y a fort à parier que le mouvement pulaar aurait vite tourné court. Un égalitarisme (très relatif) entre hommes et femmes se voit ainsi promu indirectement par un intérêt supérieur commun au plus grand nombre, lequel intérêt engage les hommes d'accepter des changements qui peuvent éventuellement les insécuriser, leur faire perdre de leur pouvoir et de leurs pratiques de domination.

L'exemple du camp de réfugiés exilés du Salvador, à Colomoncagua (Honduras) offre un cas paroxystique d'un tel basculement où des hommes deviennent partie prenante d'un processus d'émancipation des femmes et de partage égalitaire des charges habituellement assumées par les femmes (ARCHER & COSTELLO 1990 : 3-20). Pour mettre en place les conditions optimales d'une résistance politique, l'ensemble des réfugiés du camp ont décidé de s'alphabétiser, d'une façon uniforme et collective, et qui plus est, tous à un même rythme de progression. Tous les principes de fonctionnement social antérieurs ont ainsi dû être revisités pour permettre aux femmes de suivre les cours autant que les hommes. Toutes les tâches ménagères et liées à l'éducation des enfants ont été réparties entre hommes et femmes de façon beaucoup plus égalitaire, et la participation des femmes dans tout est devenu la norme. Dans ce cas précis, ce n'est pas l'alphabétisation en elle-même qui a généré des changements d'une telle envergure, mais bien une décision socio-politique indigène, prise par l'ensemble de la population.

Une certaine complicité masculin-féminin s'est donc jouée, certes d'une autre façon et à un autre degré, dans les villages étudiés. Et cette alliance ne s'est pas manifestée que par les activités auxquelles les femmes ont pu avoir accès grâce à leur formation en pulaar. Elle s'est également transcrite dans la façon dont des époux ont pu communiquer entre eux et faire front face à certaines difficultés ou contraintes sociales et familiales. Ainsi, le choix stratégique de la langue épistolaire — le pulaar — entre mari et femme a marqué une stratégie de contournement rendue possible par une communication directe entre deux lecteurs/scripteurs qui s'écrivent sans intermédiaires, en toute discrétion. L'époux qui réside hors du village et sa femme qui y est restée peuvent ainsi contourner (plus ou moins) l'emprise de la famille du mari sur les choix du couple, notamment en matière de gestion de l'argent envoyé par le migrant. L'analyse d'Hamidou DIA (2007a et b, 2008a) sur ces stratégies de contournement qui ont recours non seulement à l'écriture, mais aussi au téléphone portable, rejoint pleinement mes propres observations en la matière. On comprend dès lors que la

compétence scripturale en pulaar d'une jeune prétendante soit devenue un élément que certains futurs maris peuvent être amenés à considérer si « les jeux ne sont pas encore faits ».

Bien au-delà de la question d'un mode de communication écrite qui serait proche, dans sa forme, de l'oralité, on saisit à présent que l'écriture de lettres en pulaar touche à toute la charpente sociale, pouvant impacter le principe d'endogamie dans le choix des époux (quand ils ont une marge de manœuvre...), et outillant les stratégies rebelles des jeunes générations vis à vis des ascendants en demande de ressources ou des collatéraux jaloux (H. DIA 2008a). Mais le contournement par le pulaar n'opère pas systématiquement, loin s'en faut. Le cas de Binta en est l'illustration (cf. encadré p. suiv.) : il montre que la carte de la solidarité et de la confiance ne fonctionne pas toujours entre époux. Au contraire, un étai se resserre sur l'épouse, constitué par l'ensemble des membres de la famille de l'époux et ce dernier. Le cas de Binta illustre bien ce type de situation où se cristallisent des tensions pesantes autour des langues, des littératies et des champs de savoirs auxquels elles correspondent.

Binta Tall a 23 ans. Elle vit à Juude, mais est originaire de K., près de Saldé (dans l'île) et a vécu en partie à X. (banlieue populaire de Dakar), probablement de l'âge de 10 ans à 16 ans¹. Elle est mariée à un marabout, dont l'oncle paternel est lui-même marabout. Le père de Binta a tenté de lui faire suivre un enseignement coranique, lequel a été interrompu trois mois plus tard pour que la jeune fille rejoigne ce dernier à Dakar, en même temps que le reste de sa famille qui était elle aussi restée dans le village d'origine. Elle n'a pas été scolarisée, car elle était trop âgée pour cela à son arrivée à Dakar, et elle le regrette. Quand elle était encore au village, son père voulait surtout qu'elle soit instruite en matière religieuse. A Dakar, pendant que ses frères étaient à l'école, elle, elle devait laver leur linge, raconte-t-elle...

Elle ne semble pas vouloir s'investir dans un apprentissage coranique, malgré les pressions de son mari et de son beau-père et ses tentatives infructueuses d'apprendre le Coran, mais s'intéresse en revanche beaucoup à l'alphabétisation en pulaar.

Elle ne possède qu'un seul livre, *Pinndi e Ganndal, Taro 1*, qui est le premier tome d'une série didactique d'alphabétisation en pulaar, édité par ARED. Elle l'a acheté dans son village natal auprès d'un alphabétiseur de passage qui avaient des livres avec lui. Sa mère le lui avait offert à sa demande. Elle a utilisé ce livre pour aller aux cours d'alphabétisation qu'elle avait commencé à suivre. Mais cette tentative a avorté, son mari et sa belle-famille n'ayant pas soutenu sa démarche. Depuis lors, elle utilise cet unique livre en demandant à des apprenants en pulaar plus avancés qu'elle de l'aider à lire et à écrire à partir du précieux livret.

Pour conclure, retenons que l'alphabétisation en pulaar a-t-elle pu à la fois donner aux alphabétisés un sentiment d'autonomie, de confidentialité, notamment appliquée à des questions d'argent et de relations matrimoniales, impliquant d'ailleurs elles aussi une dimension pécuniaire. Elle a aussi accompagné un regard plus critique sur le monde mais aussi d'ouverture sur les autres, les « étrangers ». Ce faisant, elle a provoqué des réactions d'opposition de la part de factions conservatrices de la société haalpulaar qui ont vu en elle un risque de perdre le contrôle social qu'elles exerçaient jusque là, notamment sur les femmes ou les jeunes gens.

¹ Son récit de vie présente une incohérence sur le plan temporel, c'est pourquoi nous avons reconstitué nous-mêmes la durée de sa résidence à Dakar, avec une part d'incertitude.

B. L'après ONG : le mirage d'une alphabétisation autonome

L'histoire de l'alphabétisation à Juude et Dungal telle qu'elle a été brièvement retracée au chapitre précédent a montré deux phénomènes importants du point de vue de ses relations avec le secteur des ONG, liés l'un à l'autre. Le premier est que les ONG sont arrivées dans la vallée quelques années seulement après que les activités d'alphabétisation culturelle y aient débuté et qu'elles ont dès lors pris le relais de l'organisation relativement autonome des villageois sur ce plan. Le second est qu'elles ont, pour la plupart, connu un désengagement de leur présence sur le terrain et de leurs financements, ce qui a alors mis en difficulté les activités d'alphabétisation en pulaar. Pourquoi et comment la relève a peiné à se mettre en place ? Pourquoi la filière pulaar n'a pu renouer avec ses premières heures, lorsqu'avant l'implantation des ONG et autres sociétés étatiques, les villageois avaient mis en place par eux-mêmes des sessions d'alphabétisation ? Cet échec d'autonomisation de l'alphabétisation renvoie-t-il à une chute de la demande en alphabétisation pulaar chez les villageois, ou celle-ci demeure-t-elle, envers et contre tout ?

L'histoire des relations entre ONG et populations Haalpulaar'en dans la Vallée comporte une particularité que l'on doit imputer au mouvement pulaar. Comme ailleurs, il est certain que « la multiplication des ONG et des bailleurs a imposé l'alphabétisation dans les projets de développement »¹, et que la politique du « faire-faire » de l'État sénégalais dans les années 1990, consistant à déléguer aux associations et organismes de coopération la prise en charge effective de l'alphabétisation, a abondé dans le même sens. Mais dans le cas de la Vallée du Fleuve, la singularité d'une mise en place antérieure d'activités d'alphabétisation liées à un militantisme culturel a généré une demande d'alphabétisation émanant des villageois qui, dans certains cas, ont conditionné leur collaboration avec des ONG à la mise en place d'un volet alphabétisation en pulaar dans le cadre de projets de développement, lorsque ceux n'en avaient pas prévu (HUMERY 1997 : 25 ; 122-124). FAGERBERG-DIALLO (2001a) cite un rapport de la DAEB de 1995 qui résumait bien la situation :

« La philosophie au début était d'inviter "les ministères, les gouverneurs de région à intégrer la dimension 'alphabétisation' à tout projet de développement que l'État soumettrait aux sources de financement extérieurs". Dans le Fuuta, nous avons surtout perçu l'impact des actions éducatives de grandes sociétés de production parapubliques qui alphabétisaient leurs ouvriers pour mieux produire : la SAED a visiblement alphabétisé un nombre conséquent de Futaanke dans les années 1980, mais l'absence de suivi (post-alphabétisation/production de documents écrits) n'a pas toujours permis aux néo-alphabètes de maintenir leur niveau.

Cependant, même s'il régnait déjà un climat général de sensibilisation à l'alphabétisation dans lequel l'État était partie prenante, les ONG intervenant en coopération décentralisée (sans passer par le biais de l'État) ou les ONG sénégalaises n'étaient nullement contraintes de faire de l'alphabétisation ; c'est bien sous la pression populaire locale qu'elles s'y sont attelées. »

¹ Entretien avec Yero Sylla à Dakar le 23/10/1996.

B. a. Une demande persistante en alphabétisation pulaar

Dans la période qui a immédiatement suivi le retrait des ONG dans l'Ile, une demande vis à vis de l'alphabétisation s'est maintenue. Des alphabétiseurs vivant au village et chômant pour certains, on peut s'étonner du fait qu'aucune session n'ait pu se mettre en place.

Entre 1999 et 2001, à Juude comme à Dungal, une partie des habitants a été dans l'attente d'une session future. À Juude Jaaße, des femmes avaient fait individuellement la démarche de demander la reprise d'une alphabétisation en pulaar auprès de Hamady Mody Diallo. Ce dernier, gérant de la pharmacie du village et ancien alphabétiseur, a ainsi été sollicité, mais il a décliné l'offre, expliquant qu'il ne pouvait assurer son emploi au dispensaire et une activité d'alphabétisation. Mais au-delà du motif de refus invoqué — manque de disponibilité —, Hamady Mody Diallo explique plus avant l'échec des villageois demandeurs à trouver un enseignant : en fait, l'alphabétiseur ne peut être certain qu'il sera bel et bien rétribué selon l'accord passé, et ce dans une régularité qui lui permettrait de délaisser d'autres activités lucratives qu'il a pu mettre en place. Des expériences antérieures de non-paiement des salaires dûs dans le cadre de groupements de personnes voulant recruter un employé ont échaudé ceux qui se voient sollicités par de tels groupements relativement informels de personnes privées.

Finalement, une session aura lieu, mais dans le cadre du projet national PAPA. La demande de villageois(es) s'y confirme là aussi : pour une capacité d'accueil de 35 apprenants, cinquante personnes se sont présentées.

À Dungal, Ceerno Mussa, l'alphabétiseur et marabout (cf. portrait) comptait relancer l'alphabétisation par un système d'autogestion et d'autofinancement par cotisation des apprenants ou de leur famille. Mais dans cette période, aucune session n'a pu avoir lieu. Le directeur de l'école de Dungal estimait pourtant que les alphabétiseurs du village étaient en mesure de reprendre en main les activités d'alphabétisation après l'arrêt des sessions proposées par le PIP, malgré le faible suivi de ces alphabétiseurs au cours des années précédentes, lorsqu'il y avait encore de l'alphabétisation au village. Là aussi, le mur du manque de fiabilité et de garanties financières qui pèse sur l'ensemble des initiatives collectives portées par les villageois eux-mêmes a fait obstacle à l'aspiration des candidats à l'alphabétisation : le système de cotisation n'a pu s'instituer de façon viable, et aucun alphabétiseur n'a pu ou voulu s'engager de façon bénévole ou sans certitude quant au fait qu'il serait rétribué. Pourtant, l'alphabétiseur de Dungal qui a lancé cette initiative de relancer une alphabétisation sur fonds propres du village était un militant du pulaar avéré. Mais les limites du bénévolat sont passées par là, et les habitudes prises avec le développement du salariat pris en charge par les projets exogènes d'alphabétisation ont laissé également des traces.

Cet échec a rejailli sur les candidats à une alphabétisation, lesquels se sont ainsi vus dans l'impossibilité de trouver un alphabétiseur. Mais en amont, un cercle vicieux s'était mis en place pour ces volontaires à une formation en pulaar, amplifiant l'échec de leur démarche. Leurs ressources limitées, ou plutôt le système de gestion et de circulation de l'argent en milieu haalpulaar ont produit

leur effet en les incitant à taire leur demande en alphabétisation : les apprenants potentiels ont parfois appréhendé de s'inscrire comme demandeur d'une alphabétisation villageoise indépendante autofinancée, craignant de ne pouvoir ensuite honorer régulièrement ou même ponctuellement la dépense contributive au salaire du moniteur. Beaucoup d'analphabètes en pulaar désireux d'acquérir des compétences scripturales ont ainsi refreiné leur démarche avant même que le souhait de celle-ci ne soit exprimé et connu. Mais d'autres ont tenté d'agir, et ont dit leur souhait.

Ainsi, une autonomie, même embryonnaire, s'est dessinée au travers de la volonté qui s'est rendue manifeste, une tentative a existé, les habitants des villages de la zone étudiée s'étant organisés spontanément et ayant fait la démarche de rechercher un enseignant en pulaar. Mais ce renouveau d'autonomie, après la période où les ONG ont occupé toute la sphère d'activité de la filière pulaar, n'a été que très relatif, se limitant dans les faits à une tentative infructueuse en dehors d'activités qui n'ont pu reprendre ultérieurement que grâce, à nouveau, à des ONG ou des bailleurs extérieurs (à Juude notamment).

Et l'ancien alphabétiseur de Juude, Hamady Mody Diallo, de conclure :

« Le mieux serait donc un alphabétiseur d'un projet, qui trouvera toujours des demandeurs [des candidats à l'alphabétisation]. »

Les réticences manifestées par les alphabétiseurs sollicités par la population signent ainsi les limites d'une redistribution globale des incidences économiques positives de l'alphabétisation : les moins privilégiés dans l'accès à l'alphabétisation (ceux qui jusqu'alors n'ont pas pu accéder au cursus de pulaar et qui sont donc demandeurs) sont aussi ceux qui sont les moins solvables et qui en même temps auraient le plus besoin de cette formation pour accéder à un niveau de vie et/ou à une autonomie individuelle améliorés grâce à l'acquisition de l'écriture. Ce sont eux qui restent exclus de l'éducation en langue première, faute de n'avoir pas pu bénéficier des premières vagues d'enseignement en pulaar, pour cause de « mauvaise » appartenance générationnelle (trop jeunes ou pas encore nés !) ou parce que mal placés sur l'échelle des ressources personnelles (audace, débrouillardise) ou sociales (groupe statutaire ou capital social) pour se placer parmi les apprenants, pour être « éligibles » à l'apprentissage de l'écrit et donc aux fonctions et activités que peut permettre une compétence scripturale en pulaar.

Ces difficultés d'autofinancement de l'alphabétisation ont d'autant moins trouvé d'issue favorable qu'elles ont pris place dans un contexte où d'autres perspectives étaient espérées et investies par une partie des acteurs locaux, en lien justement avec des programmes d'alphabétisation à grande échelle. Dans le même temps, d'autres notables se sont bien gardés de soutenir toute initiative dans le domaine de l'alphabétisation en pulaar. Enfin, une certaine concurrence entre projets d'alphabétisation a achevé de fragiliser les activités d'alphabétisation, une fenêtre s'ouvrant ici, entraînant le retrait d'une autre initiative.

B. b. Un blocage venu d'en haut

La demande d'une partie de la population de chacun de nos villages de continuer à bénéficier de sessions d'alphabétisation en pulaar a peu été soutenue par les leaders communautaires. Ces derniers n'ont guère relayé cette demande, ils ne l'ont pas suffisamment formalisée pour permettre à leurs concitoyen(ne)s d'accéder à tout l'éventail d'offre en éducation de base alors proposé par des programmes nationaux tels que le PAPA ou le PAPF. À titre d'exemple, le PAPA prévoyait, dans son volet d'appui aux actions, que des modèles alternatifs d'éducation de base soient développés dans les régions sur lesquelles il concentrait son plan : 200 classes sur 5 ans devaient ainsi permettre de tester et de formaliser un système d'enseignement s'étalant sur un cycle de quatre années, ce qui devait notamment permettre à des enfants de 9 à 15 ans de réintégrer une scolarité formelle (pour les plus jeunes). Sans aller jusqu'à poser la question de la capacité réelle du système formel à réabsorber en son sein des effectifs supplémentaires alors que l'Éducation Nationale sénégalaise montre chaque jour ses difficultés à répondre à la demande existante, on ne peut que constater que dans des villages où une réelle demande en éducation de base en langue nationale existe et où les personnels de l'éducation formelle sont particulièrement sensibles à un appui aux activités d'alphabétisation, rien n'a été fait pour mettre en place l'une de ces classes expérimentales suscitées par le PAPA.

Un second exemple précis vient illustrer la difficulté de concrétisation des volontés et des besoins locaux en matière d'éducation de base en langue maternelle. L'initiative suivante est d'autant plus instructive qu'elle s'inscrit dans une comparaison à faire avec la mise en place de cinq classes d'alphabétisation par le directeur d'école de Juude, dans le cadre du PAPA. Il s'agit en effet de la même initiative de demande de financement de classes d'alphabétisation auprès du PAPA (via l'IDEN), par le directeur d'école de Dungal cette fois. Selon ce dernier¹, les jeunes du village n'auraient pas compris sa démarche, et le temps que le message passe, *i.e.* que le processus de décision contourne le président — analphabète — de l'association des « jeunes² » du village, il était trop tard : le délai fixé pour candidater au financement était écoulé. L'initiative a tourné court et aucune activité d'alphabétisation n'a vu le jour malgré les financements disponibles.

Enfin, malgré la relative rareté des offres de projets éducatifs dans la Vallée après le désinvestissement de la SAED et du PAOPIM, et les difficultés traversées par le PIP à la fin des années 1990, une certaine concurrence entre opérateurs a joué contre les populations. Moussa Niang, directeur du PIP, explique pourquoi aucune activité d'alphabétisation appuyée par le PIP n'a repris en 2000-2001, après que la crise qu'a traversé le PIP et l'USE a été stabilisée :

¹ Haruna Aliu Bubu Gaye, entretien du 03/04/1999, Dungal.

² En réalité, l'association villageoise est appelée « fedde sonés » — *i. e.* *association sonés*, *sonés* étant la version phonétique locale de *jeunesse* alors qu'elle est constituée de membres âgés de 18 à 65 ans. Elle s'est en fait créée au cours des années 1960, dans la mouvance politique du Parti Socialiste qui menait alors une campagne active d'encouragement aux adhésions de ses sympathisants, c'est à dire a priori de tout citoyen sénégalais adulte. C'est à ce Mouvement des Jeunes Progressistes du Sénégal qu'ont appartenu ces « jeunes » de plus de 60 ans de l'association villageoise de Dungal.

« Cette année, nous avons voulu reprendre le programme, mais assez tard et ayant trouvé le programme PAPA, nous nous sommes désengagés »

B. c. Une édition d'ONG pour un marché d'ONG

En quoi se démarquent les livres didactiques en pulaar de ceux en français, déjà bien étudiés¹, qui comptent pour une part importante de l'ensemble des livres que l'on peut voir au village ? Et en quoi cette production et sa clientèle réelle (les ONG) nous renseignent sur le mouvement pulaar ?

Tout d'abord, les ouvrages réalisés pour accompagner les programmes d'alphabétisation ou de post-alphabétisation représentent une part non négligeable des livres ou livrets (reliures souples et volume moins important) que l'on recense parmi les écrits didactiques qu'utilisent les villageois. Ils sont quasiment toujours en pulaar, l'alphabétisation en français ayant été supprimée depuis les années 70-80 — années qui ont brillé par l'inadaptation de campagnes d'alphabétisation de masse dans une langue officielle que ne parlait pas le public visé par ces programmes d'alphabétisation. Les ouvrages didactiques en français sont donc désormais exclusivement des manuels scolaires, aux reliures cartonnées ou plastifiées et aux paginations plus importantes que les livrets d'alphabétisation en pulaar. Et si les manuels scolaires connaissent une relative homogénéité, puisqu'ils sont choisis à l'échelle nationale pour une certaine durée, en pulaar comme dans les langues nationales en général, on observe au contraire une importante dispersion des initiatives éditoriales, et donc des titres en circulation. Un grand nombre de méthodes et de manuels ont en effet été produits par des ONG ou des sociétés étatiques d'exploitation². Le *Répertoire des manuels d'éducation de base 1999-2000* dénombre 249 titres en wolof, 213 en pulaar, 70 en seerer et en mandinka, 60 en joola et 48 en soninke (FOFANA 2003 : 62). C'est ce type d'ouvrages qui enregistre les tirages et les ventes les plus importants — et de très loin³ — pour les micro-éditeurs sénégalais qui se sont engagés dans une production en langues nationales, même si les quelques best-sellers évoqués plus haut se défendent bien, eux aussi.

Un hiatus apparaît ainsi clairement : les ouvrages didactiques se vendent en grande quantité, du fait de l'achat de lots importants par des programmes d'alphabétisation généralement financés par des bailleurs étrangers ; ils ne constituent pas une demande du lectorat qui plébiscite surtout la littérature

¹ Plusieurs études ont été menées au cours des dernières années sur les livres scolaires utilisés en Afrique, le plus souvent encore produits par des éditeurs français, pour ce qui est des ex-colonies françaises (HUMERY 1996). Citons JOBERT (2007) ; la thèse en cours de Sylvain Lemaire (Université Paris X) sur la construction d'une hiérarchie des identités culturelles à travers des manuels scolaires de lecture au Sénégal ; les différents travaux de référence de Marie Chatry-Komarek sur l'édition scolaire ou la question des langues d'enseignement en Afrique sub-saharienne, etc.

² À partir des années 1980, beaucoup de livres destinés à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul en langue maternelle ont été produits par des organismes d'état d'exploitation agricole (coton, arachide, etc.), mais ces livres n'étaient plus en circulation et en usage au moment de mon terrain.

³ Dans son *2000 Annual Report*, ARED présente un tableau (p. 44) de ses ventes de livres, selon les « séries » définies par l'éditeur dakarais. La colonne des ventes (comme celle des tirages, d'ailleurs) fait figurer un rapport de 1 à 5 ou 6 entre les séries « Fule culture » ou « Civil society » et celle des « Basic skills » qui correspond aux livrets d'alphabétisation (respectivement autour de 30 000 pour les premières et 165 000 pour les ouvrages d'alphabétisation).

et les livres ayant trait à leur culture. De ce fait, ne s'est pas constitué un rapport marchand au livre : les Haalpulaar'en ne sont pas habitués à consacrer de l'argent à ce type d'ouvrage, ce qui a pu contribuer à la difficulté de reprise en main autonome des activités d'alphabétisation dans les villages au moment du relatif retrait des ONG. Mais ce décalage entre vente importante de ces ouvrages grâce aux achats en nombre par des ONG et demande quasi nulle du public ne vaut que du point de vue de la demande des lecteurs, car du point de vue éditorial, il peut au contraire devenir le moyen de faire vivre une « maison d'édition », voire de financer une production littéraire moins viable ou plus aléatoire financièrement. Dans le cas de l'ARED, par exemple, même si les succès du catalogue littéraire ont permis de dégager des marges réinvesties pour publier d'autres titres littéraires, les charges de fonctionnement de cette structure pouvaient être en partie couvertes par les bénéfices réalisés sur la série « Basic skills » (livrets d'alphabétisation).

Le rapport ambiguë au manuel d'alphabétisation est très parlant : on y est particulièrement attaché, mais en même temps, c'est un livre fonctionnel, didactique, et en cela, il n'attire pas des désirs d'achats qui se tournent vers de la littérature, des ouvrages de culture générale, bref, du contenu, des savoirs, et du plaisir pour le lecteur. Le fait que les manuels d'alphabétisation soient très souvent distribués gratuitement aux apprenants ne peut qu'alimenter cette absence de désir d'achat, puisqu'on peut en obtenir sans bourse délier. Affectivité et pragmatisme se conjugue donc dans la façon dont les enquêtés vivent leur manuel d'alphabétisation en pulaar.

En dehors d'ARED, qui est devenu le principal fournisseur de manuels d'alphabétisation¹ en milieu peul/haalpulaar, le PIP a produit un certain nombre de livres en pulaar qui sont soit des ouvrages didactiques (calcul notamment), soit des ouvrages fonctionnels relatifs à la santé ou à l'environnement, comme *Lekki* (arbre) qui traite de la sécheresse et de la déforestation ou *Kani* (criquet pèlerin). Encouragées par la politique étatique du *faire-faire* dictée par les bailleurs internationaux, de nombreuses autres ONG ont également produit leurs propres manuels d'alphabétisation et de post-alphabétisation en langues nationales, ce qui a généré une situation problématique pour les apprenants. La grande hétérogénéité des méthodes pédagogiques — que la DAEB était pourtant chargée de limiter — a en effet compliqué l'apprentissage d'une partie des bénéficiaires des sessions d'alphabétisation qui ont suivis successivement plusieurs programmes différents. L'entrée en lice plus récente d'éditeurs privés² n'a fait qu'ajouter encore un peu plus à ce « grand bazar ».

Ainsi, ce qui caractérise le livre didactique en pulaar peut se résumer en quelques mots : hétérogénéité des méthodes andragogiques et de la valeur qualitative des ouvrages, mais surtout, forte

¹ Photos des manuels d'alphabétisation d'ARED en annexes (photographies 12).

² Il s'agit des Éditions Kalaama (trois titres didactiques en pulaar, à 10 000 exemplaires chacun) et des Éditions des Écoles Nouvelles Africaines – Sénégal (EENAS) avec neuf titres publiés (alphabétisation et post-alphabétisation), chacun dans les six principales langues nationales

dépendance de la production et de la diffusion de ces manuels qui sont achetés principalement par des ONG ou dans le cadre de programmes d'éducation de base financés par des bailleurs internationaux. Cette clientèle a pour particularité d'effectuer des achats en quantité, mais elle est irrégulière, fonctionne par à coups et dépend d'acteurs extérieurs et de relations bilatérales entre états de moins en moins enclins à financer l'aide ou la coopération internationale. Ce secteur éditorial est par conséquent fragile et même précaire et son rendement imprévisible, alors que c'est justement en partie sur lui que repose l'équilibre financier d'éditeurs qui se risquent à publier d'autres types de livres.

L'attachement des apprenant(e)s à leur manuel manifeste bien la charge émotionnelle, la dimension personnelle et l'espérance en une amélioration potentielle de leur vie dans laquelle se projettent les candidat(e)s à l'alphabétisation. Mais derrière cet investissement affectif à ce manuel, qui est souvent le seul ouvrage ou presque en pulaar que possèdent les mères de familles, on mesure toute la problématique de cette production éditoriale centrale pour le mouvement pulaar et la filière alphabétisation. L'édition de manuels d'alphabétisation est à l'image de l'histoire de la filière pulaar et du mouvement pulaar en général : fragilisée par des liens de forte dépendance vis à vis de décisions et conjonctures d'acteurs exogènes que sont les ONG et les bailleurs.

C. Contrôle social et verrouillage de l'alphabétisation

subalterne : les femmes, les jeunes, les GS castés ou serviles, mais aussi l'alphabétisation en pulaar par rapport au système éducatif national : sessions d'alphabétisation et productions des supports didactiques sont marqués du seau de la précarité, de l'irrégularité des moyens alloués par des bailleurs étrangers et de qualifications professionnelles des formateurs et de leur suivi pédagogique de niveaux très variables, dans un cadre structurel global qui ressort davantage des bonnes volontés, du « système D. » et d'opportunités très fluctuantes.

Aux débuts du mouvement pulaar, les femmes et les jeunes gens qui ont souhaité devenir apprenants se sont vus souvent propulsés, une fois alphabétisés et pour les plus doués, à des fonctions d'alphabétiseurs, après les formations requises. Ce processus s'est fait dans un temps assez restreint, qui a rapidement transformé la filière pulaar en débouché professionnel d'autant plus intéressant que l'on entrait dans la période faste de la « salarisation » des alphabétiseurs par les ONG, alphabétiseurs qui étaient auparavant généralement des jeunes bénévoles, étudiants de passage dans leur village d'origine à l'occasion de vacances. Les femmes ont donc ouvert cette voie nouvelle qui a ainsi attiré, par la suite, de nombreux candidats, rétribution financière oblige...

Cela n'a pas nécessairement été apprécié par tout le monde, notamment par ceux qui n'ont pu bénéficier de ces nouvelles opportunités de faire rentrer quelque argent ou d'en tirer un statut social. « Il y a des gens qui en ont profité. Ils ont des places et des salaires. »¹ laisse entrevoir que si certains

¹ Abdoulaye Neyba N'diaye, 73 ans, retraité de la police, Dungal.

ont pu saisir ce créneau un temps porteur, d'autres ont été laissés en dehors du champ des possibilités offertes, soit pour des questions d'âge, de qualités intellectuelles ou d'aptitudes physiques à exercer une activité qui demande disponibilité et déplacements, soit pour la simple raison que tous ne pouvaient devenir alphabétiseurs salariés ou relais locaux d'activités prises en charge totalement ou partiellement par des instances de développement. Une telle situation a évolué vers la prise de contrôle qui s'est progressivement opérée pour que les notables, ou plutôt les jeunes hommes ou les femmes membres de leur famille, captent ces ressources offertes par le secteur de l'éducation de base en pulaar (cf. chapitres 7 et 8).

Au-delà de l'effet qu'a produit le désengagement des grands opérateurs de l'alphabétisation sur le maintien d'activités de formation en pulaar, et profitant de ces effets délétères, des forces d'opposition au pulaar au sein même des villages ont œuvré dans la même période pour affaiblir l'alphabétisation. On a vu plus haut combien celle-ci a pu gêner toutes sortes d'intérêts, du foncier au religieux en passant par l'accès aux fonctions de pouvoir dans divers types d'entités politiques ou de développement.

Avant d'aborder les différentes formes d'étouffement de l'alphabétisation que ces opposants au pulaar ont pu mettre en œuvre, attachons-nous à comprendre comment fonctionnent certains mécanismes d'exclusion sociale qui utilisent l'accès à l'information contrôlé — des mécanismes sélectifs similaires seront ensuite décrits pour l'accès à l'alphabétisation, pour ce qu'il en est resté. Les pratiques de lectures en public illustrent ces logiques restrictives à l'œuvre, qui au premier abord, si l'on n'y prête gare, ne paraissent pas discriminantes, alors qu'elles opèrent bel et bien une sélection de celles ou ceux qui sont autorisé(e)s à y participer. L'on retrouve, concernant ces lectures collectives, l'enjeu de la place des femmes croisé à celui des rapports entre groupes statutaires, ceux-là mêmes qui ont certainement le plus enjoint les *mawbe* à démanteler la filière pulaar ou en prendre le contrôle en les infiltrant.

C. a. Lectures collectives ségrégatives

Les différents types de lectures publiques qui se produisent au village montrent bien comment ces diverses formes de *literacy event* à la fois traduisent et reproduisent des lignes de démarcation, voire de clivage entre des catégories sociales distinctes. On y retrouve en effet à la fois les rapports de genre et les rapports statutaires comme déterminants des auditoires invités ou autorisés à assister à certains types de lecture. Voyons, des lettres aux lectures religieuses en passant par des lectures liées à la sphère d'activités associatives ou économiques, comment cela se joue...

Des lettres, en pulaar ou en français, font de temps en temps l'objet de lectures à voix haute ; lorsque ces lectures dépassent le cercle familial, il s'agit le plus souvent de missives liées aux activités des associations villageoises (associations de développement, groupements féminins, voire GIE privés). Quant à un éventuel courrier administratif qui serait adressé aux instances villageoises et dont lecture publique serait faite, il n'en est point question dans les réponses citées dans les questionnaires-

entretiens. Sur le plan politique, comme sur celui de la santé¹, il arrive qu'une séance de sensibilisation, sous forme de lecture-causerie, soit organisée, mais cela reste assez marginal comparativement au registre religieux ou à celui de la culture pulaar.

Les auditoires qui viennent écouter toutes ces lectures oralisées varient-ils d'un genre de textes lus à un autre ? Une grande partie des lectures publiques peuvent rassembler sans exclusive l'ensemble des membres de la communauté villageoise : lectures culturelles et celles des lectures religieuses qui se font en dehors de la mosquée ou du *dudal*. Une mère de famille nous confie qu'elle « prête attention quand des gens lisent, comme les marabouts ». D'autres s'adressent plus spécifiquement aux hommes, aux jeunes ou encore « aux sages du village » (les *mawbe*, *i.e.* grands, vieux), selon leur objet propre. S'ajoute à ces derniers auditoires spécifiques celui — intéressant — de « femmes des familles d'érudits », lequel auditoire n'est d'ailleurs identifié en tant que tel que par les personnes interrogées alphabètes. De fait, certaines de ces femmes ont effectivement un accès privilégié à la fois aux lectures religieuses et aux lectures/réunions relatives à la vie associative ou médico-sanitaire de leur village, surtout parce que ce sont à elles qu'ont été confiées des responsabilités et fonctions locales qui les conduisent à assister plus que d'autres à certaines séances d'information, sensibilisation ou suivis d'activités.

Nous sommes donc face à une variété de types de lecture publique dont les auditoires diffèrent eux aussi, soit en fonction de codes sociaux réglementant la lecture de certains textes (*e.g.* le Coran lu à la Mosquée et la séparation des sexes dans ce lieu culturel), soit en fonction de l'intérêt variable que les villageois peuvent trouver à écouter tel ou tel sujet traité. Mais il apparaît également que la constitution des publics participant aux différentes formes de lectures collectives se délimite selon des processus sociaux d'inclusion/exclusion en fonction de l'appartenance de chacun à différentes catégories de groupes sociaux. Ces processus sont indépendants de principes codifiant *a priori* la diffusion de textes donnés (comme dans le cas du Coran). Il s'avère en effet que bien des personnes de notre échantillon d'enquêtés (environ 1/3), alphabètes comme analphabètes ou illettrés, ignorent que des lectures publiques ont lieu dans l'espace communautaire.

Cela paraît étonnant à plus d'un titre. Tout d'abord, comme nous venons de le souligner, nombreuses sont les lectures publiques ouvertes à l'ensemble des villageois. Deuxièmement, l'échelle restreinte du village ainsi que l'intérêt que les Haalpulaar'en revendiquent volontiers pour leur culture, pour l'islam ou pour les affaires courantes de la vie communautaire laisseraient penser que pour le moins, les villageois dans leur ensemble sont au courant que des lectures se déroulent dans leur localité. Si une proportion non négligeable de villageois semble ignorer la tenue de ces *literacy events* que sont les lectures publiques, c'est en réalité que certaines catégories de la population — les plus

¹ Pour l'un et l'autre de ces registres « textuels », une seule mention est proposée dans nos questionnaires. La déclaration de lecture publique touchant à la santé (au sens large) fait précisément référence à des écrits portant sur le « planning familial ».

jeunes, ainsi que la plupart des femmes et les membres des familles « subalternes » les plus éloignées des lieux de pouvoir et de décisions communautaires — ne se perçoivent pas comme invitées ou attendues à ces séances religieuses, culturelles ou communautaires. Ces groupes, qui ne se sentent donc pas concernées par ces réunions où des lectures sont effectuées, sont le reflet en creux des auditoires spécifiques cités dans les questionnaires. Ils sont d'ailleurs moins avertis que d'autres publics — ou pas du tout avertis — lorsque ces réunions sont organisées. Ces processus associant exclusion de la part de ceux qui sont « autorisés » et auto-exclusion de ceux qui ne se sentent pas « souhaités » se traduisent, dans les réponses de nos enquêtés, par une posture (inconsciente ou délibérée ?) d'occultation de l'ensemble de ces temps lectoraux faits de plaisir, de partage de savoirs ou de prises de décision. Ce principe d'inclusion/exclusion qui régit une partie des lectures publiques au village se manifeste donc par un déni de ces lectures de la part de ceux qui y participent le moins. Il se traduit également par le fait que tous ceux qui se disent au courant de ces lectures n'y vont pas¹, malgré la diversité des sujets et des centres d'intérêts qui y sont représentés. Cette déperdition entre ceux qui savent que des lectures publiques se tiennent et ceux qui s'y rendent s'enregistre non seulement sur les réponses déclarées, mais aussi sur l'accroissement du nombre de non-réponses en passant de la première question (ceux qui savent ou pas) à la seconde (ceux qui y vont ou pas). Ce déficit flagrant de réponse à une question gênante traduit ainsi certainement un malaise implicite. Ce qui atteste bien qu'il se joue autre chose qu'un simple désintérêt de la part des absents aux lectures publiques...

Certaines lectures sont donc ouvertes à tous, d'autres se caractérisent par une restriction délibérée de leur auditoire, soit parce que la langue y usitée constitue un frein pour certains, soit parce qu'elles s'effectuent dans un cadre organisationnel donné, plus ou moins formel, qui en limite l'accès (associations, élus locaux, *mawbe*). Nous sommes donc ici bien loin d'une fonction exclusivement culturelle² et démocratique de ces temps de lecture, au sens où chacun pourrait jouir librement de moments de lecture ouverts à tous et destinés à enrichir, à informer ou à impliquer le plus grand nombre possible de membres des communautés villageoises. Seules les soirées de poésie ou de *conférence culturelle* (cf. chapitre 4) en pulaar entrent dans cette catégorie du « bien culturel public », tandis que la plupart des autres lectures qui se tiennent à Dungle ou à Juude correspondent à des logiques soit de formation, d'intégration ou de bénéfices religieux (la *baraka* ou les bénédictions du Coran³), soit d'exercice d'activités ou de pouvoirs locaux divers, à l'accès socialement bien

¹ Voir le différentiel sur chacun des questionnaires : Q. 19/Q. 19.5 pour les analphabètes et Q. 25/Q. 25.4 pour les alphabètes (annexes).

² « [C]ulturelle » est à prendre ici au sens de « relatif à la culture en tant qu'acquisition et possession par l'esprit des connaissances qui l'enrichissent » (définition tirée du Trésor de la Langue Française Informatisé ou TLFi, en ligne).

³ Cf. les réponses Q. 25.6. (« Questionnaire alphabètes », en annexes).

circonscrit. Mais ces deux catégories distinctes de *literacy events* lectoraux (culturel et ouvert vs religieux ou fonctionnel et restreint) ont produit un point d'intersection particulièrement intéressant.

Une conscience citoyenne, au sens large, semble avoir émergé chez certains, au-delà des intérêts statutaires, d'âge, de sexe ou de fonction des uns et des autres. Cette conscience citoyenne transparait à travers les motivations qui animent ceux qui participent à certaines réunions publiques, dont les moments de lecture constituent un temps fort, mais un temps qui n'a d'autre vocation que d'alimenter un échange oral et d'éventuelles décisions collectives. « En tant que membre de mon village, je dois répondre à son appel », « c'est fait dans l'intérêt du village, je dois donc être présent », ou encore « en tant que citoyen, je tiens à être renseigné » sont autant de formulations attestant de ce « mouvement » citoyen. On y décèle la convergence d'un esprit communautaire transcendant les différences sociales internes — marque de fabrique du militantisme du mouvement pulaar — et d'une prise en charge de préoccupations concrètes (et pas seulement culturelles) habituellement traitées dans des espaces de pouvoir et d'action fermés. Si cette conscience citoyenne est certainement le fruit d'un processus social sur le long terme et qu'elle n'est pas nécessairement née avec le mouvement pulaar, elle doit à ce dernier une certaine maturité manifestée par la capacité à s'afficher et à se revendiquer en tant que telle. Les clivages sociaux solidement établis n'auraient probablement pas laissé émerger cette conscience aussi visiblement sans l'apport de ce mouvement d'émancipation et de conscience sociale qui a participé largement à ouvrir certaines brèches. Et c'est justement en cela que le mouvement pulaar a gêné, comme on l'a montré précédemment, et en cela qu'il a fait l'objet d'une contre-attaque en bonne et due forme au sein même des villages, de façon assumée ou masquée.

C. b. Stratagèmes pour saboter le mouvement pulaar

Outre des pressions qui ont pu s'exercer directement sur des apprenants en pulaar ou des candidats qui auraient souhaité s'inscrire à une session d'alphabétisation (cf. le cas de Binta supra), des notables de chacun des deux villages enquêté ont usé de méthodes et de cibles multiples pour décourager la littératie en pulaar. Ils ont visé les moyens logistiques mis à disposition (fin de la mise à disposition des salles de classes pour que les cours d'alphabétisation s'y déroulent), ils ont contrôlé l'accès aux rares sessions d'alphabétisation advenant encore au village (à Juude), et ils ont fait périlclité une bibliothèque villageoise de livres en pulaar, à Juude également.

C. b. 1. Avec ou sans le soutien de l'école

La question pratique des locaux est la première qui se pose. Lorsqu'un village est doté d'une école, celle-ci met en principe ses salles de classe à la disposition des cours d'alphabétisation. Dans le cas de l'école de Dungal, une répartition des locaux selon leurs horaires de disponibilité ont fonctionné un temps : les cours de l'école publique avaient lieu le matin, jusqu'à 13H, tandis que les sessions d'alphabétisation en pulaar pouvaient occuper les tranches horaires suivantes. Les textes émanant des Ministères sénégalais de l'Éducation Nationale et de l'Éducation de base et des langues nationales

prévoient d'ailleurs la mise à disposition des locaux des écoles pour les séances de formation en alphabétisation ou en post-alphabétisation.

Mais à l'usage, à Dungal, le fait d'utiliser les locaux de l'école et donc de devoir attendre la fin des cours de l'enseignement publique aurait participé au déclin, voire à la cessation d'une partie des activités d'alphabétisation dans la langue maternelle. Les mères de familles, qui représentent une partie importante des effectifs d'apprenants, comme nous l'avons vu, ne peuvent en effet se libérer facilement aux heures où ceux de leurs enfants scolarisés sont libérés. Les horaires posent en outre le problème de la luminosité : la nuit tombant aux alentours de 18H00, les salles ne sont pas toujours suffisamment éclairées pour permettre à ceux qui ont des troubles visuels de distinguer les mots écrits à la craie sur un tableau noir. Jeynaba relate ce problème qui la pénalisait lourdement¹ :

« La dernière session a duré six mois. Je suivais les cours d'alphabétisation régulièrement pendant les trois premiers mois, puis mon assiduité aux cours a dégringolé, car j'éprouvais des difficultés de vision. Les cours se déroulaient le soir à partir de 17H00. Pour moi, les salles étaient sombres, je voyais à peine les écritures au tableau noir, quelque que fût ma position dans la salle. Pour être à jour, j'étais obligée d'emprunter les fiches de l'alphabétiseur pour recopier mon cours le lendemain matin. D'autres charges m'empêchaient également d'être régulière aux cours d'alphabétisation : je m'occupais du jardinage. »

À Juude, les cours d'alphabétisation ont également eu lieu dans les locaux de l'école, mais cela est révolu. Les locaux de l'ASC sont composés de deux salles de classe destinées en principe à l'alphabétisation, mais là aussi, les dernières sessions d'alphabétisation n'en ont pas bénéficié ; elles se sont déroulées chez des particuliers, dans une cour de concession qui n'est pas équipée à des fins pédagogiques. Un tableau noir est posé le long d'un mur de la maison hôte, et les apprenantes sont pour certaines assises sur des chaises sans tables, pour d'autres, sur des nattes au sol, certaines étant accompagnées d'enfants en bas-âge. Pas de lumière électrique à disposition, si le jour vient à tomber, ni d'eau courante, mais un canari installé dans un coin de la concession, comme dans la plupart des *galle* du village.

C. b. 2. Des apprenants sélectionnés

Avec la raréfaction des sessions d'alphabétisation au village, la demande étant supérieure au nombre de places disponibles dans le cadre établi par les projets d'alphabétisation, une sélection s'est mise en place. L'alphabétiseur(euse) joue alors un rôle déterminant. Concernant la dernière campagne d'alphabétisation qui s'est déroulée à Juude, on a constaté que si le critère du genre avait conditionné l'accès à la formation, en accord avec le cahier des charges fixé par l'opérateur de ce projet, d'autres paramètres de sélection des candidats se sont immiscés dans le processus de recrutement. Ainsi, l'entourage familial ou lignager, les membres issu(e)s du même groupe statutaire puis ceux/celles des autres groupes statutaires de *Rimbe* ont pu avoir accès à la formation. Plus encore, on est allé chercher

¹ Entretien du 29/01/2001, Dungal.

des personnes qui n'étaient a priori pas candidates et celles-ci ont été incitées à suivre la formation : elles faisaient partie de la famille. Népotisme, bon gré, mal gré, et clientélisme ont ainsi pris le dessus sur la façon de constituer les groupes de futurs alphabétisé(e)s.

Si on peut se demander si ce types de recrutement a constitué une exception ou est devenu la règle par la suite, le simple fait que les choses aient pu se dérouler ainsi prouve combien le mouvement pulaar et ses principes fondateurs ont évolué, pour ne pas dire qu'ils ont été bafoués.

La filière pulaar continue ainsi de fonctionner, apparemment, mais en réalité, elle vivote, sous perfusion et dénaturée.

C. b. 3. Vie et mort d'une bibliothèque villageoise pulaar

L'histoire des bibliothèques pulaar de Dungel et de Juude est riche d'enseignements. La comparaison de leurs sorts respectifs permet de condenser une somme d'aspects du mouvement pulaar et de la filière alphabétisation dans les villages tout en soulignant les écarts de félicité qui peuvent advenir, tenant en cela à peu de choses ou presque : le choix de celui qui sera chargé de cette « bibliothèque ».

La bibliothèque publique n'existait pas dans les villages enquêtés avant la littératie pulaar. À Dungel comme à Juude et dans l'ensemble du Fuuta, on ne trouve pas de bibliothèques islamiques publiques : celles-ci sont privées, propres à chaque marabout qui concède à sa façon d'éventuels prêts de ses ouvrages. De leur côté, les écoles publiques ont pour certaines mis en place une bibliothèque à la disposition des écoliers, généralement grâce à des dons, mais leur fonds est réservé à ces derniers et n'est qu'en français.

En milieu haalpulaar, la bibliothèque constituée de livres en pulaar correspondrait plutôt à une initiative extérieure, à en croire les deux cas des bibliothèques de Juude et Dungel. L'instance externe fait don d'un petit fonds avec lequel se lance la nouvelle bibliothèque. Mais cela n'exclut pas que certains particuliers se montrent très sensibles vis à vis des bibliothèques locales et de l'importance qu'elle peuvent revêtir pour la communauté qui en bénéficie. Nous avons ainsi été frappée par le témoignage d'un homme croisé à Yeumbeul¹ lors de la phase de pré-test de nos questionnaires. Mamadou Bajo, l'un des alphabètes interrogés, nous confie qu'il veut créer une bibliothèque dans le cadre d'une association de quartier. Il explique qu'il y mettrait ses propres livres et ne conserverait chez lui que les exemplaires en doublon, tant il considère que « la priorité doit être donnée aux livres de la communauté ». Parlant de ses livres comme étant déjà ceux de la communauté, alors que son projet de bibliothèque n'a pas encore été concrétisé, il démontre à quel point il a développé une haute conscience de l'importance de l'accès à l'écrit dans la langue maternelle.

¹ Banlieue de Dakar, très populaire, où les conditions de vie sont identiques ou moins bonnes, comparées à celles d'un village du Fuuta. Pas de routes, pas d'électricité ou de téléphone pour une écrasante majorité des habitants qui sont Haalpulaar'en pour beaucoup d'entre eux.

Au village, dans l’Ile, les bibliothèques ont aussi été créées grâce à des dons, mais tandis que celle de Juude en est resté au fonds initialement donné, la bibliothèque de Dungal s’est développée avec succès. À quoi ressemblent ces deux bibliothèques ?

Dans l’Ile, chacun de nos deux villages a vu apparaître une petite bibliothèque, qui ne bénéficie pas d’un local qui lui serait dédié — le nombre de titres ne le justifie de toute façon pas. Dans les deux cas, la bibliothèque prend donc l’apparence physique d’une simple caisse contenant livres ou brochures. Voyons comment la création et le fonctionnement de chacune sont décrits par leur responsable respectif¹.

En 1992, se crée la bibliothèque de Dungal grâce au don de la SAED de sept à huit livres, ce qui a lancé le fonctionnement de la bibliothèque. Les livres sont prêtés pour une durée de 15 jours ; amende est demandée à l’emprunteur s’ils sont rendus abîmés. Tout le monde peut emprunter des livres. Les prêts sont renouvelables une fois par livre. La bibliothèque, qui n’est autre que Ceerno Mussa (alphabétiseur militant et marabout) a constitué une caisse pour le rachat des livres détériorés et pour l’acquisition de nouveaux titres (deux à la fois en général), qui ont lieu tous les trois ou quatre mois. Le bibliothécaire dispose d’un catalogue des livres et d’une liste des prix, et les commandes peuvent être passées à distance, avec livraison assurée. Le transport des nouveaux livres acquis se fait grâce à un chauffeur qui fait la navette avec Dakar et qui connaît bien les gens de Dungal. La bibliothèque n’est pas en service à des horaires particuliers, mais en fonction des sollicitations des villageois, à la demande. Elle fonctionne davantage pendant l’hivernage en raison de la trêve dans les travaux champêtres : les gens sont plus disponibles et moins fatigués et lisent donc davantage.

La bibliothèque ne possède pas de livres en français ou en arabe, et n’a qu’un seul livre en wolof. Beaucoup de gens du village ont lu *Ndikkiri Joom Moolo*, alors qu’il n’y a que deux exemplaires à la bibliothèque.

Le fonctionnement de la bibliothèque repose sur un « garde des livres » avec en plus un secrétaire et un trésorier. Le parcours est fléché pour devenir garde des livres : il faut d’abord être trésorier puis secrétaire pour pouvoir prétendre au rang de « garde des livres ».

La bibliothèque de Juude, quant à elle, a été créée grâce à...

« une Blanche de Cuballel qui faisait des recherches. Elle était venue avec quelqu’un qui alphabétisait. Puis ils sont revenus après avec une caisse contenant des documents sur la riziculture, mais je ne sais pas de quelle structure elle était. À Cuballel, elle se faisait appeler Laana Sall, mais je ne sais pas de quel pays elle était ; elle travaillait avec les Hollandais. Cette caisse était remplie de livres/brochures [format A4] d’alphabétisation fonctionnelle de la SAED, auxquels s’ajoutaient d’autres livres comme *Ndikkiri Joom Moolo* et autres. Je ne sais pas combien de livres il y avait exactement. Ils étaient tous en pulaar. C’est à moi que l’on a remis la caisse parce que j’étais le responsable de l’alphabétisation [...]. J’avais été désigné par les gens du village pour être responsable de l’alphabétisation. La caisse de la

¹ Amadou Mama Sy pour Dungal (05/04/1999) et Ceerno Hamath N’diaye pour Juude (20/02/01). Nous reprenons ici l’ensemble des informations recueillies lors d’entretiens semi-directifs avec ces deux personnalités, qui se trouvent d’ailleurs toutes deux être également des marabouts.

bibliothèque était là pour les apprenants de l'alphabétisation du village, mais ceux qui venaient d'ailleurs pouvaient aussi emprunter s'ils avaient fait de l'alphabétisation, et à la condition de prendre soin des livres. Au début, il fallait payer 100 F par livre pour emprunter. Puis les gens ont cessé de venir emprunter. Ils n'en ont plus besoin. À présent, il y a cinq à sept livres dans la caisse ; quelqu'un a gardé deux livres (il est parti en voyage). Je n'ai pas fait de sensibilisation dans le village car ceux qui ont donné les livres ne l'avaient pas demandé. L'alphabétisation s'est arrêtée il y a six ans¹, mais la bibliothèque s'était arrêtée avant cela. La bibliothèque ne fonctionnait de toute façon que ponctuellement. Par exemple, même, pendant un an, il n'y a eu aucune demande. Quand je tenais la bibliothèque, je notais sur des papiers volants qui avait emprunté des ouvrages. »

Sur le plan purement fonctionnel, on note que la bibliothèque de Dungel semble plutôt bien fonctionner. Le détail qui est donné de ses règles de fonctionnement pratiques laisse percevoir un véritable investissement et un certain sérieux dans son administration et sa gestion. Celle de Juude, quant à elle payante, n'a pas perduré et son fonds n'a pas connu d'accroissement.

Mais une autre bibliothèque serait en service à Juude, selon l'un de nos informateurs², sans que nous ayons pu l'identifier clairement... Les livres y seraient empruntables gratuitement, mais cette bibliothèque reste très vague et personne ne nous en fait état très explicitement, me laissant une impression de bibliothèque clandestine, officieuse, qui semble bien exister, mais qu'il ne faut pas trop chercher à connaître... le terrain est glissant. De toute évidence, certaines personnes au village ne voient pas d'un bon œil l'existence d'une bibliothèque en pulaar, gratuite qui plus est, mais l'envie de lire est la plus forte, et une résistance se serait donc organisée...

Si les villageois de Juude ne bénéficient plus vraiment d'une bibliothèque en état de fonctionnement, ce n'est certainement pas en raison d'un désintérêt de la population lettrée en pulaar, puisque l'on a mesuré combien les villageois de l'un et l'autre village sont en demande de livres. La personnalité et l'engagement actif, voire la vocation de celui qui est responsable de la bibliothèque, s'imposent comme déterminants pour la longévité d'une telle « structure ». À Juude, d'ailleurs, la bibliothèque n'avait pas fait l'objet d'une mise en forme associative, contrairement à la bibliothèque pulaar du village voisin ; tout ne reposait que sur une seule personne, qui ne s'était guère investie dans la promotion du nouveau service dont il avait la charge. Lorsqu'on sait que cet homme d'un certain âge, marabout lui aussi, mais d'une autre veine que le « garde des livres » de Dungel, a par ailleurs fait obstacle à l'alphabétisation en pulaar d'une proche parente, on comprend que la bibliothèque éphémère de Juude ait été payante et qu'elle ait rapidement périclité sans avoir beaucoup profité aux villageois.

¹ Cette assertion montre que notre informateur ne considère plus vraiment comme alphabétisation les projets qui ont succédé à l'alphabétisation fonctionnelle de la période « PIV », qui mettent en place des sessions, bon an mal an. Pourtant, il est au courant de l'existence de ces projets, comme nous nous en sommes assurés au cours de l'entretien. C'est aussi pour lui une façon de considérer qu'après lui, et hors de sa fonction de responsable de l'alphabétisation liée au secteur agricole, il n'y a plus eu d'alphabétisation au village...

² Une femme du village, avertie en matière de littérature pulaar, évoque cette bibliothèque qui aurait été en service au moment de notre entretien en février 2001. Mais elle ne dit pas qui s'en occupe. Quant à l'autre bibliothèque villageoise, elle n'utilise plus depuis quatre ans.

Le bilan des activités bibliothéconomiques est donc mitigé, variable d'un village à l'autre, pouvant tantôt se réduire à peau de chagrin, tantôt mener un train de vie modeste mais néanmoins honorable et efficace, et surtout en adéquation avec les conditions de vie et les besoins locaux.

Conclusion

Écrire en pular, et alors ? Et après ?

À l'issue de cette odyssée fuutanke en terre d'écriture, quelle image peut-on conserver, quelle vision globale et synthétique peut-on extraire d'un tel contexte plurigraphique et pluriscriptural aux aspects humains aussi multiples, complexes et inter-reliés que ceux observés et analysés jusqu'ici ?

L'heure du bilan va se décliner ici en trois temps¹ :

1. une synthèse du mouvement pulaar, de ses caractéristiques au travers de son histoire ;
2. une réflexion de fond sur la portée de la littérature pulaar pour la société haalpulaar (incidences et transformations manifestes ou seulement miroitées), qui rendra compte de l'inscription de cette étude de cas, d'une part dans l'un ou l'autre des modèles théoriques dominants en matière de littérature (« modèle autonome » vs « modèle idéologique »), d'autre part dans les théories relatives à l'histoire de l'écriture ;
3. un bilan sur ce qui demeure aujourd'hui, *in fine*, de ce mouvement social et culturel qu'a été le mouvement pulaar.

A. Le mouvement pulaar : lignes de force et de tension

« Le mouvement pulaar, lieu de toutes les résistances ». C'est ainsi que s'intitule, en sous-titre, une contribution (HUMERY 2012) retraçant de façon synthétique l'histoire du mouvement pulaar. En évitant de revenir sur cette histoire de façon chronologique, puisque cet article s'y est déjà attelé et que le premier chapitre ici présenté en donne une autre version plus fournie et complémentaire, on peut retenir de cette contribution l'idée centrale contenue dans ce titre : le mouvement pulaar a existé à travers un large faisceau de facteurs et d'acteurs sociaux, politiques, économiques et culturels divers et disséminés dans l'espace, mais qui sont entrés en synergie par de multiples liens et interactions pour promouvoir et appuyer son développement, y compris à l'échelle micro des villages du Fuuta. Ces facteurs et catégories d'acteurs impliqués d'une façon ou d'une autre dans le mouvement pulaar ont tous eu en commun le fait de prendre position contre, de vouloir changer une donne établie ou en passe de l'être. Un phénomène de convergences d'intérêts, d'attentes et d'idéaux s'est ainsi déployé, après une longue période de gestation qui était sans doute indispensable (de la fin des années 1950 au début des années 1980) dans le contexte socio-politique de l'époque.

Au Sénégal et en Mauritanie, on a souligné (chapitres 1 à 3) combien les enjeux sociaux et politiques mais aussi leur traduction en termes de politiques linguistiques et éducatives ont pu être différents tout en produisant certains effets similaires de part et d'autre du Fleuve. Une mobilisation engagée, fondée sur des idéologies prégnantes à l'époque — décolonisation, marxisme, négritude, panafricanisme —, a initié une conscientisation d'abord d'une certaine élite scolarisée et en partie urbaine ou semi-urbaine, puis d'étudiants arabisants et autres migrants installés dans les pays arabes, pour produire les premiers essais d'alphabets et de syllabaires, de publication d'ouvrages et d'alphabétisation en pulaar. Lutte contre la wolofisation au Sénégal ou contre l'arabisation en Mauritanie, menace d'acculturation totale au français pour les émigrés dans l'hexagone ou résistance à un racisme anti-Noirs dans les pays arabes ont soudé ces militants de la première heure, pétris

¹ Un quatrième point aurait pu figurer dans cette conclusion, qui aurait traité des apports méthodologiques et épistémologiques de l'approche retenue pour cette enquête. Pour préserver une certaine unité de registre à cette étape de synthèse, et étant donné mon choix de présenter les aspects méthodologiques de cette étude en annexes, ce bilan méthodologique et heuristique s'inscrit à la suite de l'exposé des outils et approches retenus (annexes).

d'idéaux d'indépendance, de liberté et de respectabilité de leur culture, de leur identité et de leur langue. Or cette langue, justement, a rempli une fonction sociale majeure dans l'histoire peule et dans celle du Fuuta Tooro en particulier, une fonction de liant entre les différents groupes humains locaux et environnants qui, mélangés et unis, ont produit au fil des siècles passés l'entité haalpulaar, ses valeurs (*pulaaku*¹) et son histoire commune.

L'idée de défendre l'existence d'un islam africain, local, a également joué parmi les fervents défenseurs de l'écriture du pulaar. Pour eux, parmi lesquels de fins arabisants, l'arabe devait tenir place de langue certes légitime (car langue originelle de la révélation du Coran) mais non exclusive. Il s'agissait d'articuler religion et langues africaines, et en l'espèce pulaar, lequel bénéficiait de longue date et dans plusieurs aires de l'archipel peul d'un statut de langue quasi-religieuse permettant de traduire et donc de vulgariser et diffuser l'islam à l'ensemble des groupes sociaux, notamment des groupes statutaires non cléricaux.

Mais au Fuuta Tooro, contrairement à la plupart des autres régions peules qui ont développé l'*'ajami* au cours des derniers siècles, l'écriture du pulaar pour diffuser la culture religieuse a coïncidé avec le choix de la majorité des acteurs du mouvement pulaar de privilégier une écriture adaptée de l'écriture latine plutôt que de l'écriture arabe. L'*'ajami* pulaar s'étant en effet plutôt caractérisé — dans la Vallée du fleuve Sénégal —, comme une écriture d'autodidactes circonscrite aux arabisants et pour des usages confidentiels et personnels, la volonté d'asseoir ou de renouveler un islam peul s'est logiquement investie dans une écriture dont l'image plus démocratique et l'accès technique relativement facile rencontrait un souci de démarcation vis à vis des autres langues à contrer socio-politiquement — le wolof, très lié à une écriture en caractères arabes, l'arabe et le hassaniyya en Mauritanie, et la langue arabe des pays arabes pour les migrants s'y trouvant (HUMERY 2010a).

Mais parmi ces partisans d'un islam bilingue et d'un renouvellement de l'islam peul, tous n'ont pas entretenu des positions distantes vis à vis de la transcription *'ajami*. En effet, si la plupart des militants du pulaar ont prôné la graphie de Bamako (ou des systèmes graphiques équivalents et très proches), des positions plus complexes ont parfois consisté dans le fait de recourir à la graphie arabe du pulaar pour ne pas laisser la culture religieuse entre les seules mains des *Toorobbe* maîtrisant plus ou moins la langue arabe.

Cette position mixte soutenant à la fois la graphie latine et la graphie arabe pour le pulaar est cependant restée marginale. L'écriture *'ajami* ayant toujours été plus ou moins limitée — au Fuuta Tooro — à l'élite religieuse, et la grande majorité des militants de l'écriture du pulaar ayant opté dès les prémisses du mouvement pour des alphabets inspirés de l'alphabet latin, l'écriture du pulaar en graphie arabe n'a contribué que de façon limitée à développer un apprentissage ou une pratique de l'islam fuutanke en pulaar ou via des transcriptions de l'arabe en *'ajami*. C'est donc au travers de la graphie latine adaptée, dite *abajada* dans la Vallée, que le pulaar a davantage investi le champ du savoir religieux, au même titre que d'autres genres et domaines de savoirs : différents genres littéraires,

¹ Rappelons que le *pulaaku* ne se limite pas à l'aire fuutanke, mais porte sur l'ensemble de l'archipel peul.

de l'histoire, du droit, divers domaines techniques du développement agro-sylvo-pastoral, etc (cf. chapitre 4 sur les genres du répertoire écrit en pular).

Ainsi, les motifs de résistance à l'origine du mouvement pular ont été multiples et multitués : renaissance des langues et cultures africaines après la colonisation, lutte contre la wolofisation du Sénégal et contre l'arabisation imposée en Mauritanie, confrontation à un contexte républicain en France reconnaissant fort peu les cultures d'origine des migrants sub-sahariens, ou encore pression diffuse d'un islam « désafricanisant », voire ostracisant pour ce qui est des pays arabes.

L'ensemble de ces motifs renvoient à des rapports à l'Autre ou avec l'Autre, en l'espèce à des groupes sociaux ou courants idéologiques extérieurs à la société haalpular, mais des facteurs internes ont également participé à l'émergence et au développement de ce nationalisme (ou patriotisme) culturel, faisant de lui également un mouvement social. Plus ou moins en quête d'émancipation sociale, économique et symbolique sans pour autant revendiquer un changement social radical, des catégories sociales subalternes ont en effet particulièrement investi le mouvement pular. Femmes et jeunes, groupes serviles ou « castés » (groupes statutaires d'artisans-laudateurs) ont en effet investi largement le champ de l'alphabétisation en pular et des fonctions et activités locales qui leur ont ainsi été ouvertes, de l'agriculture vivrière ou irriguée aux activités d'enseignement dans l'alphabétisation en passant par toute une palette d'autres activités et métiers exercés localement (métiers de santé ou techniques ou encore petites activités de production comme le savon, la teinture de tissus, le concentré de tomates, etc.).

Un rapport novateur à la pédagogie, largement inspiré des méthodes participatives et intégrées issues à la fois des courants politiques de libération sud-américains et des approches andragogiques développementistes, a en outre entretenu cette quête d'émancipation, certes mesurée dans ses manifestations puisque le mouvement pular n'a pas provoqué de révolution au sens radical du terme. Une forte implication, militante, des alphabétiseurs et alphabétiseuses a rapproché les apprenants de leur objet d'apprentissage, qui de plus se trouvait être (dans) leur propre langue. Une certaine rapidité et efficacité des méthodes didactiques employées ont achevé d'encourager les candidats à l'alphabétisation, malgré une limite criante en terme de progression possible dans le cursus en pular (les sessions de post-alphabétisation se sont progressivement raréfiées et aucun débouchés dans l'enseignement supérieur ou la formation continue plus formelle ne se sont dessinés, ni au Sénégal ni en Mauritanie¹).

À travers l'engouement de ces catégories sociales pour une littératie en pular, certaines formes de dominations propres à la stratification sociale haalpular ont ainsi été remises en question directement ou indirectement. À terme, leurs acteurs se sont sentis eux-mêmes menacés dans la

¹ Ne parlons pas de l'administration et ou des médias au sein desquels les langues africaines, hormis le wolof au Sénégal, n'ont jamais vraiment opéré l'intégration des langues nationales. Le secteur de la santé fait exception, puisqu'en accord avec l'OMS ou l'UNICEF, le ministère de la santé a participé à la production et diffusion de supports de sensibilisation en langues nationales. Des sessions de post-alphabétisation sont également organisées sur des sujets sanitaires et médicaux.

reproduction de leurs pouvoirs, de leur hégémonie. L'élite sociale (les *Rimbe*, hommes libres), particulièrement le groupe des clercs *toorobbe* mais aussi plus largement les *mawbe* (notables âgés) dans leur ensemble, a développé des stratégies visibles ou plus insidieuses de barrage des activités liées à l'écriture du pulaar. Ainsi, domination masculine, contrôle du foncier, maîtrise quasi-monopolistique de la sphère religieuse et exercice des diverses fonctions de pouvoir local, y compris dans le domaine de l'agriculture irriguée en lien avec des ONG venues dans la zone dans les années 1980 pour réagir aux grandes sécheresses, et utilisant pour ce faire l'alphabétisation en pulaar (SCHMITZ et HUMERY 2008), ont finalement réussi à contre-carrer certains changements sociaux à l'œuvre dans les années 1980-1990, voire reconquérir une partie de leur emprise passée.

À partir de la seconde moitié des années 1990 et plus encore au cours des années 2000, grâce à des procédés de diverses natures, l'alphabétisation s'est donc trouvée cantonnée à des sessions plus sporadiques et uniquement prises en charge par des acteurs exogènes du développement ou de l'éducation non-formelle. Sabotage de la bibliothèque villageoise de livres en pulaar, sélection statutaire et clientéliste des apprenants aux sessions d'alphabétisation ou de post-alphabétisation, limitation des mises à disposition des locaux scolaires (en principe imposée par la loi), ou encore perturbation dans la diffusion d'informations liées à des campagnes d'alphabétisation ont ainsi constitué autant de freins aux attentes de nombre de villageoises et villageois en matière d'éducation de base en langue maternelle.

L'échelle familiale permet de retrouver non seulement certaines de ces tactiques de blocage du pulaar, mais on y retrouve aussi tout un ensemble de phénomènes limitant les carrières éducatives de certains individus, voire plus largement de certaines familles elles-mêmes en fonction des appartenances ou caractéristiques sociales des uns et des autres. Toute une palette de stratégies éducatives se sont dégagées de notre enquête, allant du choix d'une seule compétence scripturale (ou *stratégies de concentration*) dans certaines familles, en arabe notamment, à des *stratégies* au contraire *de diversification* des filières socio-éducatives (répartition des filières suivies par les différents enfants de la famille) en passant par des stratégies plus dynamiques encore visant à cumuler le maximum de CS pour le maximum d'enfants d'un même *galle*. Et si certaines familles parviennent plus ou moins à leurs fins, ce qui se traduit dans les CS bel et bien acquises par les enfants et les adultes, d'autres, au contraire, semblent porter un poids social les empêchant d'accéder ou de se maintenir à/dans des compétences et pratiques scripturales qu'elles avaient pourtant tenté d'investir, moult efforts à l'appui (chapitre 6.C.a).

Au sein des familles elles-mêmes, on retrouve également des inégalités d'accès aux filières éducatives, en fonction de tout un ensemble de caractéristiques des individus concernés : être l'aîné (garçon) favorise une éducation poussée et même dans plusieurs filières (simultanément ou non), tandis qu'être l'aînée (fille) prédispose souvent à peu ou pas d'éducation formelle ; la réussite éducative et professionnelle des aînés ou leur échec a des effets directs sur les carrières éducatives des cadets ; les filles seront moins soutenues, voire stoppées dans leurs cursus, lorsqu'elles en suivent un, que les garçons ; dans les familles polygynes, les enfants de la première épouse auront plus de chances

de suivre une formation, et une formation socialement valorisante (école ou cursus coranique), que ceux des épouses suivantes, etc.

Mais finalement, ces facteurs favorables ou défavorables à une éducation dans l'une ou l'autre des filières socio-éducatives pour des individus sociologiquement situés au sein de leur famille traduisent largement les normes et fonctionnements interrelationnels qui régissent la société haalpulaar. En revanche, dans le cas des stratégies déployées à l'échelle des familles en tant qu'entité sociale, on retrouve davantage des marques de l'engouement social pour le mouvement pulaar et, par la suite, des tentatives d'endigement évoquées pour contrer ce phénomène de diffusion de l'écrit dans l'ensemble de la société. L'appartenance à des groupes statutaires et des sphères de pouvoir joue alors un rôle manifeste, même si des parcours individuels peuvent échapper aux pressions diffuses ou manifestes.

Si ces stratégies de contrôle de l'alphabétisation en pulaar ont pu se mettre en place et porter effet, cela s'explique en partie par le fait que cette filière est restée fragile, ses partisans ayant échoué à l'autonomiser. Car si le mouvement pulaar est né d'une ferveur idéaliste, il a aussi connu ses heures de gloire à travers les perspectives pratiques et les attentes concrètes des populations impliquées dans l'alphabétisation. Au-delà de ce que l'on peut qualifier d'*alphabétisation culturelle* reposant sur une soif de connaissances et un plaisir de la lecture et de l'écriture, adossés dans le cas présent à des enjeux initialement identitaires et culturels, l'alphabétisation en pulaar a pu se développer à une échelle relativement vaste parce qu'elle a su s'inscrire dans la vague développementiste du boum des ONG dans la Vallée. Ces ONG et autres organes de coopération bilatérale ou internationale ont en effet investi la zone dans les années 1980 pour y développer principalement l'agriculture irriguée. Très tôt, des formes d'interdépendance se sont mises en place entre populations locales et acteurs du développement. L'alphabétisation est alors devenue une activité subventionnée par ces derniers. Or des phénomènes problématiques se sont alors fait jour, en partie générés par la présence même de ces acteurs exogènes : clientélismes locaux parfois accompagnés de détournements ou formes de corruption, dépendance financière vis à vis des migrants pour acheter les intrants ou le carburant des moto-pompes pour l'irrigation. Au cours des années 1990, s'en sont suivis d'une part un constat de résultats décevants de l'exploitation agricole doublé de nuisances écologiques et économiques liées au barrage hydraulique sur le fleuve, d'autre part une crise globale du financement au sein des ONG et bailleurs.

Lorsque les acteurs locaux du mouvement pulaar se sont retrouvés « seuls » après le retrait opéré par de nombreux organismes de développement, le tournant espéré par les militants du pulaar en terme d'auto-financement et d'auto-gestion par les villageois afin de poursuivre des sessions d'alphabétisation en pulaar est resté vœu pieux. Les opposants ouverts ou masqués à la filière pulaar ont saisi ce contexte favorable pour bloquer celle-ci.

Ce délitement de l'alphabétisation en pulaar a été d'autant facilité que les énergies étaient dorénavant tournées vers un autre pôle. À cette même période, tant localement qu'à l'échelle du pays, la filière de l'école publique et de l'enseignement formel connaissait une courbe ascendante : les financements extérieurs et la demande croissante des parents ouvraient un nouveau marché plus

porteur, et finalement moins perturbant pour l'ordre social établi, au Fuuta du moins. Et cela permettait de rallumer la flamme des perspectives migratoires, plus ou moins facilitée et entretenue par la filière socio-éducative « française ». Or au travers des migrations internationales se joue la pérennisation d'afflux financiers pour ceux restés sur place ou qui se destinent à finir leurs jours au terroir (les parents d'élèves et les grands-parents), pour lesquels la rente migratoire équivaut à une assurance retraite, malgré une relative fragilisation des pratiques de transferts d'argent parmi les générations de migrants les plus récentes (TIMERA 2001, H. DIA 2007a).

Dès lors, l'alphabétisation en pulaar a été autorisée par les aînés sociaux à vivoter au gré de quelques ONG persévérantes dans la mesure où elle a été reconnue comme favorisant l'ancrage au village des femmes et des jeunes ayant échoué dans la filière scolaire, et donc à consolider les bases d'une vie locale (HUMERY-DIENG 2001). Parallèlement, les hommes et les notables peuvent ainsi, pour les uns, continuer à s'inscrire dans des parcours de migration plus rentables financièrement et symboliquement que des carrières agricoles locales, malgré le coût affectif et social que cela implique souvent pour ces migrants et leurs proches, pour les autres, continuer à exercer un pouvoir local qu'il s'agit de préserver dans un entre-soi sous contrôle.

Finalement, ce qui a fait le succès du mouvement pulaar, tant sur le plan idéologique et culturelle que pratique et économique, a aussi causé son déclin : parce qu'il s'agit d'une littératie de/en langue maternelle, elle est puissante et efficace car facile à acquérir et à diffuser, mais elle est ainsi dangereuse pour l'ordre établi, puisqu'elle met tous les Haalpulaar'en sur un même pied d'égalité alors que cette société est si fortement traversée par différentes hiérarchies sociales — genre, âge et groupes statutaires —, pour ne retenir que les principales et les plus structurantes.

D'une certaine façon, on retrouve la crainte diffuse et les réactions conservatrices qui, régulièrement au cours de l'histoire et dans de multiples aires culturelles, ont marqué les lieux de pouvoir, temporels ou religieux, face à la perspective ou la réalité d'une diffusion de l'écrit auprès des « masses »¹. Dès lors, ce qui devient prégnant n'est plus tant de pouvoir connaître et mesurer les conséquences ou incidences d'un processus de diffusion de l'écrit plus ou moins mécanique que d'observer les tensions à l'œuvre entre partisans de différentes cultures écrites et de différentes langues dans lesquelles se développent (ou ne peuvent se développer) ces cultures de l'écrit.

Néanmoins, s'interroger sur les conséquences de la littératie pulaar au Fuuta Tooro a également son importance. Cela permet de rendre compte de ce qui a été perçu comme changements éventuels par les populations elles-mêmes, mais aussi de s'interroger sur l'adéquation entre ces changements réels ou perçus et les attentes ou objectifs des bailleurs et des ONG qui ont, en l'espèce, participé activement à ce processus d'alphabétisation des Fuutankooobe tout autant qu'ils ont contribué

¹ Parmi tant d'autres contextes possibles, notamment entre l'Ancien Régime et la période moderne, on peut aussi renvoyer de façon plus contemporaine aux mouvements féministes musulmans dans les pays arabes, en Indonésie ou même, de façon distincte, en Occident. L'accès des femmes à la culture religieuse, aux études supérieures et aux champs intellectuels en général a eu des effets multiples, dont la relecture critique du Coran et de ses interprétations juridiques (*fiqh*). Cf. Azadeh Kian sur l'Iran, la Turquie ou l'Égypte ou Stéphanie Latte-Abdallah.

paradoxalement à en limiter les possibilités d'autonomisation. Établir ce bilan sur les conséquences ou incidences du mouvement pulaar et de l'éducation de base dans la langue première permettra en outre d'apprécier plus clairement en quoi cette étude de cas contribue au débat entre modèle autonome et modèle idéologique de la littératie.

B. Des « effets » de la littératie pulaar ? « Modèle autonome » ou « modèle idéologique » ?

Les liens entre éducation de base en langue maternelle et milieux développementalistes sont étroits et déjà anciens. Comme l'histoire de l'éducation au Sénégal ébauchée au chapitre 3 a pu le rappeler, cela procède d'un double mouvement. Tout d'abord, l'alphabétisation, dans de nombreux pays africains, occupe un segment spécifique du marché éducatif¹ : utilisant les langues « nationales », elle fait peu d'ombre à l'éducation formelle qui, elle, est dispensée dans la langue officielle (le français, ici). Si cette assignation de l'alphabétisation aux langues locales et des langues locales à l'alphabétisation trouve dans l'histoire des vagues et approches successives de l'éducation de base une explication objective, celle de l'échec de l'alphabétisation de masse en français et d'une approche trop exclusivement fonctionnaliste, elle doit aussi être comprise comme le résultat d'une vaste idéologie et entreprise développementaliste. En effet, pour appuyer des projets de développement dans des milieux ruraux, au sein desquels les interlocuteurs ne peuvent être que des adultes, dont une large partie n'ont pas de notions en lecture/écriture dans la langue officielle et institutionnelle, le couplage projet de développement – alphabétisation s'est imposé avec force à partir des années 1970-80.

Ce paradigme « littératie et développement », plus précisément « littératie en langue première et développement », est devenu si prégnant² que la plupart des travaux sur l'écriture dans les pays du Sud ou en voie de développement l'ont intégré dans leur approche. Il est devenu quasiment incontournable non seulement en raison de sa présence dans la littérature grise et scientifique, mais aussi parce que de nombreux terrains d'enquête se sont trouvés abreuvés et investis par ce paradigme et ses rhétoriques en même temps qu'ils devenaient concrètement la cible des bailleurs et autres acteurs du développement ou de la lutte contre la pauvreté. Tant et si bien que même si l'on voulait s'extraire de cette grille de lecture, on serait rattrapé par elle dès lors que l'on étudie des espaces sociaux dans ces pays ciblés par l'aide au développement et à l'éducation. Plus particulièrement, dans un cas comme celui du mouvement pulaar, au vu de l'implication des ONG dans la vallée, il ne peut être question d'y échapper.

Comme on l'a souligné dès les débuts de cette étude, deux conceptions de la littératie ont souvent et longtemps fait recette au sein d'une partie de la communauté scientifique comme aux yeux des institutions impliquées dans l'éducation. La première fait de l'accès à l'écrit un tournant majeur dans le devenir d'une société, d'un groupe ou d'un individu, car cet accès est considéré comme cause

¹ Cf. les analyses de NWANGWU (1999) ou FERRE (2000) sur l'éducation de base comme marché.

² Il est très fécond de considérer les liens entre l'évolution du concept d'alphabétisation (et ses applications) et celle du concept de développement. Une telle étude met en lumière

de changements multiples, notamment cognitifs. Les tenants de la seconde considèrent que si les conditions pratiques permettant de former à la lecture et l'écriture sont satisfaites, le succès de l'introduction et du développement de cette littératie est assuré, ce qui permet ensuite de produire les « effets » escomptés et pré-attribués à l'écrit.

Plutôt que d'alimenter une critique systématique déjà particulièrement abondante de ces conceptions qu'il ne s'agit d'ailleurs pas en soi, par principe, de chercher à invalider, envisageons simplement ce que le mouvement pulaar nous a appris sur la question. Et pour ce faire, plutôt que de recourir a priori à cette vision de l'alphabétisme comme facteur causal, voyons plus modestement en quoi la littératie en pulaar renvoie finalement davantage à un registre de « facteur[s] rendant capable » (*enabling factor* ; GOUGH 1968). Autrement dit, en quoi la littératie pulaar a-t-elle pu favoriser certains processus tangibles ou, a minima, des ressentis de transformations individuelles ou collectives au sein de communautés villageoises transnationales de Dungel et Juude Jaabe ? Si écart il y a entre ressentis ou déclarations des enquêtés et changements observés, cela peut-il renvoyer à une éventuelle pénétration au sein des populations villageoises de certaines rhétoriques diffusées par les acteurs du développement et/ou de l'éducation de base ?

Pour compléter cette analyse des transformations qui ont pu se mettre en œuvre dans divers domaines avec l'appui ou à la condition de l'alphabétisation, notamment de l'alphabétisation en pulaar, la question sera finalement posée de la projection des enquêtés en termes de souhaits éducatifs pour leurs descendants. Quelle(s) langue(s) et selon quel mode (oral ou scriptural) voudraient-ils que leurs enfants apprennent ? Analphabètes et alphabètes partagent-ils les mêmes désirs de formation pour leur progéniture ? Que peut-on en déduire sur la façon dont, *in fine*, les trois littératies s'inscrivent dans la société haalpulaar ?

S'il était nécessaire de le rappeler, le *credo* des institutions internationales en matière d'alphabétisation peut se résumer en quelques lignes extraites d'un *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous* commandité par l'Unesco et consacré à l'Afrique subsaharienne en 2006 :

« Outre qu'elle est un droit en soi, l'alphabétisation permet de revendiquer d'autres droits humains. Elle confère tout un ensemble de bienfaits et renforce les capacités des individus, des familles et des communautés d'accéder aux opportunités offertes dans les domaines de la santé, de l'éducation et dans les domaines économiques, politiques et culturels. » (BURNETT 2006 : 1)

Retrouve-t-on ces « bienfaits » et ce renforcement des capacités d'accès à la santé, à l'éducatin, aux activités économiques, politiques et culturels au travers de la scripturalisation du pulaar au Fuuta ?

Du point de vue des usages locaux de lecture et plus encore d'écriture, le pulaar à l'écrit remplit bien des fonctions, alors qu'il arrive en troisième position en termes de nombres de lecteurs/scripteurs (8,3 % des villageois). Rappelons-le, il prend en effet place dans un contexte plurilingue, pluriscriptural (plusieurs littératies caractérisées par différentes langues écrites et différentes pratiques et usages) et plurigraphique où le français, langue officielle et de l'éducation nationale, est de loin la langue la plus maîtrisée à l'écrit (28,6 % de l'ensemble des villageois de Dungel et Juude réunis, migrants compris), le taux global d'alphabétisme s'élevant à 40,7 % au moment de l'enquête

(population des deux villages). La littératie arabe, quant à elle, reste relativement circonscrite à des usages et des pratiques de l'écrit liés à la sphère religieuse¹, mais elle est la deuxième littératie la plus répandue, avec cependant, en moyenne, un niveau de compétences des individus nettement plus faible que pour les littératies en français et en pulaar.

Cette proportion relativement faible de personnes lisant, écrivant et comptant en pulaar² n'en correspond pas moins à un ensemble de sphères d'activités et de processus individuels et collectifs très révélateurs de ce qui a pu se jouer dans les dynamiques villageoises — locales et multisituées — au cours des dernières décennies.

Quatre axes ou paradigmes ont été retenus pour couvrir et articuler changements ressentis par les populations, changements effectivement repérés sur le terrain et enfin et souhaits socio-éducatifs (donc de littératie) pour la nouvelle génération :

1. ordre (auto)perceptif : se sentir changer, percevoir des changements
2. ordre pratique : faire, travailler, gérer, se gérer
3. ordre heuristique : apprendre, savoir, découvrir
4. ordre social : être en relation avec autrui

Pour mieux aborder la question des changements déclarés par les villageois et de ceux plus largement constatés, commençons par rappeler les principaux axes de motivations mis au jour, notamment au chapitre 6.A.b.

Les promoteurs du mouvement pulaar, au plus près (trop près ?) des populations fuutanke dont la plupart sont eux-mêmes issus, ont insisté sur l'importance que revêt la langue peule pour celles-ci. Au travers de leur désir de promouvoir leur langue, les Haalpulaar'en chercheraient ainsi à valoriser leur culture, et « ils voient leur culture et leur langue ensemble comme le chemin qui peut les mener à un vrai “développement”, appelé *bamtaare* (“se hisser plus haut, par soi-même”) en pulaar » (FAGERBERG-DIALLO 2001a).

Cette dimension est incontestable dans la dynamique du mouvement pulaar et cette motivation linguistique et culturelle compte aux yeux de nombreux habitants ou ressortissants de la Moyenne Vallée rencontrés. Mais notre enquête ne l'a fait pas ressortir en premier lieu.

La première préoccupation des candidats à l'alphabétisation ou de ceux qui ont déjà été alphabétisés dans leur langue pencherait plutôt du côté d'un souci de confidentialité qui leur permettrait de mieux communiquer avec d'autres, n'étant ainsi pas obligés de recourir à des médiateurs en lecture et écriture (ou *literacy mediators*, cf. PAPEN 2010) et traducteurs. Pouvoir écrire des lettres ou petits messages par soi-même, dans une langue que tous maîtrisent puisqu'elle est la

¹ 11,3 % de cette même population lit et/ou écrit plus ou moins en arabe, principalement en arabe coranique, ce qui signifie que ces personnes ont une connaissance généralement limitée de l'arabe en tant que langue de communication courante et en tant que langue moderne se déclinant en de multiples formes dialectales.

² En réalité, compte tenu du caractère récent de cette filière pulaar et de son mode de fonctionnement, notamment en termes de financement en bonne partie exogène de l'alphabétisation et de l'édition, on peut considérer ce taux comme un indicateur de succès de cette littératie, d'autant que la zone d'enquête, en raison de son enclavement géographique, a bénéficié d'une diffusion moindre de l'alphabétisation en pulaar (une comparaison avec une enquête menée en 1996 dans deux villages du “goudron” en atteste ; HUMERY 1997).

langue de tous, constitue ainsi une motivation récurrente, ce qui n'empêche pas que la même motivation porte sur la littératie en français dans laquelle la tradition d'écriture de lettres est encore plus ancrée, car plus ancienne et renvoyant à un plus grand nombre de lecteurs/scripteurs dans cette langue. D'autres sources — NDIAYE (1991) et une enquête plus ou moins informelle menée par Fary Kâ vers 1998 —, soulignent également cette importance pour les Fuutanke de pouvoir communiquer de façon indépendante et discrète. Cela rejoint ce qui est nommé par certains en termes d'autonomie (« pouvoir résoudre mes problèmes », « écrire mes besoins », « m'en tirer sans aide »).

Au-delà de cette quête d'autonomie, de pouvoir « se débrouiller seul », les autres motivations majeures évoquées par les enquêtés renvoient à trois dimensions distinctes, certains aspects des unes ou des autres pouvant être liés entre eux :

- une volonté d'apprendre, d'acquérir des savoirs pour « combler mes déficits », mais aussi en tirer du plaisir (notamment par la lecture de genres divers, y compris de la littérature peule)
- gérer (comptabilité, crédits), savoir compter, être plus productif
- être et faire comme les autres (les alphabétisés en pulaar), qui sont plus instruits, plus « éveillés », plus autonomes.

Retrouve-t-on ces axes motivationnels dans les changements et autres avantages perçus par les villageois, et au-delà, dans les transformations révélées plus globalement par la présente étude ? Oui, chacun de ces types de motivations se traduit par des équivalents en termes de changements individuels ou collectifs énoncés par les enquêtés ou repérés grâce au dispositif d'enquête mis en place, mais l'évocation de ces changements permet d'affiner et de compléter le champ des motivations déclarées. Ce constat va ainsi permettre de saisir qu'un lien intime semble s'être tissé entre motivations à l'alphabétisation et changements perçus, sans qu'il ne soit pour autant aisé d'établir si une motivation cause des transformations sociales qui y correspondent ou si ces transformations génèrent et entretiennent elles-mêmes des attentes dans leurs domaines respectifs, les deux phénomènes jouant probablement l'un et l'autre.

B. a. Autonomie, éveil et confiance en soi

Reprenons donc dans l'ordre d'exposition des paradigmes et des motivations retenus pour commencer, du côté des changements perçus par les villageois, avec les notions d'autonomie individuelle, d'éveil et de confiance en soi. Il s'agit là de trois notions qui reviennent constamment non seulement à travers notre propre enquête, mais aussi dans la plupart des travaux traitant d'alphabétisation, et plus particulièrement d'alphabétisation en langue maternelle.

La filière la plus concernée par ce type de déclaration sur l'éveil, l'autonomie et la prise de confiance est bien celle du pulaar, dans laquelle les apprenants s'engagent généralement à un âge suffisant pour prendre conscience de certains différentiels comportementaux ou de pratiques entre eux, lorsqu'ils étaient analphabètes (ou lorsqu'ils le sont encore), et d'autres personnes de leur entourage qui, par leurs aptitudes scripturales, peuvent poser des actes que la maîtrise de l'écrit favorise ou conditionne.

Au quotidien, ou en tous cas fréquemment, les analphabètes sont tributaires des connaissances de l'écrit que d'autres possèdent, ce qui provoque un sentiment de dichotomie au sein de la population entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas écrire, lire ou compter. Ce sentiment a plusieurs fois été traduit au cours de l'enquête en terme d'infériorité par ceux-là mêmes qui sont analphabètes ou très peu ou mal « lettrés ». Bien que les réponses collectées sur les changements individuels ou sociaux fassent état de la densité des relations et des services mutuellement rendus entre alphabètes et analphabètes, la situation des analphabètes est donc vécue comme suffisamment inconfortable par ceux-ci — étant chroniquement en position de demandeurs, d'obligés — pour qu'ils veuillent acquérir plus d'autonomie et pour qu'ils apprécient au premier plan, une fois alphabétisés en pulaar, cette dimension d'autonomisation par la maîtrise de l'écrit. Il est donc aisé de comprendre cette soif d'autonomie qui stimule l'acquisition du mode écrit, et de comprendre que cette quête d'indépendance s'articule à une pratique effective de l'écrit dans la langue maternelle dont la bonne connaissance, partagée par tous, permet de jouir largement des possibilités offertes par l'acquisition d'une littératie.

Examinons maintenant la catégorie de l'*éveil*. Avec celle d'autonomie et de prise de confiance, cette catégorie est particulièrement récurrente dans les discours des personnes alphabétisées en pulaar. Sa forte occurrence frappe par son couplage avec une certaine difficulté à expliciter ce qu'elle désigne précisément. En réalité, la notion d'éveil a fait l'objet de transferts discursifs issus de deux mouvements de pensée : la vision de l'éducation de base de Paolo Freire, lié à la théologie de la Libération d'Amérique latine, et le courant occidental progressiste issu du siècle des Lumières, via la colonisation, qui s'est transformé dans la période post-coloniale en idéologie du développement jusqu'à trouver des formes aussi souples que possibles pour en éviter certains écueils : développement *participatif* et *intégré* (cf. chapitre 7. D.).

Freire a laissé une empreinte considérable, bien qu'indirecte, sur le mouvement pulaar. Selon le célèbre pédagogue brésilien, l'alphabétisation en langue maternelle doit procéder d'une conscientisation des populations à travers un processus d'éveil qui consiste à accompagner celles-ci dans l'analyse de leur situation (sociale, politique, économique, etc.) et à se tourner vers des perspectives de changement concernant ce qui est considéré comme nuisible à leur bien-être. Cette approche a été reprise par les principaux opérateurs du mouvement pulaar sénégalais (PIP, ARED) qui ont instillé cette idée d'éveil à travers l'usage d'outils de la MARP¹ (LOHU, en pulaar) ou de la méthode REFLECT².

Ce paradigme de l'*éveil* bien diffusé dans les représentations indigènes des changements liés à l'alphabétisation, notamment en pulaar, s'inscrit donc étroitement dans l'histoire du mouvement pulaar en tant que mouvement largement soutenu (même indirectement) par des organisations

¹ Méthode active de recherche participative. FAGERBERG-DIALLO (2001a) cite d'ailleurs Archer, lequel a non seulement travaillé à la construction de REFLECT, mais a également étudié les expériences d'alphabétisation latino-américaines imprégnées de la pensée de Freire (ARCHER et COSTELLO 1990).

² REgenerated Freirian Literacy Empowerment Community Technics. Cette méthode assume l'héritage de Paolo Freire tout en l'adaptant.

développementistes. Les campagnes de sensibilisation des populations du Fuuta Tooro sur les enjeux de l’alphabétisation, assurées par les militants et personnels des organisations citées, ont alimenté cette représentation de l’alphabétisation en pular comme étant liée au paradigme de l’éveil. Le fait que l’une des principales séries d’ouvrages didactiques d’ARED pour apprendre à lire et écrire en pular s’intitule justement *Pinal*, i.e. « culture » ou « savoir », illustre bien ce lien délibéré et explicitement posé par les promoteurs du mouvement pular et de l’éducation de base en pular tout autant qu’il renforce l’idée d’une diffusion de ce paradigme par le canal des militants du pular.

Mais l’éveil auquel il est fait référence est également imprégné de l’esprit des Lumières, qui a en réalité fondé et justifié toute la “propagande” de l’alphabétisation en Afrique, aux côtés des idées de progrès, de modernité, de démocratie et de développement. Cette tradition idéologique est certainement une source plus indirecte et lointaine, via la colonisation, mais tout aussi opératoire que la théorie pédagogique d’un Paolo Freire remodelée par un certain courant développementiste auquel s’est rattachée une partie des acteurs du mouvement pular. Au travers du prisme des Lumières, le mot pular d’« éveil », *pinal*, connaît d’ailleurs une pluralité de sens révélatrice de proximités sémantiques intéressantes : à la fois civilisation, savoir, connaissance, malice, bonne éducation, civilité¹, mais aussi éclosion, ouverture (d’un bourgeon)².

Ainsi, si SCRIBNER et COLE (1981a), STREET (1984 :159), JUNG et OUANE (2001), entre autres, ont démontré que les effets de la littératie portent sur des aspects cognitifs ou sociaux limités et variables d’une société à une autre, la plupart des acteurs du mouvement pular, quant à eux, ont bel et bien voulu que celui-ci produise des effets, ait des conséquences jugées positives sur la vie des habitants du Fuuta et sur l’ensemble de la communauté Haalpular en général, au-delà de ce qui relève d’une approche fonctionnelle de l’alphabétisation. Ils ont prôné cet « éveil », l’ont recherché comme une finalité en soi de la scripturalisation du pular, et au travers et au moyen de cet éveil, toute une globalité d’évolutions au sein de la société haalpular était attendue.

Le troisième élément de la trilogie “autonomie, éveil et confiance en soi” est lui aussi très prégnant. Un *Rapport d’évaluation alphabétisation* effectué en 1991 au Sénégal avançait déjà que « 94,8% des auditeurs contactés (500 questionnaires) estiment après avoir été alphabétisés avoir plus confiance en eux ». La plus grande confiance en soi dont font état les Fuutankooŋe renvoie à deux aspects distincts correspondant aux dimensions sociale et pratique de la littératie pular.

Elle découle tout d’abord d’un changement de statut social, qui peut d’ailleurs être plus ou moins associé à un accès à de nouvelles fonctions sociales et professionnelles. Mais ce changement de statut social est avant tout lié au fait que d’un statut socio-scriptural nul ou faible, l’individu accède à un

¹ Dictionnaire pular-français de ZOUKHO (1995).

² Seul le contexte discursif, au cours de nos échanges avec les villageois, a donc permis de choisir telle ou telle traduction de *pinal* en français, et de fait, les différents enquêteurs/traducteurs qui ont participé à ce terrain ont régulièrement opté pour la notion d’éveil. Pour compléter sur les sens de *pinal*, ajoutons aussi celui de *prise de conscience*, liée à une amélioration vécue et à l’acquisition d’un regard critique sur une situation antérieure, comme FRESIA (2005 : 345) le montre dans le cas de jeunes réfugiés mauritaniens à la suite des « événements de 1989 » et des expulsions et expatriations qui les ont marqués.

statut plus élevé sur l'échelle de l'estime, de la valorisation de chacun par l'ensemble du corps social, parce qu'il passe du groupe des *Humanbinne'en*, littéralement : « ignorants », à celui des *humpitiibe binndi*, « ceux qui ont appris les écrits ». Le savoir et l'écrit sont donc intimement liés, jusque dans la terminologie employée. Passer d'un groupe inférieurisé (par lui-même et/ou par le groupe des lettrés) pour rejoindre celui des « savants » est une étape qui participe à elle seule à une modification de l'image que l'individu entretient de lui-même, quand bien même d'autres appartenances socio-catégorielles pourraient contrarier cet avènement dans l'ordre du symbolique, la société haalpulaar se composant de groupes statutaires qui placent en haut de la pyramide sociale les clercs musulmans lettrés en arabe et en bas les esclaves et affranchis.

Le sentiment d'une plus grande confiance en soi ou estime de soi ressort également de l'accès à de nouvelles possibilités pratiques, à une mobilité sociale et professionnelle. De ce point de vue, si les femmes et un certain nombre de jeunes gens ont pu profiter de certaines opportunités facilitées par l'alphabétisation en pulaar (parfois doublée de compétences scripturales en français), il est évident que le groupe des femmes en général a été particulièrement bien positionné dans ces changements. Au point que l'on peut se demander si l'ensemble des objectifs fixés par les acteurs du développement également investis dans l'alphabétisation en pulaar n'ont pas avant tout participé à un *empowerment* délibéré ciblant les femmes du Fuuta.

B. b. Une littératie d'*empowerment* féminin

« On veut étendre le programme agricole féminin aux hommes dans l'Ile, mais il faut laver certaines mentalités des hommes par l'exemple des femmes. »

Cette déclaration d'un responsable de programme agricole dans l'Ile à Morphil met au jour le fait qu'hommes et femmes ont connu une histoire différente dans leurs relations aux agents du développement local liés à des programmes de coopération internationale. Au début de cette histoire, les hommes ont été prioritairement impliqués dans le développement de périmètres irrigués villageois (PIV). Mais les femmes ont tôt fait de se montrer plus assidues et motivées pour l'alphabétisation, laquelle a régulièrement fait l'objet de tractations avec les ONG : adhésion au programme de développement contre éducation de base en pulaar. Elles sont dès lors devenues des interlocutrices crédibles et intéressantes pour l'agriculture irriguée, et des périmètres irrigués féminins ont été mis en place à leur demande.

Tandis que l'expérience des PIV masculins s'est souvent avérée décevante, les femmes, de leur côté, sont parvenues à faire fructifier leurs exploitations agricoles tout en remboursant les crédits contractés pour investir dans cette activité. Tant et si bien qu'après le retrait de certains grands acteurs du développement, comme la coopération hollandaise implantée dans l'Ile jusqu'à la fin des années 1990, les femmes ont continué à bénéficier de programmes de soutien de leur activité d'exploitation tant maraîchère (“jardins féminins”) que de plus grandes parcelles irriguées.

La clé de leur réussite tient probablement à leur capacité d'union et d'organisation dont les “groupements féminins” (GF) ont constitué la clé de voute. Apparu justement dans la même période

que celle de la mise en place de l'agriculture irriguée et de l'alphabétisation villageoise, ce type d'association a connu un succès progressif mais florissant et stable. À Juude, par exemple, le premier GF destiné aux jeunes femmes s'est ensuite étendu à toutes les femmes, et plus de 80% des villageoises y conjuguèrent leurs forces en 2001. Dans toute l'Ile à Morphil, on comptait 190 groupements de femmes au total la même année, composés de 11 200 femmes alphabétisées en pulaar grâce à l'appui plus ou moins direct du Programme Intégré de Podor (PIP).

Les femmes semblent donc avoir été plus fiables et plus unies que les hommes pour travailler la terre efficacement, et les formations en pulaar sur des modules agricoles introduisant de nouvelles techniques d'exploitation et de gestion y ont certainement contribué. Les hommes, de leur côté, ont été confrontés à un rapport au foncier très institué et ancré dans l'histoire des rapports entre groupes statutaires pouvant jouir de la terre ou au contraire seulement la cultiver pour le compte des nobles. Cela a compliqué leur engagement dans le cadre des PIV, les logiques égalitaristes des bailleurs n'ayant pas pris en compte cette complexité sociale locale. En outre, il n'est pas exclu que bien des hommes du Fuuta aient été rétifs à modifier leurs techniques culturelles, comme a pu le souligner une étude montrant que les paysans (hommes) d'un village sénégalais¹ ne voulaient pas recevoir de nouveaux savoirs en matière d'agriculture (DIOUF, SHECKLEY et KEHRHAHN, 2000 : 37). Ceux-ci considéraient en effet qu'étant enfants, ils avaient reçu les connaissances nécessaires pour leurs pratiques agricoles, que leur façon de travailler est parfaite et qu'il ne fallait pas en changer. En revanche, ils souhaitaient s'instruire en matière de religion et de "relations sociales", ce qui renvoie par excellence à des espaces sociaux et à des sphères d'activités permettant d'exercer différents pouvoirs.

Les femmes n'en sont pas restées à l'agriculture : elles ont été formées à des activités de production artisanale et de transformation (conserves de tomates, fabrication de savon, teinture de tissus), tout comme elles ont participé activement aux séances de sensibilisation et autres campagnes de diffusion de dépliants en pulaar sur des questions de santé et d'hygiène².

En fait, pour toutes ces activités, on comprend le lien que les villageoises ont pu établir entre plusieurs de leurs motivations à s'alphabétiser et des objectifs qu'elles ont pu réaliser à travers ces différentes formes d'investissement d'elles-mêmes sur le plan de leurs activités de production ou de commerce et dans le domaine médical et sanitaire, lequel constitue la demande prioritaire de formation

¹ Le village n'est pas nommé, ni la région. Il est seulement dit qu'il s'agit d'un village de moins de 1 000 habitants, « typique des communautés rurales du Sénégal », c'est à dire avec un faible taux d'alphabétisme, composé de plus d'un groupe ethnique et avec l'agriculture pour activité principale (p. 34).

² Selon plusieurs agents de santé des villages enquêtés, « les gens sont plus propres et en meilleure santé » depuis l'alphabétisation en pulaar, et les personnes alphabétisées reçoivent mieux les soins qu'ils leur sont faits que les autres. Les femmes prennent des notes pendant les séances de sensibilisation en pulaar, elles peuvent lire les posologies et les notices des médicaments, et quelques uns se sont formées pour devenir matrones. Des mères de familles m'ont elles-mêmes confié qu'elles ne s'occupaient plus de leurs enfants de la même façon avant et après avoir suivi une formation d'éducation de base en pulaar. Elles disent avoir compris l'importance de leur faire porter des vêtements, notamment sur les parties sexuelles pour éviter des infections, ou encore d'utiliser du savon pour faire la toilette. Selon le directeur d'école de l'un des villages enquêtés, « les mères connaissent les maladies infantiles » grâce à l'alphabétisation en pulaar. Les MST, la contraception et l'accouchement seraient aussi devenus plus familiers, le SIDA restant quant à lui un tabou pesant alors que l'infection n'épargne pas les migrants, notamment.

des villageoises consultées dans l'étude de DIOUF, SHECKLEY et KEHRHAHN (2000 : 38). Mais jusqu'où motivations et changements s'interpénètrent-ils ?

Le désir d'autonomie et de confiance en soi exprimé par les enquêtés coïncide avec le fait que des villageoises ont pu tenir des comptabilités, gérer et administrer des groupements associatifs ou suivre leur plan de crédit/remboursement, tout en prenant davantage en main leur santé et celle de leurs proches. Liée à la notion d'autonomie, la quête de confidentialité est également transposée dans le fait que les femmes ont appris à communiquer par écrit avec leur mari en migration sans avoir à passer par le truchement d'autres villageois, ce qui leur a permis d'éviter l'ingérence courante de leur belle-famille et notamment de leur belle-mère — souvent conflictuelle (H. DIA 2007a ; TALL et TANDIAN 2010) — dans la gestion de leur foyer et de leurs activités. La filière pulaar a d'une certaine façon consolidé les relations conjugales en compensant des handicaps découlant de l'éloignement des conjoints ; il a renforcé la position des épouses aux dépens des parents des migrants. Et le rôle devenu majeur des femmes restées au village dans ce contexte de migration très élevée des hommes a donné toute leur envergure aux bénéfices pratiques et économiques (socio-professionnels) mais aussi symboliques qu'ont favorisé la coopération avec des ONG et l'apprentissage du pulaar à l'écrit. Ce qui auparavant était interdit ou difficilement accessible aux femmes est ainsi devenu possible, selon leur compétence scripturale, leurs qualités personnelles, mais aussi la volonté propre de leur mari et de leur entourage familial, plus ou moins conciliant selon les cas.

Les motivations liées au fait de pouvoir compter et de savoir mieux gérer ses propres affaires en tenant un agenda, un livre de comptes et de crédit, un échange épistolaire, dans le souci d'être plus efficaces et productives et de maîtriser davantage son quotidien et son devenir se retrouvent également de façon directe dans les divers changements évoqués.

De même, la motivation heuristique des alphabètes avant leur apprentissage ou des analphabètes s'est également incarnée dans l'accès des femmes à des informations qu'elles jugeaient utiles. Mais leurs attentes du côté d'un plaisir de se cultiver, d'acquérir des savoirs, y compris gratuits (non fonctionnels ou appliqués) ressort peu des déclarations des villageois quant aux changements personnels ou collectifs perçus. Pour autant, les partisans du mouvement pulaar ont tous mis l'accent sur cette dimension culturelle de l'alphabétisation en pulaar, racontant comment de nombreux lecteurs avaient pu se trouver captivés par certains livres, notamment des romans. Le droit ou les questions religieuses intéressent aussi les populations de la Vallée, mais il semble à nouveau que ces "lectures plaisir" ou socialement liés à la gestion ou au contrôle de la cité renvoient davantage à la gence masculine que féminine, laquelle rechercherait en priorité, et faute de temps libre au quotidien, à exploiter les bénéfices de la littérature les plus directement et immédiatement utiles pour faire vivre leur maisonnée.

Les femmes ne semblent pourtant pas moins sensibles que les hommes à ces plaisirs gratuits, de même que les débats liés à la préservation de la langue peule et de leur culture les touchent également, mais cela semble relayé à un second plan, visiblement par la force des contraintes pesant sur elles, qu'il s'agisse de contraintes pratiques ou liées à un statut social encore globalement inégal.

Si les femmes haalpulaar ont ainsi été fers de lance et premières bénéficiaires des sessions d’alphabétisation organisées au village, aux côtés des jeunes, on peut imaginer que cela n’est pas allé de soi tant dans l’émergence de cette dynamique que dans son relatif maintien. Elles ont en fait reçu des signes encourageants de la part de plusieurs des grands hérauts de la cause peule qui ont choisi de contribuer à la promotion de la femme. Parmi d’autres, Mamadou Sammba Diop, alias Murtudò (“le rebelle”), battit ainsi campagne sur ce double front des langues africaines et d’un certain féminisme (modéré) jusque dans des fiefs d’un islam à la fois rigoriste et pro-pulaar (Madina-Gounass), tentant de convaincre des hommes jugés « rétrogrades » (*dixit*, entretien du 17/10/1996) et qui « ne comprennent pas que l’islam et le développement doivent rimer et que selon la Sunna, la femme est l’égale de l’homme ».

Cette relative émancipation n’alla pourtant pas de soi, loin s’en faut. Ce que les femmes ont pu obtenir de part de liberté et d’autonomie, de possibilité d’être autorisées à suivre une formation ou à faire du petit commerce, par exemple, elles ne l’ont dû qu’à leur finesse de négociation, leur art de la patience et de l’habile persuasion face à des maris ou des pères qui étaient par principe défavorables à ce qu’une de leurs épouses ou filles puisse quitter le village sans qu’un contrôle satisfaisant puisse être exercé sur leurs faits et gestes. La synergie entre sensibilisation des promoteurs du mouvement pulaar, engagement des ONG pour le développement agricole et pression sociale ambiante en faveur de cette filière a ouvert une brèche. Dans cette dynamique multi-agentielle, les ONG présentes en cette période ont constitué un pôle majeur (BA et BREDELOUP 1997) et ont joué un rôle clé en introduisant du tiers et en laissant entrevoir puis vérifier au moins partiellement les intérêts que les « gens du Fleuve »¹ pouvaient ou devaient tirer de cette coopération.

B. c. Liens sociaux et égalitarisme engagés par l’écriture du pulaar

De nouveaux rôles possibles au sein de la communauté, des relations plus fluides avec les autres, des échanges de services fréquents entre alphabétisés et analphabètes, des liens sociaux tissés, notamment intergénérationnels, entre apprenants d’une même session d’alphabétisation, entraînant une solidarité entre foulant(e)s, une émulation sociale influençant l’entrée dans une formation en pulaar... tous ces aspects ressortent avec force de l’enquête menée, tant au travers des déclarations recueillies que des observations et autres entretiens approfondis menés à Dungal et Juude.

Cette dimension sociale, intégratrice, se référant à des expressions comme “réussite sociale”, “tolérance”, “souplesse avec les autres”, rappelle aussi qu’avant son relatif déclin, la littératie pulaar en tant que pratique sociale a entamé un processus d’institutionnalisation comme l’école a pu en connaître à certaines périodes de l’histoire du Sénégal ou dans d’autres pays africains tels que la Côte d’Ivoire (GERARD 2002). Au travers de ses formes de socialisation et du champ des possibles qu’elle ouvrait dans la vie locale, l’alphabétisation est devenue un espace social qu’il valait mieux intégrer

¹ Pour reprendre le titre d’un ouvrage emblématique d’Adrian ADAMS (1977), *Le long voyage des gens du fleuve*, sur les Soninké de la Vallée, voisins orientaux des Haalpulaar’en.

que rejeter si l'on ne voulait pas être socialement disqualifié et si l'on voulait enrichir son capital social, culturel et symbolique.

Une certaine mobilité sociale a aussi été favorisée par l'alphabétisation en pulaar corrélée aux programmes de développement local des années 1980-90. On retrouve ici la relative ascension sociale des femmes, mais aussi celle d'hommes de moindre condition sociale en raison de leur appartenance à des groupes statutaires non-libres, notamment de descendants d'esclaves, qui se sont transformés en véritables *challengers* sociaux, surtout lorsqu'ils étaient issus des générations nées entre 1960 et 1980 ... "génération indépendance", pourrait-on dire, comme si la décolonisation nationale devait aussi engendrer des décolonisés sociaux au sein de leur propre société.

Parlant des femmes et de leur formation qualifiante en pulaar, Mamadou Ly souligne que « leur position change dans la société »¹. Elles font désormais partie des instances dirigeantes de certaines structures locales (associations, conseils d'administration) et ont accès à une parole publique. Même si elles ne prennent pas systématiquement ce nouveau droit de parole lors de réunions importantes qui rassemblent l'ensemble des notables du village — nous en avons fait l'expérience lors des réunions organisées pour mon terrain —, elles sont présentes, et leur présence est très visiblement attentive, active, malgré leur posture silencieuse dans l'instant, probable résidu d'un habitus persistant et du maintien, malgré tout, d'un système social où des tâches et rôles sociaux bien distincts sont assignés à chacun(e) selon son identité sexuelle. Car avant tout, le changement ne doit pas conduire à affaiblir la position masculine, et ce qui peut être accordé à une femme de migrant, par exemple, lorsque son mari est au loin, lui est aussitôt repris au retour de celui-ci : elle est et doit rester une femme soumise (MONDAIN *et al.*, 2012).

Si les femmes ont pu faire quelque peu évoluer leurs compétences scripturales grâce à la filière pulaar, et par là même leurs activités, leur autonomie et leur rang social, c'est parce que l'espace socio-politique et les enjeux économiques locaux concordaient avec les aspirations féminines. Si les hommes n'avaient pas eu intérêt à voir leurs épouses ou leurs filles et belles-filles s'alphabétiser en pulaar, et si des ONG n'avaient pas contribué à leur formation et à leur relative émancipation, le mouvement pulaar aurait-il duré autant ? L'égalitarisme entre hommes et femmes, s'il n'est pas recherché dans toute société dans le cadre d'une *rationalité en valeur* (Weber), se voit ainsi parfois promu par un intérêt supérieur commun qui permet aux hommes d'accepter des changements dont certains aspects peuvent pourtant les insécuriser ou leur faire perdre de leur pouvoir ou de leurs ressources de domination.

B. d. Dans le miroir des langues et littératies de demain

Que veulent les parents du Fuuta pour leurs enfants en matière d'apprentissages linguistiques et scripturaux ? Dans leurs désirs, retrouve-t-on la trace, et quelle trace, du mouvement pulaar ?

¹ Entretien du 21/02/1997 à Paris.

Analphabètes et alphabètes se distinguent-ils les uns des autres à l'heure des projections sur les générations les plus jeunes ou sur celle(s) à venir ?

Tous les enquêtés veulent que leurs enfants apprennent à lire et écrire, et généralement, que cela soit le cas pour tous leurs enfants. Pourtant, dans les faits, beaucoup d'enfants ne suivent aucune éducation formelle ou informelle au village.

Les parents analphabètes privilégient souvent une stratégie éducative de répartition des langues entre leurs enfants, tandis que les alphabètes plébiscitent davantage une formation plurilingue pour l'ensemble de leurs enfants¹.

Il n'y a guère d'équivalence non plus entre langues à acquérir à l'oral et langues à lire et écrire. À l'oral, les analphabètes souhaitent en effet que leurs enfants apprennent autant le pulaar que le français ou l'arabe, alors qu'à l'écrit, ils choisissent avant tout une formation en pulaar. Les alphabètes, eux, insistent davantage sur l'importance que leurs enfants maîtrisent le pulaar à l'oral tandis qu'une formation en littérature pulaar est moins primordiale : elle est moins citée et apparaît davantage en deuxième rang de priorité.

Au-delà d'un biais probable dû au choix délibéré d'une représentation importante d'arabisants dans l'échantillon enquêté par questionnaire et d'un nombre limité d'individus interrogés, ces résultats peuvent indiquer que le pulaar écrit reste, d'une certaine façon, une littérature plus proche des analphabètes que des "lettrés". D'autre part, les valeurs attribuées au pulaar par les enquêtés lorsqu'ils ont justifié leurs choix renvoient celui-ci, en tant que littérature, à un registre ternaire :

- 1/ le pulaar est ma langue, donc ça va de soi qu'on doive l'apprendre aussi à l'écrit ;
- 2/ il permet de connaître ma culture, ma valeur, mon origine ;
- 3/ il est plus facile, plus utile, il sert à l'agriculture, la pêche, l'élevage.

La boucle semble se boucler : le pulaar reste attaché, pour ne pas dire cloîtré, au terroir, à *ego* en tant que membre d'une communauté qui cherche à la fois à assurer sa permanence culturelle et sa survie pratique. Là où elles peinaient à être reconnues explicitement par les villageois, les dimensions émancipatrices, de mobilité sociale ou encore d'identification et de solidarité entre foulanisants pouvant former des groupes soudés autour d'une expérience commune d'apprentissage et de forme de regard sur soi et sur l'Autre se sont ici évaporées pour dire ce que devrait être l'espace dévolu à l'alphabétisation en pulaar de demain.

Pour clore cette analyse des apports, incidences ou facteurs favorisants liés au mouvement pulaar et à la scripturalisation de la langue peule, on ne peut que souligner à quel point la relation entre développement et alphabétisation a été déterminante. Déterminante, cette relation d'intérêts respectifs bien compris traduits par une coopération mutuelle l'a été notamment pour appuyer l'essor d'un mouvement pulaar jusque là essentiellement motivé par des réactions d'ordre surtout identitaire et socio-politique vis à vis d'entités sociales exogènes. Les communautés villageoises du Fuuta Tooro ont en effet su capter une part des ressources des bailleurs qui leur étaient destinées pour en tirer profit

¹ Sur des stratégies éducatives différenciées, voir GERARD (1997).

sur un plan socio-culturel répondant à des logiques et des objectifs tout à fait endogènes, mais qui savaient en même temps rencontrer les discours et attentes des institutions étrangères sur l'importance et les bienfaits de compétences en lecture, écriture et calcul. Autrement dit :

« Tandis que certains bénéficiaires de l'alphabétisation sont vus comme le fait d'avoir accès à ce qui est "nouveau" et de l' "extérieur", les nouveaux alphabètes ont d'une certaine façon également transformé l'alphabétisation en pulaar en un outil de découverte et de transmission de l' « âme » ou du noyau de leur propre culture. » (FAGERBERG-DIALLO 2001b)

Cette lecture est toutefois à nuancer, puisque ce faisant, ce sont finalement des rapports sociaux de domination endogènes qui ont pris le relais puis le pas sur les dimensions culturelles évoquées par Fagerbeerg-Diallo.

Pour autant, le mouvement pulaar a bel et bien su s'approprier et instrumentaliser les logiques des ONG et des bailleurs sur l'*alphabétisation autonome* (et fonctionnelle), tout en adhérant simultanément aux processus plus ciblés et plus souples de sessions de formation participatives, adaptés aux réalités locales. Il a joué sur tous les tableaux, pour que la littératie en pulaar aient le plus d'opportunités possibles. Mais en retour, les instances villageoises, par exemple dans le cas de Dungal et de Juude, qui ont développé des activités d'alphabétisation n'ont pas pu/su faire perdurer ces activités en dehors des cadres initiés par des ONG ou des programmes financés par des bailleurs internationaux ou par des accords de coopération bilatérale. Une dépendance apparaît, alors que l'alphabétisation recherchée avait pour vocation d'affranchir les populations, au moins en ce qui concerne l'éducation de base.

Collaborer avec des ONG, dans la Vallée, ne semble ainsi guère pouvoir se traduire autrement que développer des modes de fonctionnement relevant de la dépendance, ce qui s'oppose aux objectifs d'autonomisation qui sont revendiqués de part et d'autre. C'est pourtant bien au nom d'un développement autonome — dénoncé efficacement par DAHOU (2003) comme concept tiers-mondiste idéaliste¹ — que sont menés la plupart des projets de développement qui ont eu cours dans la Vallée. Et c'est bien un sentiment et des motivations d'autonomie qui animent les candidats à l'alphabétisation en pulaar. Paradoxe indépassable ? Marqueur de l'impact des rhétoriques développementistes et/ou renouvellement bien réel, ressenti et vécu concrètement, de nouveaux rapports à soi, à l'entre-soi, à l'Autre, malgré des limites fermement posées par les *establishment* locaux ?... Il est sans doute vain de vouloir trancher tant la double dimension ressort de cette étude de cas : à la fois jeux de discours et d'idéologies multiples et mélangées, endogènes et exogènes, et transformations effectives de certains pans de la société haalpulaar dont la meilleure preuve, finalement, réside dans les réactions de barrage dont la littératie pulaar a fait l'objet de la part de nombre de « dominants » sociaux eux-mêmes Haalpulaar'en.

¹ Cet article montre combien le courant tiers-mondiste, qui a animé et anime encore les ONG du Nord, s'appuie sur des représentations du politique en Afrique à la fois faibles et erronées, lecture illusoire qui entretient le clientélisme, voire l'exacerbé, dans le cas présenté par l'auteur (des organisations paysannes en milieu wolof, dans le Delta du fleuve Sénégal).

Au delà d'une dépendance vis à vis des acteurs du développement, le mouvement pular et sa soif d'alphabétisation ont en effet connu un autre écueil, celui des réactions sociales internes visant à contrôler ce mouvement dont les effets sociaux en termes de modification des rapports hiérarchiques et d'accès à des instances de pouvoir diverses est devenu de plus en plus problématique pour les notables en place.

L'*empowerment* féminin, à côté et en collaboration avec celui, peut-être plus délicat encore à mener, des générations montantes d'hommes de catégories statutaires de second plan, s'est en effet traduit non seulement dans le champ des activités socio-économiques des femmes, mais aussi dans leur participation citoyenne. Jusqu'à un certain point, ces transformations, quasi-nécessaires en raison de l'absence des hommes en âge de travailler et donc de migrer, ont fait l'objet d'un consensus relatif. Puis l'étau s'est resserré pour contrôler au plus près qui devait ou non être alphabétisé. Les femmes de familles nobles ont alors été favorisées, des bibliothèques de livres en pular ont périclité, les sessions d'alphabétisation se sont raréfiées.

Dans le même temps, le français et l'école sont (re)devenus les nouvelles valeurs en vogue, des classes ont été ouvertes en grand nombre — démographie oblige, mais pas seulement —, et les marabouts ont eux-mêmes repensé certaines de leurs approches pédagogiques et leur stratégies professionnelles pour recruter davantage ou sur d'autres bases.

Le maintien, par les ONG ou les bailleurs, d'une demande de production de documents associatifs en français, en plus des écrits en pular, a réduit en outre l'accès à des postes-clés pour celles et ceux qui n'auraient pas été scolarisés. Et par là-même, la politique linguistique nationale s'est elle-même trouvée confortée dans sa préférence de perpétuer le français comme langue officielle... et langue de l'éducation nationale. Une autre boucle se boucle...

C. Les legs du mouvement pular

L'un des intérêts de l'étude micro-locale et diachronique d'un mouvement pular par ailleurs lié à une aire peule plus vaste est de nous avoir invité à dépasser un autre débat, après celui qui a longtemps polarisé *Literacy Studies* et *New Literacy Studies* (l'écriture comme intrinsèquement porteuse d'effets invariables). Le rapport oralité/écriture, en effet, a montré ici combien il était de peu d'intérêts de s'accrocher à une telle grille d'analyse. Voir plutôt quels sont les genres littéraires émergents, transformés ou renouvelés et quels succès ou limites pratiques ou littéraires ils rencontrent s'est montré plus riche, plus révélateur de ce qui a fait la densité et la complexité sociale, culturelle et intellectuelle du mouvement pular et ce en quoi cette société se cherche, finalement comme toute autre, entre ruptures et continuités.

En cela, le positionnement de STREET (1995 : 1) ne saurait être invalidé lorsqu'il applique au rapport entre oralité et écriture (ou *literacy*) la même approche que celle retenue par les NLS pour appréhender les pratiques de l'écrit :

« From this perspective the relationship between written and oral language differs according to context — there is no one universal account of 'the oral' and 'the written'. Social and material conditions affect

(if not determine) the significance of a given form of communication and it is inappropriate, if not impossible, to read off from the channel what will be either the cognitive processes employed or the functions to which the communicative practice is put. »

Au-delà de la diversité des genres et registres évoqués au chapitre 4 ou dans d'autres travaux ayant souligné le grand nombre de textes inspirés de la tradition orale peule (BOURLET 2005a et b)¹, on peut deviner qu'au travers de la scripturalisation du pulaar s'est joué également la question d'une standardisation de la langue peule. Car si celle-ci est connue pour sa grande propension à l'intercommunicabilité entre variantes dialectales, ces formes de la langue peule n'en existent pas moins dans leur caractère distinct et différent. Souvent ces « écarts » entre lectes peuls ont généré chez des lecteurs peuls de diverses régions des réactions témoignant de leur sensibilité à cet égard, considérant que les textes étaient soit mal écrits, soit qu'ils renvoyaient à un parti pris en faveur de la variante pulaar au détriment des différentes formes de fulfulde². dans des ouvrages généralement produits en pulaar du Fuuta Tooro.

Ainsi, les formes dialectales usitées dans les textes édités et les partis pris qu'elles seraient supposées traduire en terme de standardisation de la langue peule ne s'appariaient pas toujours aisément avec les discours pan-peuls qui ont souvent été produits par les militants de la cause peule d'origine Fuutanke (sénégalaise ou mauritanienne).

Mais au-delà de ce qui a pu être édité dans le cadre du mouvement pulaar, une dynamique transnationale a pris le relais, et des livres ont également été publiés en France, dans les pays arabes, et certainement en Amérique du Nord où différentes organisations pan-peules se sont développées avec dynamisme et succès dans plusieurs villes des États-Unis notamment. Ainsi, si l'écriture du pulaar via le mouvement pulaar sénégalais et/ou mauritanien a joué un rôle dans une certaine standardisation de la langue peule — dans sa forme scripturale du moins —, un accroissement des moyens de diffusion de différents parlers au sein du monde peul doit également être souligné et mériterait de plus amples investigations. Les festivals produits en Afrique de l'Ouest, en Europe ou aux États-Unis pour promouvoir et consolider la/les culture(s) peule(s) seraient alors également à considérer de près dans la mesure où ils témoignent de ces circulations de textes, de lectes, d'idées, de débats et d'enjeux endogènes et de relations entre sociétés foulanisantes et autres sociétés du monde.

Car finalement, l'un des legs majeurs du mouvement pulaar, en plus de ce qu'il a manifesté des dynamiques et clivages sociaux qui continuent à être structurants pour la société haalpulaar, ne réside-t-il pas dans la somme des textes produits pendant ce mouvement et depuis ? On pourrait ainsi considérer qu'au travers de ce mouvement, on a assisté à une vaste opération de réactivation d'une

¹ Selon Bourlet, plus de la moitié des textes en pulaar recensés en 2003-04 proviennent de l'oralité, et un genre littéraire mêlant des traits de l'oralité et de l'écriture se retrouve par exemple dans le cas du *Silamaka et Poulloru* de Yero Dooro Jallo.

² Pour rappel, pulaar et fulfulde sont différents noms de la langue peule et de ses variantes, le pulaar étant assez homogène et correspondant au Fuuta Tooro tandis que le *fulfulde* renvoie à toutes les autres formes dialectales du peul.

tradition littéraire qui avait commencé à se mettre en place en *'ajami* et qui a été entravée par le système colonial (OUANE 1981 : 118) :

« The Fulbe literary tradition was in its active, formative stage at the beginning of colonial conquest, but with the establishment of colonialism the development of an authentic national literature and the emergence of Fulfulde as a full-blown literary language were impeded. At the present time the tradition of writing in Adjami has been interrupted in many fulfulde-speaking areas. The Fulbe, exposed to the socio-cultural of different States, now speak a language whose unity has been considerably impaired. »

D'ailleurs, si le mouvement pulaar a imposé avec force un alphabet inspiré de l'écriture latine, laissant délibérément de côté l'*'ajami*, la question reste posée de l'avenir de l'écriture du pulaar en graphie arabe. En effet, dans un contexte religieux, idéologique, politique et géo-stratégique plutôt instable dans la sous-région, notamment depuis les années 2000, il ne peut être exclu que des crispations soient activées ou réactivées entre différentes écritures possibles pour une langue peule qui s'étend du Sénégal aux confins du Tchad ou de l'Égypte en passant par le Mali ou le Nigéria, entre autres.

La comparaison entre divers contextes socio-historiques décrits par ailleurs (HUMERY 2010a) a montré que les facteurs sociaux à l'œuvre dans l'adhésion ou le rejet de l'*'ajami* ont en commun l'axe paradigmatique introversion/extraversion. Tantôt l'*'ajami* a consisté en une littérature restreinte glissant par sa propre diffusion vers une littérature pour tous qui permettait l'accès au savoir islamique – que celui-ci se soit voulu canonique (Sokoto) ou plus proche de sensibilités pédagogiques et religieuses spécifiques (les différentes formes du *Kabbe*¹), tantôt il a fonctionné (et fonctionne encore) comme un outil scriptural enchâssé dans la culture de l'écrit arabe, au service d'usages et d'enjeux reposant sur le secret (usages religieux ou magico-religieux) ou, au contraire, sur la contestation sociale de l'élite lettrée (chronique historique critique) ou la conservation d'une identité de groupes statutaires de second rang (mémorisation des *ceefi*). Les facteurs sociaux ayant agi sur l'*'ajami* à travers la diversité des aires peules ont un autre trait commun : un rapport au savoir sous-tendu par leur rapport distinctif au pouvoir (monopole *vs* diffusion) – rapport qui recoupe et éclaire le premier paradigme du caractère introverti/extraverti de cette écriture.

Aujourd'hui, l'écriture du pulaar en alphabet de Bamako semble un acquis solide aux yeux de ceux qui s'intéressent à la question. Pour autant, et si, sur le terrain, la coexistence entre graphie arabe et graphie latine ne pose pas de difficultés et se joue plutôt sur le mode de la complémentarité, il ne faut pas nier l'existence de différentes tendances. Qu'un « problème à l'avenir » ait été évoqué par un enquêté s'exprimant sur le rapport entre les deux graphies n'est pas anodin : une pression sociale se fait jour en faveur de l'*'ajami*, comme si cette écriture n'avait pas dit son dernier mot malgré la prépondérance actuelle de l'*abajada*. Un autre a évoqué une jalousie entre les deux parties, ce qui fait

¹ Le *Kabbe* est un enseignement théologique prodigué en peul. Il traite de l'unicité de Dieu et du dogme islamique et intervient en principe après l'apprentissage complet du Coran en langue arabe (BRENNER 1984).

écho aux propos normatifs que nous avons recueillis concernant l' *'ajami*, vu tantôt comme une « marche arrière », tantôt comme l'indicateur d'être un « bon musulman ».

Pour autant, des aspects techniques ou technologiques vont certainement favoriser une consolidation de l'alphabet de Bamako (ou systèmes de transcription proches). Car le tournant majeur qu'a pris le mouvement pulaar à l'aube du troisième millénaire est celui de la révolution numérique qu'incarne internet.

Ainsi, certaines boucles que l'on pu croire bouclées *supra* peuvent en réalité se transformer en réseau, se tisser en entrelacs dorénavant moins préhensibles, plus mouvants. En se saisissant de la toile et du 2.0, le pulaar est tendu vers de nouvelles perspectives en tout genre, qui relèvent du littéraire, du didactique, du communicationnel, de l'interactivité, du ludique, d'espaces d'opinions et de débats. Internet est devenu peul, et avec lui, le monde entier l'est un peu devenu, dans un grand écart entre des villages ensablés du Sahel et des bitums grisâtres peuplés de visages d'ici et de là-bas.

En cela, la langue peule n'a pas vraiment innové. Elle a simplement concourru au développement des NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) sur le continent africain ou à l'international. Au cours des années 2000, internet et les systèmes de messagerie (e-mails et sms) sont devenus de fait des outils courants pour les locuteurs des langues africaines (LEXANDER 2010, [BRUIJN et alii 2009](#)). Le pulaar est fort bien représenté sur la toile au travers de nombreux blogs, forums ou sites de ressources pour la culture, la langue peule ou des luttes politiques (concernant surtout la Mauritanie). Cette reconversion du mouvement pulaar a permis de compenser le retrait progressif des ONG et des bailleurs opéré à partir de 1995, et de contrer la prise de contrôle des activités [villageoises](#) d'alphabétisation par les familles de notables. Grâce aux NTIC, la scripturalisation de la langue peule semble désormais assurée, et la graphie latine s'en trouve donc encore renforcée, car les initiatives de création de claviers et de polices en *'ajami* sont récentes, marginales, et fort peu utilisées.

Et l'on revoit combien, dès lors, ce n'est plus tant l'écrit en tant que tel qui devient l'objet pertinent d'analyse s'il est isolé des pratiques orales, internet se révélant aussi comme un espace de communication mixte et hybride entre oralité et écriture. OUANE (1997 : 14) résume la situation avec simplicité : « Les nouvelles technologies ouvrent une ère nouvelle à la parole, à l'oralité qui trouve des supports nouveaux dans l'expression écrite et graphique. »

Finalement... le *mouvement pulaar* n'a pas connu de fin ! S'il est moins vigoureux « sur le terrain » en terme d'alphabétisation et d'édition qu'il ne l'a été dans son âge d'or, il s'y maintient cependant tant bien que mal. Mais surtout, au cours des années 2000, il a connu un changement de forme en se déplaçant sur les nouvelles technologies de l'information/ communication. Les SMS s'envoient désormais en langues nationales, notamment au Sénégal, en wolof ou en pulaar, même si ce n'est pas le cas dans tous les pays africains, selon leur situation linguistique propre (LEXANDER 2007 ; [BRUIJN et alii 2009](#)). La toile mondiale qu'est internet donne à voir une vaste appropriation de cet outil puissant utilisé à de nombreuses fins par les communautés peules d'Afrique ou de la « diaspora ». De l'animation de réseaux politiques à des blogs culturels en passant par de nombreux fora

dynamiques, de la formation linguistique (apprendre le pulaar en ligne) à la création (en cours) d'une association internationale de chercheurs travaillant sur les sociétés peules, les communautés foulanisantes qui ont été imprégnées par le *mouvement pulaar* ont su rebondir. Ce mouvement culturel, plus ou moins nationaliste, plus ou moins développementiste, et si souvent identitaire, s'est construit en plusieurs lieux interconnectés, comme nous venons de le montrer ici. Le lieu même de l'interconnectivité par excellence — internet — est donc « naturellement » devenu l'espace commun. Cet espace est apparemment sans frontières et presque idéal. Sans frontières *apparentes*, car il demeure encore marqué de limites techniques et technologiques (claviers, polices de caractères pour le net et pas seulement pour les traitements de texte, logiciels de navigation en pulaar...). Mais dans le cas de la langue peule, ces limites ont tendance à s'estomper chaque jour davantage grâce aux actuels promoteurs pan-peuls qui se mobilisent à cette fin. Idéal ou presque, cet espace l'est aussi pour une reconversion du *mouvement pulaar* mondialisé en ce qu'il mutualise les ressources, les mobilisations, les émotions, les débats qui traversent l' « international peul », et ce en temps quasi-réel. Mais la question demeure alors du rapport entre connectivité et mobilité, entre un monde d'écran et des réalités de chair et d'os, de « vivre ensemble ».

Le cas de l'écriture du pulaar au Sénégal et en Mauritanie, ainsi que la variabilité relevée par rapport aux situations des autres aires peules évoquées, contribuent à démontrer combien le degré de diffusion d'une écriture relève de facteurs sociaux, historiques et politiques, même si des aspects pratiques entrent également en ligne de compte, comme dans le cas de la diffusion des pratiques d'appropriation et d'usage d'internet en pulaar. Ainsi, sur le fond, on ne peut que rejoindre l'analyse de RODINSON (1963 : 263), certes trop radicale quant à la marginalité des facteurs techniques :

« quand il s'agit [...] de remplacer une écriture par une autre, d'adopter une écriture, alors les facteurs sociaux sont beaucoup plus importants et les facteurs techniques ne jouent, pour ainsi dire, aucun rôle. »

S'impose alors clairement l'écart entre les discours de la plupart des acteurs du développement sur l'importance de l'alphabétisation, sur son « incontournableité », sur ses effets nécessairement positifs, et les réalités observables ici ou là, au sud du Sahara, où l'on voit combien il peut en aller autrement, chacun ne faisant bien souvent que défendre ses intérêts particuliers individuels ou collectifs. Mais c'est justement ici que l'intérêt de l'étude de terrain ressurgit, montrant par exemple qu'au Fuuta, malgré tout, des villageois, et plus particulièrement des villageoises, continuent de vouloir apprendre à lire et à écrire dans leur langue, dans une soif de vie — ou de survie — qui dépasse tout calcul strictement financier, tout enjeu de pouvoir. De la mère de famille analphabète qui deviendra matrone du village grâce à sa littératie pulaar, et qui sauvera ainsi des femmes en couches, à la jeune épouse qui gèrera sa parcelle maraîchère et pourra écrire librement à son mari installé à l'étranger, du jeune garçon qui rira / lira aux éclats en dévorant un roman de Yero Dooroo Diallo à la lueur d'une lampe à pétrole ou de celui qui suivra l'entretien du forage ou d'une motopompe pour irriguer les terres fertiles de la Vallée... chacun d'eux, finalement, témoigne de ce que l'alphabétisation dans la langue de tous rend possible, de ce qu'elle rend accessible à chacun, à

chacune. Et cela se mesure-t-il vraiment ? Cela se regarde. Cela se dit ou s'écrit parfois. Mais surtout, cela se vit.

ÉCOLE DOCTORALE DE L'EHSS

Centre Anthropologie de l'Écriture
ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
&
Équipe Enquête, Terrains, Théories
(Centre Maurice Halbwachs)
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

THÈSE

Pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de la société

présentée et soutenue publiquement par

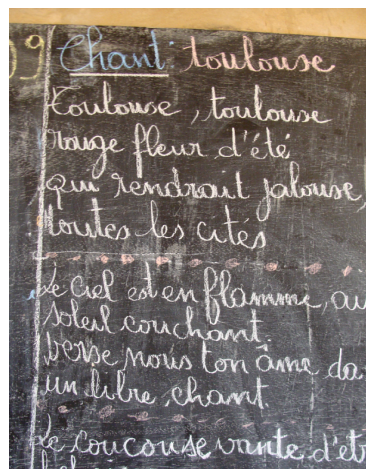
Marie-Ève HUMERY

Titre de la thèse

**L'écriture du pulaar (peul) entre l'arabe et le français
dans la vallée du fleuve Sénégal**

Thèse sous la direction de Béatrice Fraenkel et de Jean Schmitz

Volume 2



le 31 octobre 2013

A n n e x e s

Tables des documents

Encadrés :

Karjata Kumba Sow	95
Aminata	109
Demmba	112
Amadou	113
Monographie de l'école de Dungal	145
Kajaata	149
L'école de Dungal	153
L'association des parents d'élèves de Juude	154
Alpha Sy	159
Amadou Malick Gaye	174
Mamadou Sammba Diop	187
Bakary Diallo	193
Sammba Duungel Saar, chanteur de <i>pekaan</i>	217
Baaba Maal, figure mondialement reconnue de la world music	218
Registre de crédit tenu par un boutiquier	259
Mamadou Fall	268
La notion de propriété	271
Birane	287
Jeynaba	360
Hawa	370
Jibril	375
Cerno Abdulaye Sammba Diop	379
Cerno Demmba Dia	381
Cerno Mamadou Saada Gaye	383
Binta Tall	422
carte 1. Les <i>leydi</i> du Fuuta Tooro	61
carte 2. Repli des Haalpulaar'en sur la rive gauche au XVIII ^e siècle et réoccupation de la rive droite au début du XX ^e siècle	63
carte 3. Les langues usuelles au Sénégal en 2000	77
carte 4. Dungal : fond cartographique et photographie aérienne	484
carte 5. Juude Jaabe : fond cartographique et photographie aérienne	485
carte 6. Répartition spatiale des CS et de l'analphabétisme à Dungal	486
carte 7. Répartition spatiale des CS et de l'analphabétisme à Juude	487
chronogénéalogie 1. Galle 186	315
chronogénéalogie 2. Galle 324	319
chronogénéalogie 3. Galle 278	321
chronogénéalogie 4. Galleji 335, 338, 340, 342	324
chronogénéalogie 5. Le genre : comparaison entre deux <i>galleji</i>	334
chronogénéalogie 6. Exemple de chronogénéalogie	495
chronogénéalogies 7. Quatre chronogénéalogies des compétences scripturales	498
document 1. Historique des villages de Dungal et Juude Jaabe	65
document 2. Test d'écriture d'une personne plurigraphe	105
document 3. Définitions nationales de l'alphabétisme et de l'analphabétisme	474
document 4. Définitions de l'alphabétisme retenues par les organismes d'aide	475
document 5. Les termes employés en français pour traduire literacy	475
document 6. Extraits des données du recensement : profils-types de CS à l'échelle de <i>galleji</i>	497
document 7. Extrait des données individuelles du recensement à Dungal et Juude	534
document 8. Extrait du tri à plat des données individuelles du recensement (Dungal et Juude)	535
figure 1. Topographie idéale d'un <i>leydi</i>	483
graphique 1. Le genre selon le village	67
graphique 2. Groupes statutaires à Dungal et Juude	68
graphique 3. Lieux de résidence principale et activités socio-professionnelles	70
graphique 4. Lieux de résidence principale des ressortissants de Dungal et Juude	70

graphique 5. Les profils des villageois selon leur(s) littératie(s)	98
graphique 6. Répartition des CS des alphabétisés entre les trois langues de l'écrit	98
graphique 7. Le genre selon les CSP des jeunes	303
graphique 8. Pourcentage du taux d'alphabétisation de la population sénégalaise de plus de 15 ans selon le milieu de vie	477
graphiques 9. CSP enfants et jeunes (population de Dungel et Juude - de 20 ans)	480
graphiques 10. CSP adultes (population de Dungel et Juude ≤ à 20 ans)	480
graphiques 11. Genre selon les CSP	481
graphiques 12. Genre et lieux de résidence (Dungel et Juude confondus)	482
graphique 13. Lecture et écriture selon le village	492
graphique 14. Alphabétisme selon le genre et le village	501
graphique 15. Le genre selon la langue écrite (Dungel + Juude)	502
graphique 16. Âge, genre et CS (Dungel & Juude)	506
graphique 17. Classes d'âge des littératies (1) : monocompétences et analphabétisme	506
graphique 18. Les littératies selon l'âge (1) : monocompétences et analphabétisme	507
graphique 19. Classes d'âge des littératies (2) : pluricompétences	509
graphique 20. Les littératies selon l'âge (2) : pluricompétences	509
graphique 21. Compétences scripturales et groupes statutaires	515
graphique 22. Lieux de résidence principale et CSP (Juude)	519
graphique 23. Littératies et résidences principales locales (Dungel)	520
graphique 24. Littératies et résidences principales internationales (Dungel)	520
graphique 25. Littératies et résidences principales locales (Juude)	521
graphique 26. Littératies et résidences principales internationales (Juude)	521
graphique 27. Les niveaux de compétence scripturale selon les langues écrites, le genre et le village	524
graphiques 28. Genre et langues de CS (Dungel et Juude)	525
graphiques 29. Genre et profils de CS (Dungel et Juude)	526
graphiques 30. Compétences scripturales selon les CSP (jeunes et adultes)	527
graphiques 31. Compétences scripturales et groupes statutaires à Dungel	529
graphiques 32. Compétences scripturales et groupes statutaires à Juude	530
graphiques 33. Les compétences scripturales selon le lieu de résidence	532
graphiques 34. Lieux de résidence selon les CS	533
photographie 1. Stèle commémorative à Dungel	10
photographie 2. Soirée d'hommage à A. M. Gaye, Dungel	170
photographie 3. Un soir de match de football : scène de télévision à Dungel	230
photographie 4. Un boutiquier et son registre de crédit commercial (Juude)	257
photographie 5. Classe de pulaar soutenue par l'ONG Tostan (29/05/2009)	304
photographie 6. Jeunes <i>'almubbe</i> à Dungel recopiant leurs versets coraniques	393
photographie 7. Écolière de Dungel en cours d'arabe	393
photographies 8. L'autre côté de la stèle commémorative de Dungel	574
photographies 9. Couvertures de romans épiques de Yero Dooro Diallo	575
photographies 10. <i>Ndikiri joom Moolo</i> , dans sa version <i>abajada</i> et transcrit en graphie arabe	576
photographies 11. Un roman, <i>Inta Aanniinde</i> , traduction de <i>L'aventure ambiguë</i>	577
photographies 12. Livrets de la série « <i>Basic skills</i> » publiés par ARED,	578
photographies 13. Des ouvrages sur la santé en français et en pulaar	580
photographies 14. Publications religieuses	581
photographies 15. Le pulaar/fulfulde et l'aire culturelle peule sur la toile	582
tableau 1. Les "CSP" selon le village	69
tableau 2. Principales langues parlées au Sénégal : recensements de 1988 et 2002	79
tableau 3. Principales langues parlées par les habitants de Dungel et Juude	85
tableau 4. Comparaison des langues parlées par les alphabétisés :	87
tableau 5. Taux de littératie selon les langues de l'écrit	99
tableau 6. Classement des langues orales et écrites par ordre décroissant des taux d'individus compétents	102
tableau 7. Les écritures en usage pour chaque langue écrite	108
tableau 8. Effectifs scolaires par niveaux d'études et filière éducative	126
tableau 9. Filières éducatives des enfants de 6 à 10 inclus (Dungel et Juude)	133
tableau 10. Lecture et écriture selon le village et le genre	251
tableau 11. Réponses non-enseignées en « écriture », par littératie et par niveau	256
tableau 12. Littératie en pulaar : proportion femmes-hommes par village	299
tableau 13. Genre et résidence des classes d'âges médianes	302
tableau 14. Pulaar : monocompétence et pluricompétences selon le genre	304
tableau 15. Les durées d'apprentissage par filière éducative	365

tableau 16. Résidence alphabétiseurs et population globale	372
tableau 17. Répartition des langues parlées au Sénégal entre 1988 et 2002	476
tableau 18. Taux d'alphabétisme au Sénégal et dans le monde, par sexe (1970-2000)	477
tableau 19. Taux d'analphabétisme dans la région de Saint-Louis, par sexe (1988-1996)	478
tableau 20. Taux d'analphabétisme par région (1990 et 1996)	478
tableau 21. Groupes statutaires par village	479
tableau 22. Résidence selon l'âge et le genre (Dungel et Juude confondus)	479
tableau 23. Compétences scripturales selon le genre et le village	502
tableau 24. Les profils de CS selon le village	504
tableau 25. Les profils de CS selon le sexe et le village	505
tableau 26. Les profils de compétences scripturales selon les CSP	511
tableau 27. Les CS par langue de l'écrit selon le GS à Dungel (taux cumulés)	516
tableau 28. Les compétences par langue de l'écrit selon le groupe statutaire à Juude (taux cumulés)	517
tableaux 29. Compétences scripturales (CS) et CSP	528
tableaux 30. CS et lieux de résidence principale	531
tableau 31. Les lectures intéressant le plus le lectorat villageois	569
tableau 32. Les avantages de chaque littératie selon les enquêtés	570
tableau 33. Changements pour <i>ego</i> liés à la littératie : alphabétisés	571
tableau 34. Changements dans la vie du village et les relations interpersonnelles : alphabétisés	572
tableau 35. Changements liés à la littératie : analphabètes	573

Acronymes

La liste suivante est composée de toutes les abréviations mentionnées dans ce mémoire et de celles qui sont plus ou moins liées à l'alphabétisation, aux langues nationales ou au Fuuta Tooro. Parmi ces dernières, certaines structures n'existent peut-être plus à l'heure actuelle : je n'ai pas eu d'informations ou de contacts sur/avec chacune d'entre elles.

ACCT	Agence de Coopération Culturelle et Technique
ACDI	Agence Canadienne pour le Développement International
ACI	African Consultant International
ACS	Association des Chercheurs Sénégalais
ADC	Association de développement de Cascas
ADD	Association pour le Développement de Dioude
ADEFA	Association pour le développement de l'Éducation et de la Formation en Afrique
AFLN	Association des Formateurs en Langues Nationales
ALESCO	Organisation Arabe pour l'Éducation, la Culture et la Science
ANAFSA	Association Nationale pour l'Alphabétisation et la Formation des Adultes
APALN	Association pour la Promotion de l'Alphabétisation en Langues Nationales
ARCJ	Association pour la Renaissance Culturelle du Joola
ARCS	Association pour la Réhabilitation de la Culture Sereer
ARED	Associates in Research and Education for Development Inc.
ARP	Association pour la Renaissance du Pulaar
ASC	Association sportive et culturelle (de Juude Jaabe)
AVD	Association Villageoise de Développement
BIT	Bureau International du Travail
CDEA	Comité Départemental d'Élimination de l'Analphabétisme
CEREM	Centre d'Etude et de Recherche dans l'Espace Mandingue
CLAD	Centre de Linguistique Appliquée de Dakar
CNEA	Comité National d'Élimination de l'Analphabétisme
CNOAS	Comité National des Opérateurs en Alphabétisation au Sénégal
CNREF	Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale
CRDI	Centre de Recherche pour le Développement International
CREA	Comité Régional d'Élimination de l'Analphabétisme
DA	Direction de l'Alphabétisation
DAEB	Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base
DEBNF	Division de l'Éducation de Base Non Formelle
DPLN	Direction de la Promotion des Langues Nationales
DPRE	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
DPS	Direction de la Prévision et de la Statistique (Ministère de l'Économie et des Finances, Sénégal)
DRE	Division de la Réforme de l'Éducation
DRTS	Division de la Radio et de la Télévision Scolaire
EGEF	États Généraux de l'Éducation et de la Formation
FAFD	Fédération des Associations du Fuuta pour le Développement
FAFS	Fédération des Associations des Femmes du Sénégal
FED	Fonds Européen pour le Développement
FPGL	Fondation Paul Gérin-Lajoie (suisse)
FSD	Foundation for Sustainable Development
FSD	Fedde Services Développement (à Ndioum)
GADEC	Groupe d'Action pour le Développement Communautaire
GIPLLN	Groupe d'Initiative pour la Promotion du Livre en Langues Nationales
IBW	Institutions de Bretton Woods
IDEN	Inspection Départementale de l'Éducation Nationale
IFAN	Institut Fondamental d'Afrique Noire
INALCO	Institut National des Langues et Civilisations Orientales
INÉADE	Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement
ISESCO	Organisation Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture

LWR	Lutheran World Relief
MAPE	MAndingue-PEul (nom du Projet de Promotion des Langues Mandingue et Peul)
MCEBLN	Ministère Chargé de l'Éducation de Base et des Langues Nationales
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
PAAF/PF	Projet d'Appui à l'Alphabétisation Fonctionnelle/Priorité Femmes
PAAP	Programme d'alphabétisation pour l'Auto-gestion des Activités Paysannes
PAEN	Projet d'Appui à École Nouvelle
PAES	Projet d'Appui aux Écoles de Saint-Louis
PAF	Programme d'Alphabétisation Femmes
PAI	Parti Africain de l'Indépendance
PAIS	Programme d'Alphabétisation Intensive Sénégalaise
PAOPIIM	Projet d'Appui aux Organisations Paysannes de l'Île à Morphil (coopération hollandaise)
PAPA	Projet d'Appui au Plan d'Action
PIP	Programme Intégré de Podor (de l'USE)
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
RAC	Réseau d'Alphabétisation Communautaire
RADO	Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'Homme
RITA/ALIN	Réseau d'Information des Terres Arides/Arid Lands Information Network
SAED	Société d'Aménagement et d'Exploitation des terres du Delta
SAFEOFOD	Société Africaine pour l'Éducation et la Formation au Développement
SIL	Société Internationale de Linguistique
SLAO	Société de Linguistique de l'Afrique Occidentale
TSS	Télévision Scolaire du Sénégal
UCAD	Université Cheikh Anta Diop
UNAL	Union Nationale des Associations de Langues
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USE	Union pour la Solidarité et l'Entraide

Lexique des termes en pulaar

abajada	transcription de langues africaines avec le système graphique dit « latin », adapté aux phonèmes africains, généralement selon les normes définies à la conférence de l'UNESCO à Bamako en 1966
ajami	transcription de langues africaines avec le système graphique arabe, plus ou moins adapté aux phonèmes de chaque langue
almuudó (pl. almuu66e)	disciple d'un marabout
aluwal ngal (pl. allujji)	tablette de bois pour l'écriture (enseignement coranique)
dudâl (pl. dudê)	Littéralement, foyer (du feu) ; désigne le cercle d'apprenants/disciples réunit par un marabout pour l'étude (autour du feu) du Coran et autres sciences coraniques. Par extension, « école coranique ».
gure	pl. de <i>wuro</i> , village
jaarno	titre de chefferie lié au contrôle du fleuve et de ses droits de passage.
jeeri	zone aride sylvo-pastorale située au sud du fleuve
joom galle	Chef de famille (en principe, un homme, mais une veuve peut devenir joom galle).
joom suudu	Maîtresse de maison (
subal6e (pl. de cuballo)	Groupe statutaire des pêcheurs, parmi les groupes d'hommes libres ou « nobles »
waalo	zone inondable lors des crues, située entre le fleuve et l'axe routier
leyño! (pl. leyyi)	Lignage, ou par extension, tribu, catégorie sociale ou communauté politique

Entretiens réalisés entre 1996 et 2003

• À Juude Jaabe

Abdoullaye Amadou DEH	27 ans, autre jeune marabout venant des alentours de Boghe (RIM)
Daali DIALLO	alphabétiseuse
Djibril DIALLO	21 ans, jeune marabout venant des alentours de Boghe (RIM)
Hamady Mody DIALLO	gérant de la pharmacie du dispensaire de Juude.
Hamady Moussa DIALLO et son frère Demmba DIALLO	notables connaissant l'histoire du village (23/03/2000)
Jaagaraaf Amadou DIAW	second chef du village de Juude (successeur de Jaagaraaf Duru N'diaye)
Samma DIAW	moniteur de soutien scolaire
Samma Duggel DIOL, dit Baabooy	personnalité du village connu pour son franc-parlé, engagé politiquement (21/03/2000)
Abdarahman KAMARA	30 ans, alphabétiseur et moniteur de soutien scolaire,
Mohamadu NDAW	infirmier du dispensaire
Babacar NDIAYE	instituteur
Cerno Hamath NDIAYE	marabout et responsable de la bibliothèque villageoise
Jaagaraaf Duru N'diaye	chef du village de Juude
Mamadou Demba NDIAYE	responsable de l'Association des Parents d'Elèves, Conseiller rural de la communauté rurale de Mboumba, secrétaire général de la section du PDS de Mboumba (ex-PS), conseiller d'arrondissement, responsable frontalier RIM-Sénégal pour le département de Baabaabe et l'arrondissement de Kaskas, commerçant et agriculteur
Sory N'DIAYE (Younouss Demmba N'DIAYE)	l'un des plus vieux du village dépositaire de l'Histoire orale du village, de la généalogie de ses familles, et de l'Histoire du Fuuta (22/03/2000)
Ousmane NGETT	opérateur économique, spécialiste en machinisme agricole, conseiller à la Communauté Rurale de M'boumba (engagement politique)
Bassirou NGOM	instituteur du CE1
Aboubakry NJAC	imam, marabout, enseignant coranique
Magatt SALL	maîtresse de maison, mère d'un ingénieur, propriétaire d'équipements télécom, TV couleur, magnétoscope, etc.
Mariam Sammba SARR	Présidente du groupement féminin des jeunes femmes de Juude, commerçante, 40 ans
Elimaan Ibrahima SY	instituteur du CE2, 27 ans (23/02/01)
Moussa SY	directeur de l'école et instituteur du CM1/CM2
Mariam Sammba SARR	Présidente du groupement féminin des jeunes femmes de Juude, commerçante, 40 ans
Elimaan Ibrahima SY	instituteur du CE2, 27 ans (23/02/01)
Moussa SY	directeur de l'école et instituteur du CM1/CM2

• À Dungal

Cerno Demmba DIA	marabout et devin résidant à Bito, près de Cuballe (26/01/2001)
Abdoul Hamady DIOP	responsable des caisses d'épargne et de crédit au PIP (deux entretiens : l'un à Dungal en 1999, l'autre à N'dioum, à la base du PIP le 24/01/01)
Cerno Abdulay Sammba DIOP	marabout à Dungal, originaire d'un village proche de Gollere
Mlle GADIO	institutrice du CI
Cerno Mamadou Saada GAYE	imam et marabout de Dungal (31/01/2001)
Teen Saada Mussa GAYE	chef du village de Dungal
Farmata Sajo GAYE (épouse de Adama Baydi SARR)	mère de famille, alphabétisée en pulaar, chef d'un secteur du jardin des femmes, employée au dispensaire du village.
Farmata Gellay GAYE	mère de famille, possédant un téléviseur
Harouna Aliou Boubou GAYE	directeur de l'école (deux entretiens : 1999 et 29/01/2001)
Hamdou (ou Abdulay Sammba) NDIAYE	Jaarno (titre d'une fonction locale régissant le fleuve)
Amadou SARR	marabout
Farmata SARR ou Oumou GAYE	mère de famille, possédant un téléviseur
Amadou Mama SY	alphabétiseur et marabout (?) (05/04/1999)
Mamadou Saalif SY	instituteur du CM2 (05/02/2001)

• Dans les deux villages et dans la région (à Kaskas, au PIP à N'dium, etc.)

– Moussa NIANG, directeur du PIP

- Ousmane BÂ, 01/2001, responsable de la zone du PIP incluant Juude et Dungal et alphabétiseur PIP
- Hamady SOW, 28/01/2001, responsable de la Poste de Kaskas
- Oumar (Samma) SOW et Demmba SOW, 28/01/2001, frères de Hamady Sow
- Idrissa Giro SEEN, Animateur en développement rural, Kaskas
- Yakhoubâ BÂ, sous-préfet de Kaskas.
- Mahmoud Tall, superviseur de l’alphabétisation du PIP, arrondissement de Salde
- Multiples entretiens avec des enfants ou des jeunes, individuellement ou en groupe, préparés ou improvisés selon les circonstances.

- **À Dakar**

- Amadou DIOL, ARED, formateur et assistant d’édition en pulaar, originaire de Juude Jaabe
- Thierno SY, directeur de l’USE
- Fâry Silat KA, IFAN, ARED, linguiste
- Cheikh Fadel Kane, Faculté des Lettres, UCAD, professeur de Lettres ancien président de l’ARP
- Yero Dooro Diallo, Président de l’ARP, écrivain en pulaar, animateur d’émissions radiophoniques culturelles en pulaar
- Oumar Kane, IFAN, ancien directeur des départements d’Histoire de la Faculté des Lettres de l’UCAD et de l’IFAN, Professeur d’Histoire
- Mamadou N’diaye, CLAD, UCAD
- Yero Sylla, IFAN, SAFEFOD, Directeur en linguistique à l’IFAN, fondateur de la SAFEFOD et du journal *Sofaa*
- Mamadou Ly, responsable des formations, ARED
- Pape Madefall Gueye, Directeur de l’alphabétisation auprès du ministère de l’Education de Base et des Langues Nationales
- Sonja Fagerberg-Diallo, Fondatrice et directrice d’ARED et du Goomu, docteur en linguistique pulaar (Ph. D. Wisconsin)
- Mamadou Sammba Diop (dit Murtofo), poète, écrivain et militant du mouvement pulaar (Mauritanie et Sénégal)
- Plusieurs entretiens collectifs et individuels avec des enfants et des jeunes des deux villages, voire des alentours.

- **À Paris**

- Ibrahima Sall, historien spécialiste du Fuuta Tooro et militant des FLAM (deux entretiens)

document 3. Définitions nationales de l'alphabétisme et de l'analphabétisme

(tableau 6.1 in Unesco 2006b : 166)

« Aptitude à lire facilement ou difficilement une lettre ou un journal »		Niveau d'instruction (par ordre croissant)	
	Angola, Bosnie-Herzégovine, Burundi, Côte d'Ivoire, Guinée équatoriale, Kenya, Madagascar, Myanmar, République centrafricaine, République de Moldova, République démocratique du Congo, Rwanda, Sierra Leone, Soudan, Suriname, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie.	Slovaquie	Analphabètes : « Personnes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation formelle ».
Aptitude à lire et écrire des phrases simples		Malaisie	Alphabètes : « Personnes âgées de 10 ans et plus qui ont été scolarisées dans une langue quelconque. »
Critères linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ● Pas de mention de la langue : Algérie, Bahreïn (les analphabètes sont des « personnes qui ne savent ni lire ni écrire, ou qui savent seulement lire, par exemple quelqu'un qui a étudié le Coran »), Bélarus, Bulgarie, Macao (Chine), Chypre, Colombie, Cuba, Égypte, Équateur, Fédération de Russie, Honduras, Lesotho, Malte, Maurice, Mexique, Nicaragua, République dominicaine, Tadjikistan. ● Aptitude à lire et écrire des phrases simples dans certaines langues : Argentine, Azerbaïdjan (« l'alphabétisme est considéré comme acceptable dans toute langue ayant une forme écrite »), Cameroun (en français ou en anglais, pour les personnes âgées de 15 ans et plus), Malawi, Mauritanie (« dans la langue spécifiée »), Niger, RDP Lao, République arabe syrienne (en arabe), Sri Lanka (en cinghalais, en tamoul ou en anglais), Turquie (pour les citoyens turcs : dans l'alphabet turc en vigueur ; pour les non-citoyens : dans la langue maternelle). ● Aptitude à lire et à écrire dans une langue quelconque : Arabie saoudite (la lecture en braille est admise pour les aveugles), Bénin, Brésil, Brunéi Darussalam, Burkina Faso, Cambodge, Croatie, Maldives (« en dhivehi, en anglais, en arabe, etc. »), Mongolie, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République islamique d'Iran (« en farsi ou dans une autre langue ») République-Unie de Tanzanie, Sénégal, Territoires autonomes palestiniens, Tonga, Viet Nam. 	Hongrie	« Les personnes qui n'ont pas terminé la 1 ^{re} année de l'enseignement général (primaire, élémentaire) ont été considérées comme analphabètes. »
Critères d'âge	Thaïlande (plus de 5 ans) ; Arménie, Guatemala, Inde et Turkménistan (plus de 7 ans) ; El Salvador (plus de 10 ans) ; Seychelles (plus de 12 ans) ; Bolivie et Jordanie (plus de 15 ans).	Paraguay	« Les analphabètes sont définis comme les personnes âgées de 15 ans et plus qui ne sont pas parvenues en 2 ^e année du primaire. »
Niveau d'instruction (par ordre croissant)		ERY de Macédoine	« Les personnes ayant fait plus de trois ans de scolarité dans le primaire ont été considérées comme alphabètes. De plus, une personne sans diplôme scolaire ayant fait un à trois ans d'études primaires est considérée comme alphabète si elle peut lire et écrire une composition (un texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire ou écrire une lettre dans une langue quelconque. »
Estonie	« Pas d'instruction primaire, analphabète » : ainsi a été définie une personne qui n'avait pas terminé le cycle primaire et ne pouvait pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne.	Israël	Alphabètes : « Les personnes ayant au moins suivi le cycle primaire. »
Lithuanie	Est considérée comme alphabète (sans instruction formelle) une personne qui n'est pas scolarisée mais qui peut lire (en le comprenant) et/ou écrire un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne dans une langue au moins.	Grèce	« Sont considérées comme analphabètes les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (analphabètes organiques) et celles qui n'ont pas terminé les six années d'enseignement primaire (analphabètes fonctionnels). »
Mali	Est considérée comme analphabète une personne qui n'a jamais été scolarisée, même si cette personne sait lire et écrire.	Sainte-Lucie	Les données fournies étaient fondées sur sept ans de scolarité.
Ukraine	Alphabètes : « Les personnes ayant un niveau défini d'instruction. Pour les personnes n'ayant pas reçu d'instruction, aptitude à lire ou écrire dans une langue quelconque ou aptitude à lire seulement ».	Belize	« Analphabètes : personnes âgées de plus de 14 ans ayant suivi au maximum sept ou huit ans de scolarité primaire. »
		Roumanie	« Alphabètes : primaire + secondaire + post-secondaire et personnes qui savent lire et écrire. Analphabètes : personnes qui savent lire mais ne savent pas écrire et personnes qui ne savent ni lire ni écrire. »
		Autres définitions	
		Chine	« Dans les zones urbaines, est considérée comme alphabète une personne qui connaît un minimum de 2 000 caractères. Dans les zones rurales, est considérée comme alphabète une personne qui connaît un minimum de 1 500 caractères. »
		Namibie	Alphabétisme : « Aptitude à écrire une langue quelconque en la comprenant. Les personnes sachant lire mais ne sachant pas écrire ont été classées comme non-alphabètes, de même que les personnes qui sont capables d'écrire sans être capables de lire. »
		Singapour	L'alphabétisme est défini comme l'aptitude à lire et à comprendre un texte, un article par exemple, dans une langue spécifiée.
		Tunisie	Est considérée comme alphabète une personne qui sait lire et écrire au moins une langue.

N. B. Pour la source des définitions nationales de l'alphabétisme, voir l'introduction à l'annexe statistique.

document 4. Définitions de l'alphabétisme retenues par les organismes d'aide

(tableau 6.2 in Unesco 2006b : 167)

Organisme ou pays	Définition de l'alphabétisme
<ul style="list-style-type: none"> ● UNICEF 	L' <i>alphabétisme fonctionnel</i> est la capacité d'utiliser la lecture, l'écriture et la numérotique pour le fonctionnement efficace et le développement de l'individu et de la communauté. L'alphabétisme est conçu conformément à la définition de l'UNESCO (« Une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne »).
<ul style="list-style-type: none"> ● Département pour le développement international (Royaume-Uni) ● Agence des États-Unis pour le développement international ● Banque mondiale 	L' <i>alphabétisme</i> est un ensemble de compétences fondamentales (lecture, écriture et calcul).
<ul style="list-style-type: none"> ● Agence canadienne pour le développement international ● Aide danoise au développement international ● Agence néo-zélandaise pour l'aide internationale et le développement 	L' <i>alphabétisme</i> est une des compétences que l'éducation de base devrait inculquer, ou une composante de l'éducation de base.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ministère allemand de la Coopération et du Développement économiques ● Pays-Bas 	L' <i>alphabétisme</i> est la capacité de lire et d'écrire ; il indique la capacité de poursuivre un apprentissage.
<ul style="list-style-type: none"> ● Agence suédoise de coopération internationale au développement 	L' <i>alphabétisme</i> , c'est apprendre à lire et à écrire (textes et chiffres), mais aussi utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour apprendre d'autres choses, et enfin approfondir et utiliser ces compétences efficacement dans la vie quotidienne.

Source : équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

document 5. Les termes employés en français pour traduire literacy

(extrait de Unesco 2006 b : 156)

En français, « alphabétisme » et « analphabétisme » sont les termes généralement employés pour traduire *literacy* et *illiteracy*, tandis qu'alphabétisation se réfère à l'« apprentissage de l'alphabétisme » et est utilisé en France pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme. Jusqu'au début des années 1980, l'analphabétisme était considéré en France comme un problème concernant la population immigrée d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne, problème auquel renvoyaient les termes « analphabétisme » et « alphabétisation ». Il s'agissait en fait d'un problème d'insuffisance des compétences de lecture et d'écriture en français seconde langue, problème qui concernait les immigrés de la deuxième génération et, dans une moindre mesure, les autres immigrés ainsi que les Français originaires de régions ayant leur propre langue, comme le Pays Basque, la Catalogne et la Bretagne.

En 1981, le rapport Oheix sur la pauvreté soulignait que beaucoup de Français avaient des compétences limitées en lecture et en écriture. À la même époque, l'association caritative ATD Quart-monde conçut le terme « illettrisme » pour que les Français pauvres aux compétences limitées en lecture et en écriture n'aient pas le sentiment qu'on les compare aux travailleurs immigrés qualifiés d'analphabètes. Ainsi, le terme « illettrisme » en est venu à qualifier ceux qui avaient suivi en totalité ou en partie le cycle de l'école primaire française sans y acquérir les compétences requises. Le Groupe interministériel permanent de lutte contre l'illettrisme fut créé par la suite afin de résoudre le problème.

Plus récemment, les discours internationaux (et, en particulier, le discours anglophone) ont apporté de nouvelles conceptions de l'alphabétisme. Au Canada, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes a donné un nouveau sens au terme « alphabétisme ». Il s'agit ici de l'apprentissage au sens large et de la maîtrise de l'information « pour bien fonctionner dans les sociétés du savoir qui domineront le XXI^e siècle » (OCDE, 1997). Selon cette conception, l'alphabétisme a un rôle fonctionnel évident dans le contexte d'un monde en voie de globalisation.

La dernière révision du concept francophone d'alphabétisme est apparue (initialement au Québec) avec les termes « littératie » et, moins fréquemment, « littératies ». Alors que le premier mot a sa source dans les interprétations anglophones de l'alphabétisme défendues par l'OCDE et se réfère aux compétences jugées importantes pour les « sociétés de l'information », le second, employé par exemple par le Centre de recherche et de développement en éducation de l'université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, est apparenté au concept de multi-alphabétisme proposé par le mouvement des New Literacy Studies (voir la section intitulée « L'alphabétisme défini par ses applications, sa pratique et son contexte »).

En France, le Journal officiel a publié en août 2005 une définition du terme « littérisme », « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante ». Le littérisme, conçu comme l'antonyme de l'illettrisme, serait ainsi un équivalent du concept anglais de *literacy*, couvrant aussi la numérotique.

Sources : Fernandez (2005), Limage (1986, 2005), Ministère de la Culture et de la Communication (2005), OCDE/DRHC/Statistique Canada (1997).

tableau 17. Répartition des langues parlées au Sénégal entre 1988 et 2002

Langues parlées	RGPH 1988						RGPH 2002					
	1 ^{re} langue		2 ^e langue		Total		1 ^{re} langue		2 ^e langue		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Bainouk	–	–	–	–	–	–	8 212	0,1	1 831	0,02	10 043	0,1
Badiaranké	–	–	–	–	–	–	3 844	0,0	276	0	4 120	0,0
Balante	47 622	0,7	3 631	0,1	51 253	0,7	56 190	0,6	7 524	0,08	63 714	0,7
Bambara	64 146	0,9	18 220	0,3	82 366	1,2	78 274	0,8	28 206	0,29	106 480	1,1
Bassari	5 923	0,1	412	0,0	6 335	0,1	9 405	0,1	581	0,01	9 986	0,1
Bédick	–	–	–	–	–	–	2 586	0,0	63	0	2 649	0,0
Coniagui	1 100	0,0	104	0,0	1 204	0,0	3 151	0,0	223	0	3 374	0,0
Créole	–	–	–	–	–	–	4 648	0,1	11 483	0,12	16 131	0,2
Diakhanké	–	–	–	–	–	–	29 874	0,3	2 604	0,03	32 478	0,3
Dialonké	–	–	–	–	–	–	7 044	0,1	388	0	7 432	0,1
Diola	343 354	5,0	34 446	0,5	377 800	5,5	363 988	3,7	49 865	0,51	413 853	4,2
Fula	43	0,0	57	0,0	100	0,0	847	0,0	125	0	972	0,0
Khassonke	1 025	0,0	192	0,0	1 217	0,0	1 274	0,0	898	0,01	2 172	0,0
Laobe	6 678	0,1	440	0,0	7 118	0,1	5 433	0,1	1 350	0,01	6 783	0,1
Malinké	24 668	0,4	3 283	0,1	27 951	0,4	31 126	0,3	3 800	0,04	34 926	0,4
Manding	259 243	3,8	139 843	2,0	399 086	5,8	363 391	3,7	153 522	1,56	516 913	5,3
Mangagne	22 068	0,3	1 090	0,0	23 158	0,3	25 442	0,3	2 446	0,02	27 888	0,3
Manjaag	61 203	0,9	2 761	0,0	63 964	0,9	69 424	0,7	6 841	0,07	76 265	0,8
Maure	43 107	0,6	6 646	0,1	49 753	0,7	39 004	0,4	12 808	0,13	51 812	0,5
Peulh	1 265 829	18,3	250 563	3,6	1 516 392	22,0	2 247 594	22,8	225 781	2,29	2 473 375	25,1
Sérère	869 563	12,6	63 266	0,9	932 829	13,5	1 123 592	11,4	125 634	1,27	1 249 226	12,7
Soce	38 051	0,6	9 641	0,1	47 692	0,7	38 178	0,4	12 943	0,13	51 121	0,5
Sarakolé-Soninké	91 903	1,3	12 357	0,2	104 260	1,5	126 287	1,3	19 498	0,2	145 785	1,5
Toucouleur	353 307	5,1	49 733	0,7	403 040	5,8	113 556	1,2	33 409	0,34	146 965	1,5
Wolof	3 333 560	48,3	1 509 163	21,8	4 862 232	70,3	4 955 490	50,3	2 174 631	22,06	7 130 121	72,4
Soussou	–	–	–	–	–	–	2 777	0,0	1 386	0,01	4 163	0,0
Tandanké	–	–	–	–	–	–	466	0,0	179	0	645	0,0
Autres langues sénégalaises	58 068	0,8	19 638	0,3	77 706	1,1	3 689	0,0	1 267	0,01	4 956	0,1
Anglais	–	–	–	–	–	–	3 069	0,0	5 982	0,06	9 051	0,1
Arabe	–	–	–	–	–	–	8 444	0,1	32 453	0,33	40 897	0,4
Français	–	–	–	–	–	–	59 605	0,6	864 756	8,77	924 361	9,4
Portugais	–	–	–	–	–	–	7 032	0,1	3 080	0,03	10 112	0,1
Autres langues étrangères	–	–	–	–	–	–	42 558	0,4	10 636	0,1	53 194	0,5
Manquant	6 264	0,1	–	–	6 264	0,1	22 988	0,2	–	–	22 988	0,2
Total	6 909 970	100	2 125 486	30,8	–	–	9 858 482	100,0	3 796 469	38,51	–	–

Source : recensement général de la population et de l'habitat (RGPH), 1988 et 2002

tableau 18. Taux d’alphabétisme au Sénégal et dans le monde, par sexe (1970-2000)

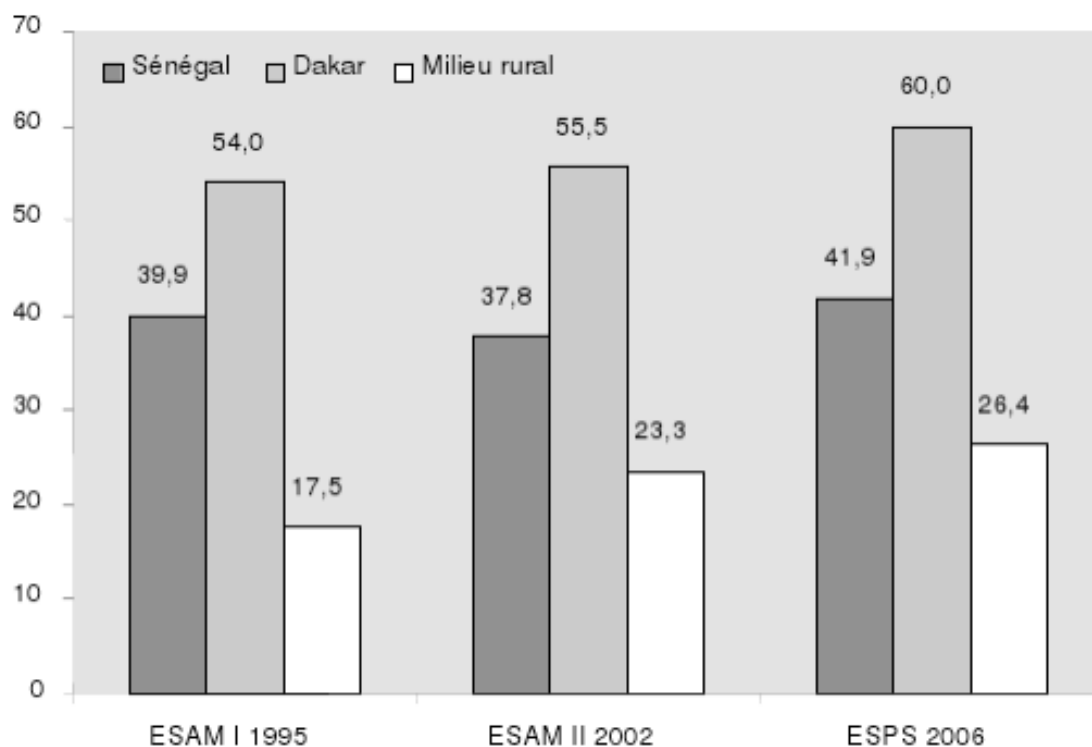
zones géographiques années	Sénégal		Afrique subsaharienne		le monde		Pays en dév ^{mt} .		Pays les - avancés		Pays développés	
	Pop. totale		Pop. totale		Pop. totale		Pop. totale		Pop. totale		Pop. totale	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
1970	18	11,5	5	22,6	69,6	61,5	57,8	45,3	31,9	22,5	95	93,8
1985	37	28	19	40,8	78,1	70,6	71,1	60,7	46,3	34,8	96,6	95,4
1990/91	51	38,3	25,1	47,3	80,6	73,5	74,9	65,1	51,4	39,6	97,4	96,7
1995/96	44,7	35,7	26,7	47,5	81	73,5	*	*	*	*	*	*
2000 (projections UNESCO ; PNUD)		37%		59,7	84,6	78,2	80,3	71,9	60,8	49	99	98,5
				49,6	71,8	66	63,2	63,2	37,3	37,3	98	98

Sources : Rapport national, DPS (recensement de 1988), La situation des enfants dans le monde 1990, Unicef ; Rapport mondial sur l’éducation 1991, Unesco ; Situation économique 1994, Dir° de la Statistique ; Statistiques 1995-96, DAEB ; PNUD 2000.

* = chiffres non disponibles

Ce tableau sur l’alphabétisme au Sénégal et dans le monde est constitué de taux calculés sur des tranches d’âge quelque peu différentes : plus de neuf ans, plus de dix ans, plus de 15 ans, “adultes” (quelle tranche d’âge ?), et selon des sources multiples qui ont sans doute recouru à des modes d’enquête, d’évaluation et de calcul variables. Malgré ces limites, j’ai choisi de mettre en regard toutes ces données en tant qu’outil tendanciel et non en tant que source permettant permettant une interprétation rigoureusement scientifique.

graphique 8. Pourcentage du taux d’alphabétisation de la population sénégalaise de plus de 15 ans selon le milieu de vie



Source : Fall (2010 : 15, graphique 3 ; élaboré à partir des données de l’ANSD). L’ESAM et l’ESPS sont des enquêtes réalisées au Sénégal aux années indiquées. ESAM : Enquête sénégalaise auprès des ménages ; ESPS : Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal.

tableau 19. Taux d'analphabétisme dans la région de Saint-Louis, par sexe (1988-1996)

population années	Hommes	Femmes	Ensemble
1988 (population > 6 ans)	65,1	80,7	73,5
1996 (population > 9 ans)	63	78,6	71,8

Sources : *Rapport régional Saint-Louis*, DPS (recensement de 1988) ;
Statistiques 1995-1996, DAEB.

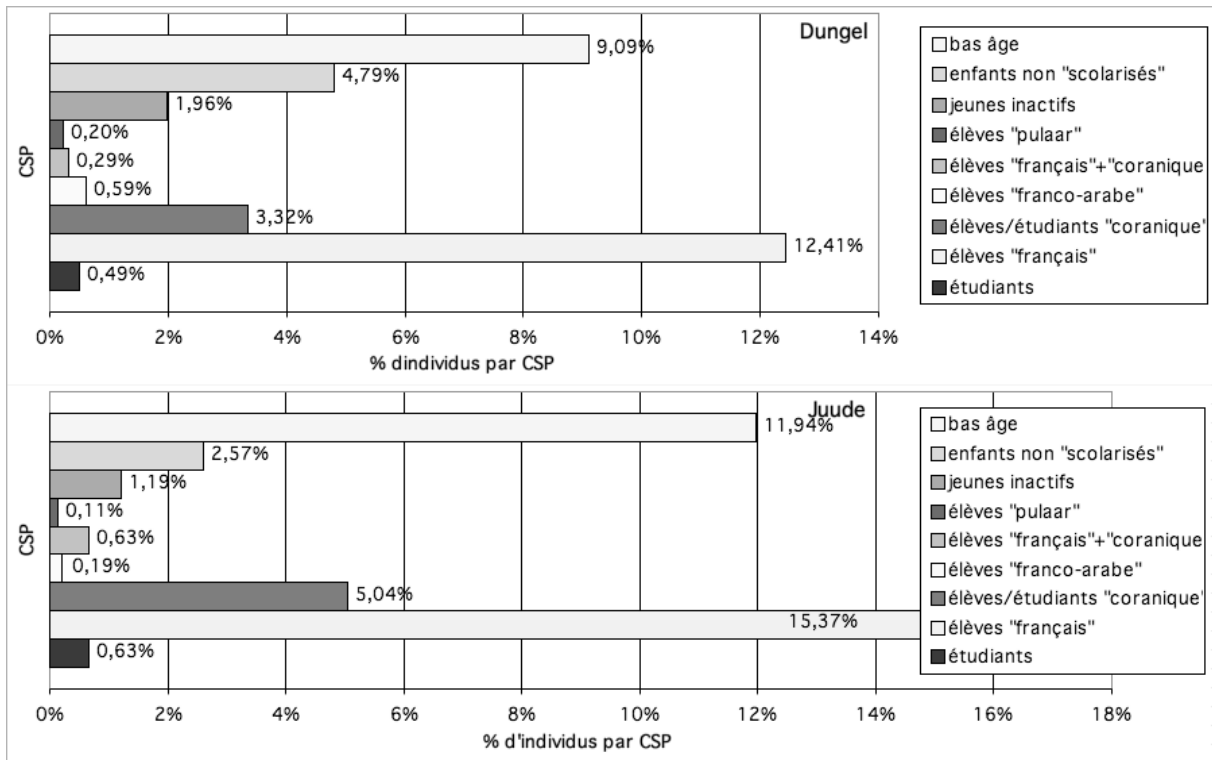
tableau 20. Taux d'analphabétisme par région (1990 et 1996)

Régions	Années	1996	
		Hommes	Femmes
Dakar	43,4	30,1	49,12
Ziguinchor	54,9	37,7	62,82
Diourbel	84,2	71,68	88,32
Saint-Louis	73,5	63,01	78,59
Tambacounda	82,4	71,5	84,6
Kaoloack	77,5	65,6	78,6
Thiès	68,5	56	73,1
Louga	81,7	71,6	86,8
Fatick	74,1	67,6	80,1
Kolda	82	70,1	85,62
Ensemble	68,5	55,3	73,31

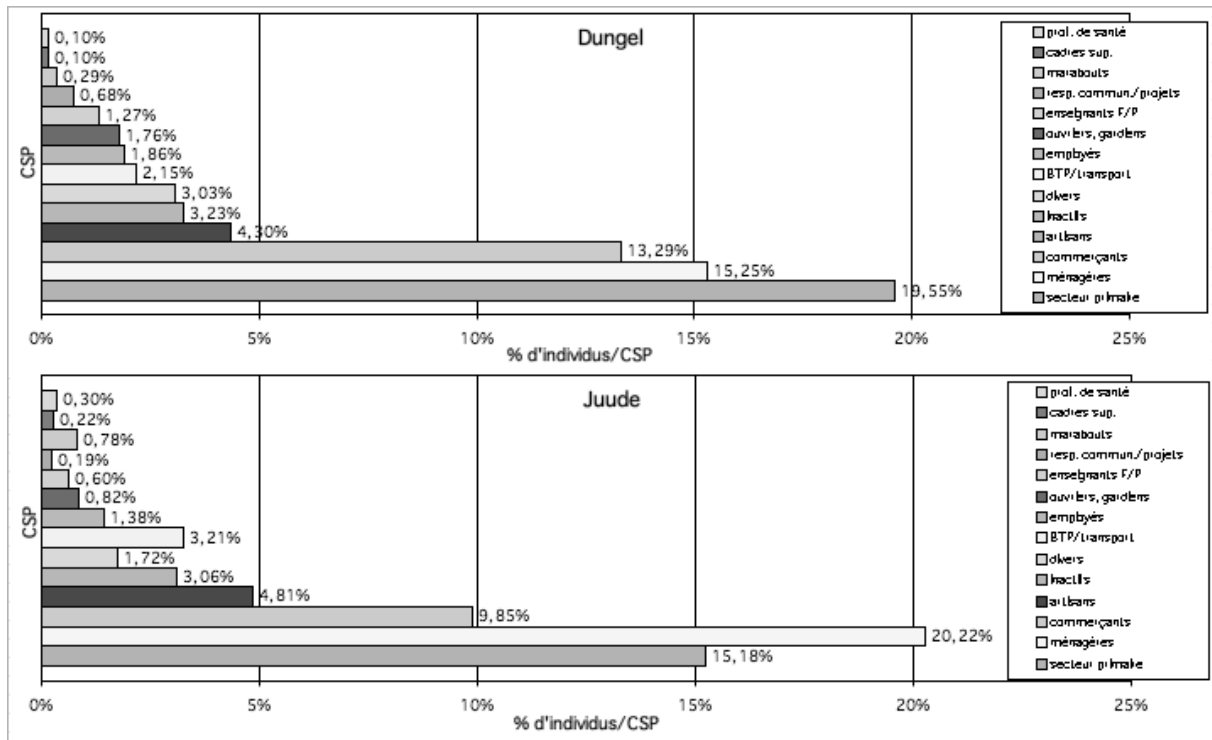
Sources : *Situation économique 1994*, chiffres de la DPRE 1990-91 ; *Statistiques 1995-96*, DAEB.

J'émets des réserves quant à la fiabilité de certains taux (notamment pour la région de Saint-Louis en 1988 : mes vérifications sur les calculs des pourcentages ne coïncidaient qu'exceptionnellement avec les pourcentages obtenus par la Direction de la Prévision et de la Statistique).

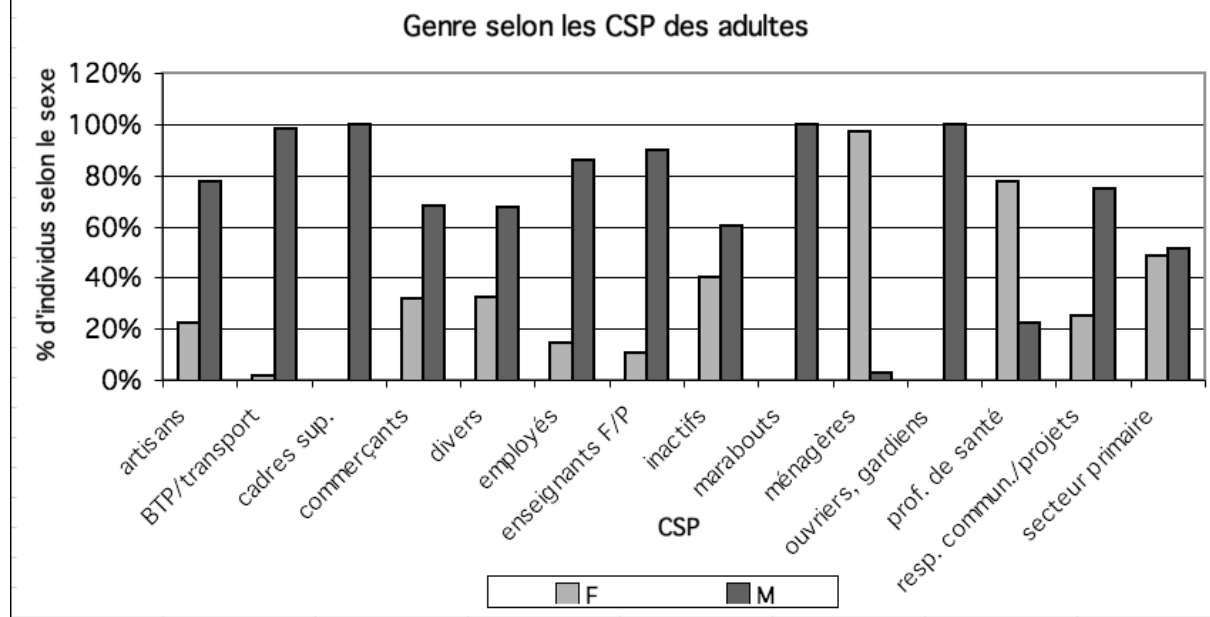
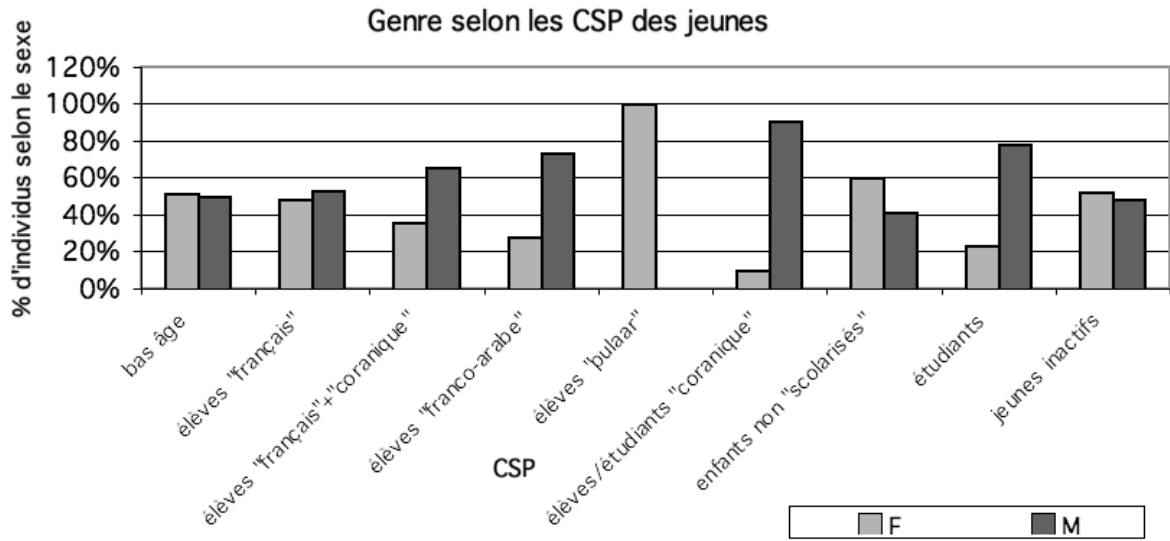
graphiques 9. CSP enfants et jeunes (population de Dungel et Juude - de 20 ans)



graphiques 10. CSP adultes (population de Dungel et Juude ≤ à 20 ans)

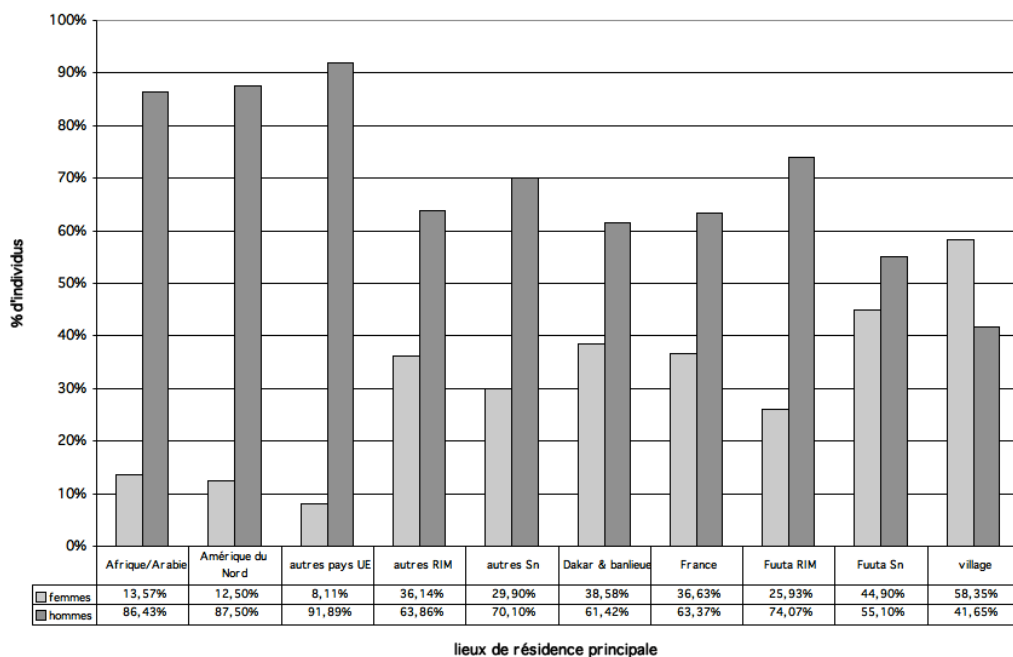


graphiques 11. Genre selon les CSP
 (jeunes de moins de 20 ans et adultes ≤ à 20 ans)



graphiques 12. Genre et lieux de résidence (Dungel et Juude confondus)

Genre et lieux de résidence



Genre et lieux de résidence

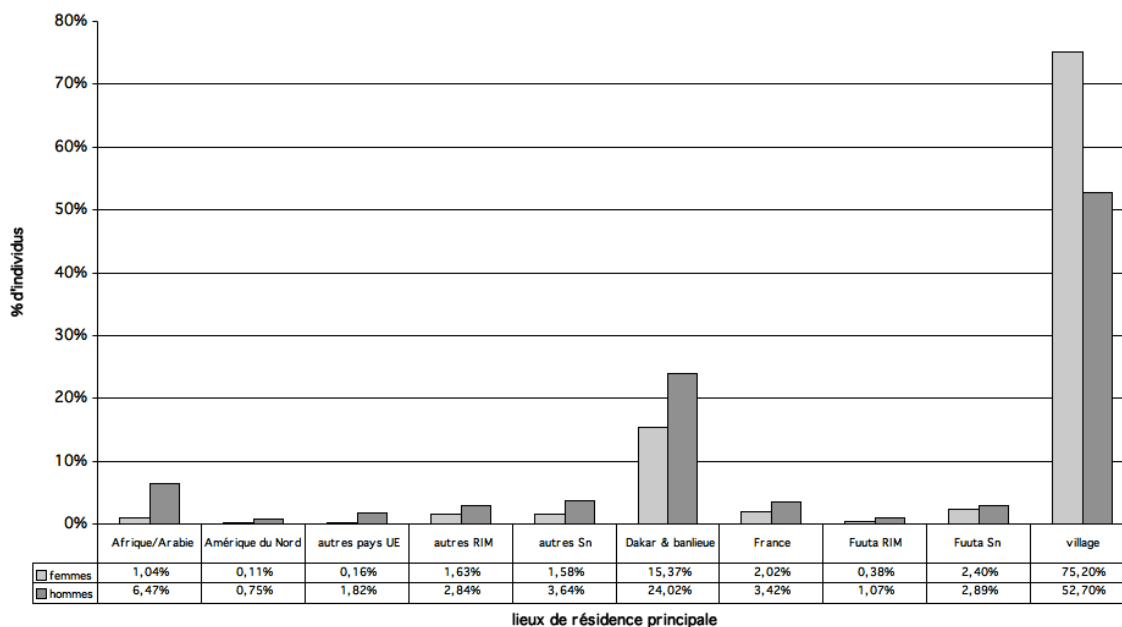
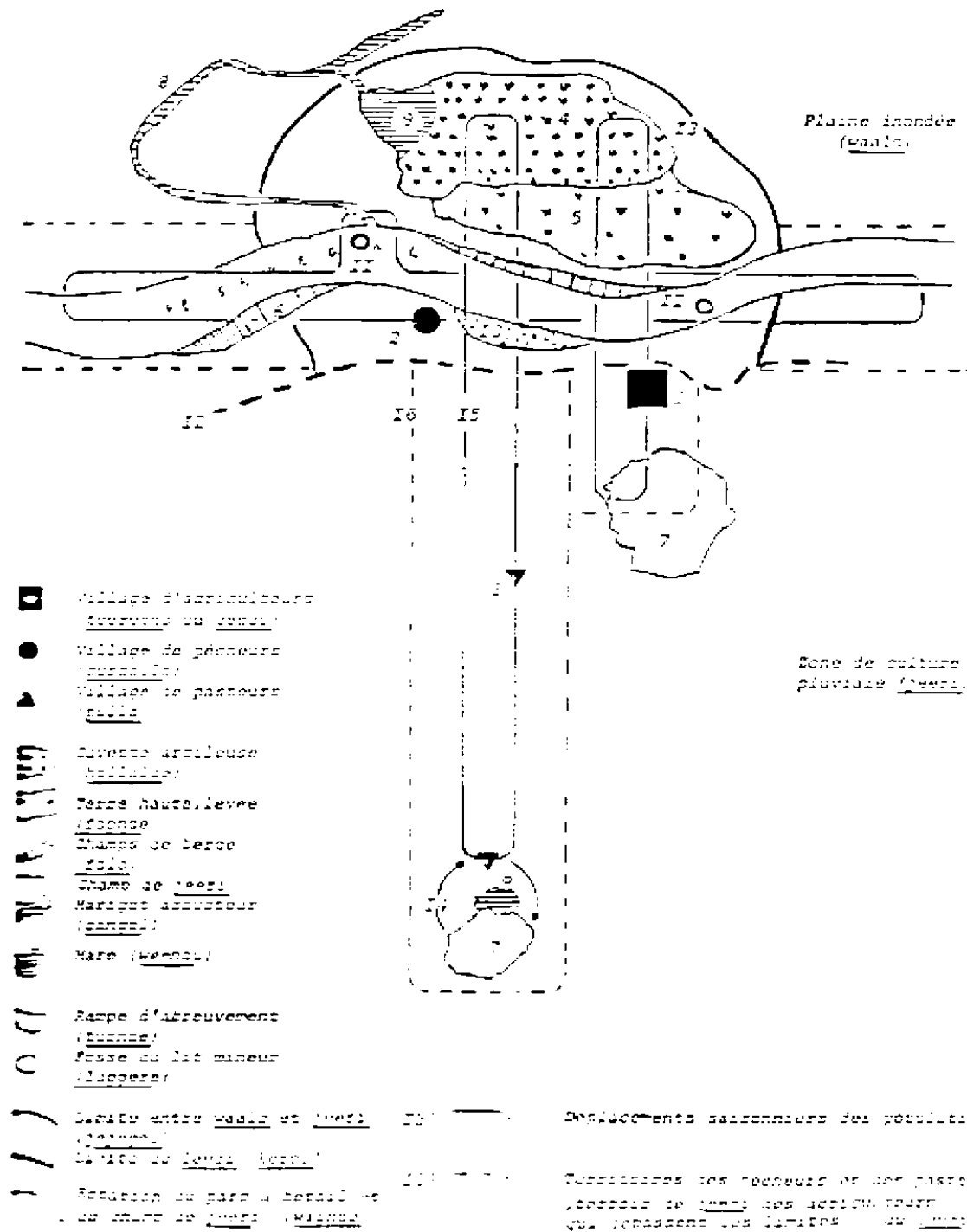
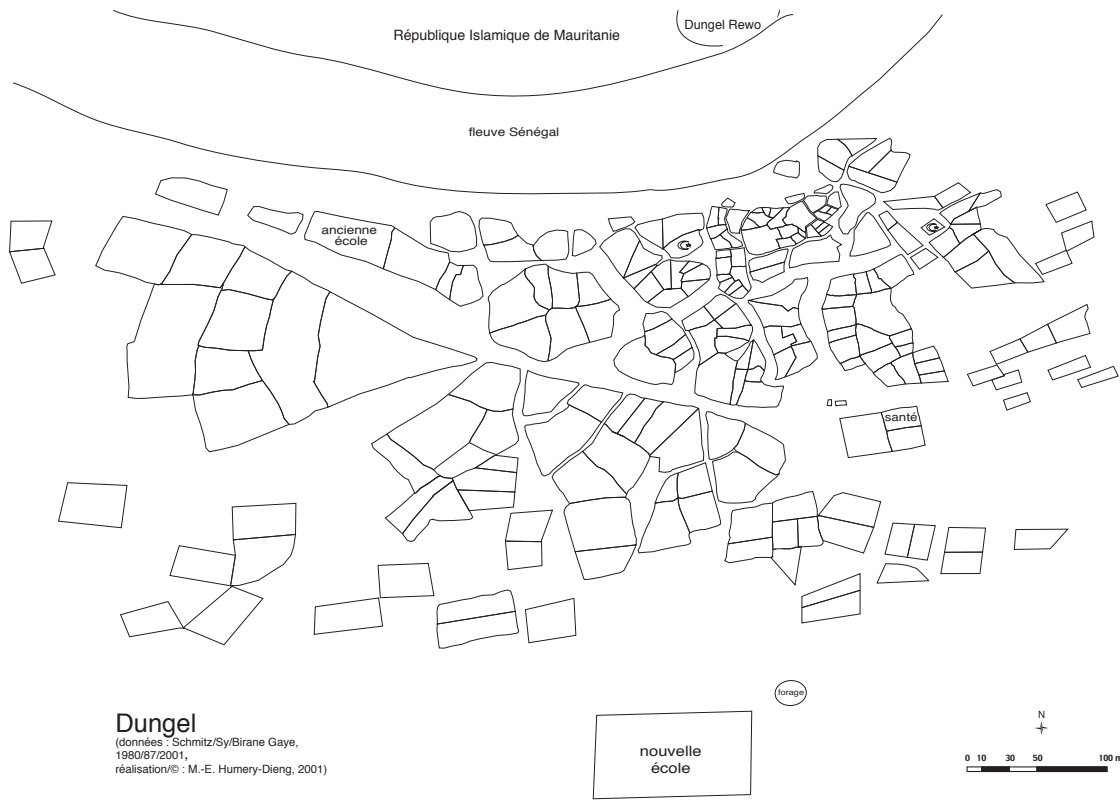


figure 1. Topographie idéale d'un *leydi*



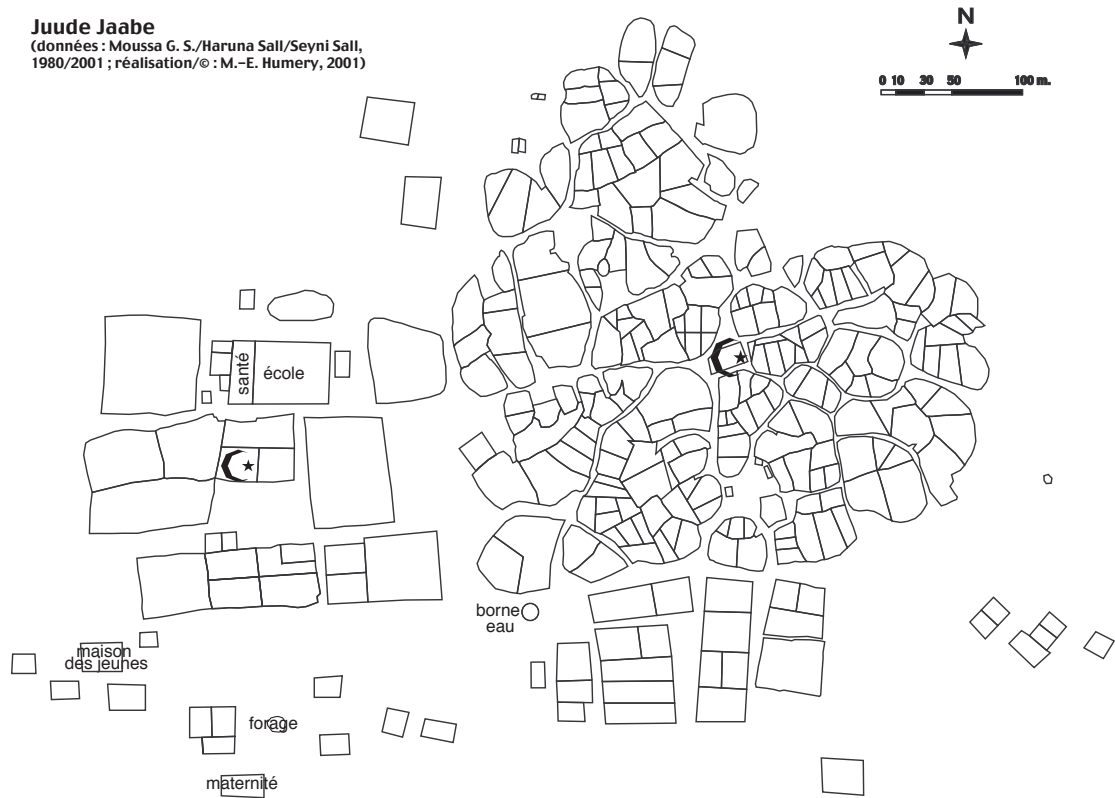
carte 4. Dungal : fond cartographique et photographie aérienne



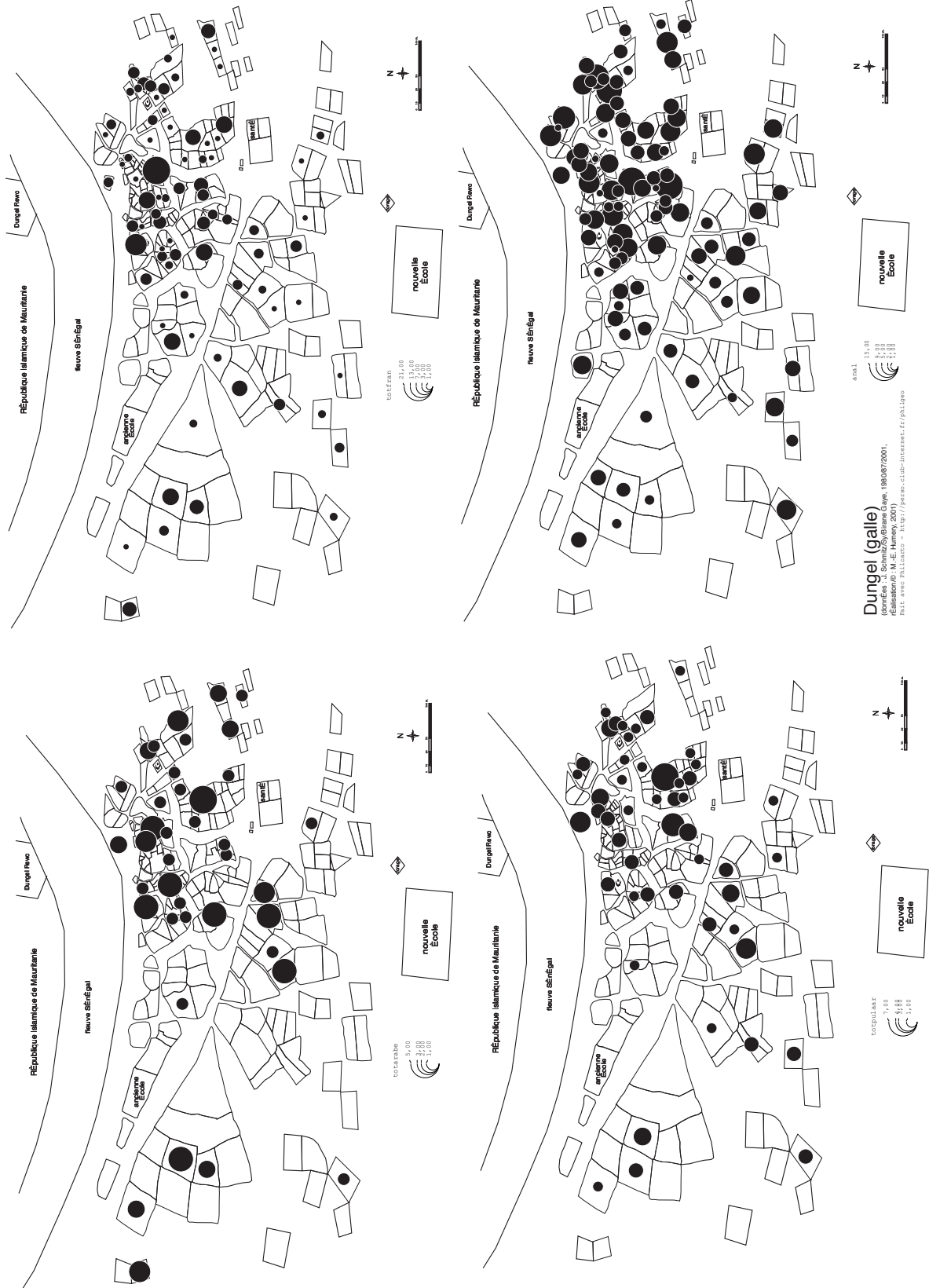
carte 5. Juude Jaabe : fond cartographique et photographie aérienne

Juude Jaabe

(données : Moussa G. S./Haruna Sall/Seyni Sall, 1980/2001 ; réalisation/© : M.-E. Humery, 2001)



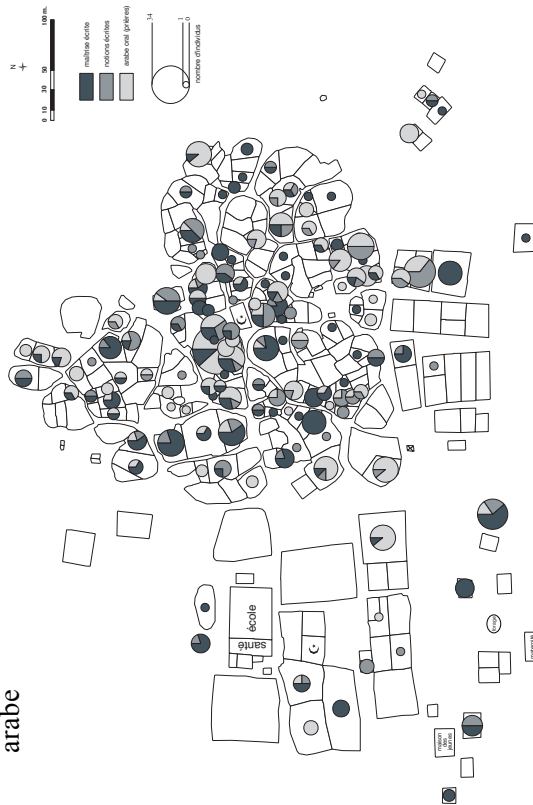
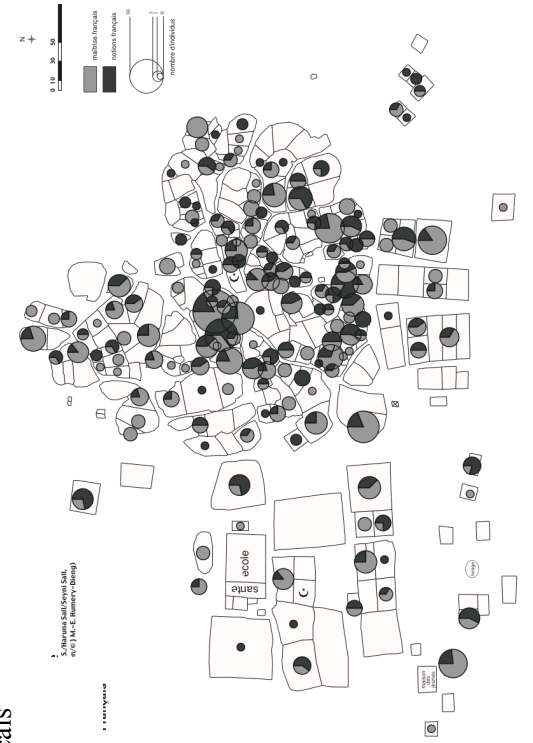
carte 6. Répartition spatiale des CS et de l'analphabétisme à Dungel



carte 7. Répartition spatiale des CS et de l'analphabétisme à Juude

Juude Jaabe

français

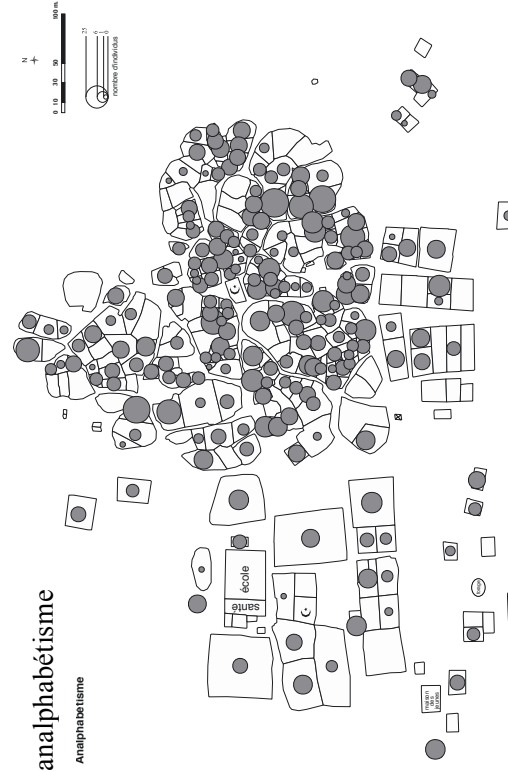


arabe

analphabétisme



pulaar



Sources pour fond carto : Moussa G. S./Haruna Sall/Seyni Sall, 1980/2001 ; données et réalisation/© M.-E. Humery

Une méthodologie sur mesure

Tel un « chapitre à part », je propose ici d'éclairer la façon dont j'ai voulu répondre aux questions retenues pour cette recherche. Les choix méthodologiques posés pour mon enquête ont en effet occupé une place importante dans ma réflexion, dans la mise en œuvre de mon terrain et dans son exploitation. Il s'agira donc de les exposer et de les justifier en montrant les usages que nous en avons faits et l'intérêt qu'ils ont présenté *a priori*, pendant l'enquête ou *a posteriori*, au regard des résultats et conclusions tirés.

Ces options méthodologiques explicitées, je livrerai les résultats issus de l'une de ces options, à savoir de ma démarche quantitative qui a permis de dégager diverses caractéristiques majeures des littératies en vigueur au(x) village(s) ou dans les autres lieux de résidence des ressortissants de Dungal et Juude¹.

A. Allier méthodes quantitatives et qualitatives²

J'ai commencé à m'intéresser à l'écriture en Afrique, d'un point de vue scientifique, autour de 1995. Mon objet de recherche s'était alors imposé à moi sous la forme d'un mouvement à la fois culturel, identitaire et lié aux opérateurs du développement, que j'ai appelé le « mouvement pulaar ». Ayant alors décrit et analysé ce mouvement à l'échelle du Sénégal et de la Mauritanie dans le cadre de ce mémoire de DEA, j'ai voulu aller plus loin en conduisant une étude plus fine sur le terrain, plus micro. Comment et pourquoi ai-je alors dû inaugurer une approche pluridisciplinaire jusqu'alors inédite en anthropologie de l'écriture et quels outils ai-je dû mettre au point afin d'étudier ce mouvement socio-culturel de passage à l'écrit ?

Pour rappel (cf. supra, en Introduction), l'enjeu de mes recherches, dans le cas précis du mouvement pulaar, était de tenter de comprendre comment l'écriture dans la langue maternelle locale pouvait agir ou « être agie », selon quelles logiques, quelles représentations et quelles pratiques, et ce dans une appréhension aussi large que possible de la vie des individus et des groupes sociaux. Je voulais également rattacher cette approche à celle des deux autres écritures en présence — le français, langue héritée de la colonisation, langue officielle et de l'enseignement public, et l'arabe, langue essentiellement religieuse introduite sous forme écrite depuis environ un millénaire et véhiculée par les écoles coraniques. Au total, donc, trois langues écrites et deux graphies : une latine pour le français, une arabe (pour l'arabe !), et deux graphies pour la langue peule — l'*abajada*, qui est une graphie latine adaptée aux langues africaines (reprenant plus ou moins les normes de la conférence de Bamako de 1966), et une graphie arabe plus ancienne et aujourd'hui minoritaire (*ajami*) qui relève de pratiques d'écriture et de lecture « idiosyncrasiques ».

Mon approche allait rapidement s'affirmer comme globale, dans la tradition d'une anthropologie d'ethnologue (observation et entretiens), tout en reposant sur des outils délibérément quantitatifs et sur une démarche comparative entre deux villages voisins mais sociologiquement bien différents. Je construisais des hypothèses sur les articulations entre les compétences ou les pratiques scripturales et les différents aspects ou domaines d'activités dans lesquels se manifeste la vie d'un individu ou d'un groupe : relations aux différentes formes de pouvoirs locaux, vie politique, religieuse, financière et économique, rapports sociaux de sexe, rapport à soi en tant que sujet ou acteur individualisé, rapports entre groupes sociaux hiérarchisés, construction d'une Histoire indigène. Pour tenter de comprendre si la maîtrise locale de l'écriture dans une langue maternelle africaine « changeait ou non quelque chose » dans des villages enclavés comme ceux que nous avons choisis, il me semblait en effet vraiment indispensable de fournir des indications quantitatives aussi exhaustives, précises et sûres que possible pour évaluer chaque système scriptural.

Ce souhait d'établir un état des lieux exact des CS caractérisant les populations de Dungal et Juude se voulait une réponse à un constat de production de chiffres aléatoires, variables et peu fiables

¹ Si l'on retrouve ces caractéristiques au chapitre 6.B., elles y sont résumées largement et rapportées à chacune des trois littératies décrites, alors qu'ici, elles seront davantage approfondies, variable secondaire par variable secondaire.

² Ce point est en partie repris de HUMERY (2009a).

par les différentes sources institutionnelles concernées. D'autres avant moi avaient d'ailleurs déjà posé ce constat d'un manque de fiabilité des chiffres concernant la littératie en Afrique (WAGNER 1993 : 6).

Prenons le cas qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette étude, à savoir celui de l'alphabétisme au Sénégal. Ce dernier est en fait un taux à géométrie variable selon les sources, les études ou les institutions qui le produisent. Retenons trois d'entre eux : 33,1% en 1999 (ITU), 38,3% en 2001 (PNUD 2003) et 53,6% en 2002 (DAEB 2003). À ne prendre que ces taux parmi d'autres, on perçoit combien il semble difficile, voire impossible, de déployer une analyse sérieuse sur la base de mesures qui peuvent tant varier les unes par rapport aux autres. Il faudrait ici mener une investigation poussée des critères, des méthodologies de recueil et de traitement des données pour tenter une estimation la plus proche possible du réel.

À défaut, on se contentera de se poser quelques questions dans une perspective de comparaison entre notre relevé de données dans les deux villages de notre enquête — taux de littératie (en lecture) de l'ensemble des villageois de 40,7% —, et les taux nationaux produits par diverses institutions autorisées.

Tout d'abord, les taux qu'elles présentent incluent-ils toutes les langues de l'écrit et toutes les graphies ? En théorie, oui ; en pratique, certaines langues ou graphies sont peu ou ne sont pas prises en compte par les enquêteurs ou les statisticiens, faisant partie de ce qui n'est couramment pas retenu comme forme écrite ayant statut plein de littératie ou d'alphabétisme. Il peut aussi arriver, plus souvent qu'on ne serait tenté de le croire, que les enquêtés sous-déclarent leurs CS, en fonction de la représentation qu'ils se font des réponses légitimes a priori attendues par l'enquêteur (le phénomène est bien connu et classique).

Mais à en croire le pré-rapport de l'Unesco sur l'EPT (Éducation pour tous ; 2005 : 5), la réalité serait au contraire plus sombre que ne le laisse entrevoir les chiffres :

« Malheureusement le problème mondial de l'alphabétisation est encore plus grave que ne le montrent les statistiques officielles. Les mesures conventionnelles de l'alphabétisation sont unidimensionnelles et quelque peu simplistes. Si l'on adopte d'autres points de vue, la situation, outre qu'elle devient plus complexe, se dégrade. Une nouvelle perspective consiste à recourir à des tests objectifs simples, au lieu de se fonder sur les rapports subjectifs qui entrent dans la mesure conventionnelle. Elle révèle que l'alphabétisme objectif est très largement inférieur à ce qu'indiquent les évaluations subjectives. En RDP Lao [*i.e.* Laos], par exemple, une enquête menée en 2001 a comparé la valeur du taux d'alphabétisation des 15-59 ans selon qu'il était mesuré par test ou qu'il reposait sur les déclarations des intéressés. Les différences se sont révélées spectaculaires, le taux obtenu sur la base des déclarations approchant 75 % tandis que le taux issu des tests était inférieur à 50 %. Partout dans le monde, on observe des résultats comparables. On obtient encore d'autres points de vue par une évaluation plus dynamique de l'alphabétisation, réalisée au fil du temps et dans différents contextes plutôt que par des évaluations ponctuelles. Cependant, une autre perspective fondamentale est celle que fournit une comparaison de l'alphabétisme dans différentes langues (langue maternelle, autres langues locales, langues officielles ou nationales et langues internationales). Ces nouvelles perspectives offrent de nouveaux moyens d'évaluer l'alphabétisation, bien qu'on ne dispose pas, à l'heure actuelle, de séries de données internationales comparatives reposant sur ces approches. »

Dans notre cas, le taux global d'alphabétisme dans nos deux villages était proche de 41%, toutes langues confondues, ce qui apparemment est assez proche des 37% annoncés par le PNUD en 2000 pour l'ensemble du Sénégal. Mais étant donné que ce dernier taux ne prenait probablement pas en compte les lettrés de la filière coranique, que nous avons comptabilisés pour notre part et qui représentent environ 9 à 12% selon qu'il s'agit d'une compétence en lecture ou en écriture, on mesure là encore un différentiel important.

Ensuite, les écarts surréalistes entre les taux officiels nous portent à croire que selon les instances émettrices, la réalité est plus ou moins modelable ; celle-ci doit coïncider avec des résultats attendus, notamment par les bailleurs. Par exemple, au chapitre 3, on a vu que du jour au lendemain, les statistiques du Sénégal ont inclus les enfants suivant un enseignement coranique dans les taux de scolarisation afin de s'approcher des engagements pris vis à vis de grands cadres programmatiques internationaux comme l'EPT.

Enfin, les taux d'alphabétisme représentent généralement une population âgée de plus de 15 ans, alors que le taux produit par notre étude inclut des individus de tous âges, le seul critère retenu étant la compétence scripturale en elle-même. Si ce dernier taux de 40,7% devait exclure les moins de 15 ans, qu'en resterait-il ? Toutes ces observations laissent présager un fossé entre les taux officiels d'alphabétisme et la réalité de la proportion de personnes lettrées dans des villages du pays, d'autant que le Fuuta Tooro serait une zone davantage alphabétisée par rapport à la plupart des autres régions du Sénégal. Mais la différence entre taux d'alphabétisme rural et urbain pourrait alors venir expliquer

l'écart supputé¹, à supposer que la tendance d'un alphabétisme urbain plus élevé que l'alphabétisme rural ne se soit pas inversé depuis les années 1980 pour lesquelles nous disposons des données du recensement national.

Avant même d'effectuer mon enquête, rien qu'en regardant les différents taux disponibles, j'avais donc l'idée que les chiffres existants n'étaient pas satisfaisants au vu de leurs écarts et qu'il me fallait donc produire mes propres chiffres. Et à l'issue de ma démarche statistique, je n'ai été que confortée sur ce point.

Concrètement, que m'a-t-il fallu entreprendre pour produire mes données et pouvoir ainsi ensuite partir d'elles pour conduire mon analyse ?

J'ai dû opérer un recensement des populations villageoises et des migrants considérés comme rattachés au(x) village(s). Ces données, correspondant à 3770 individus répartis en 379 « concessions » (unités domestiques), répondaient à deux objectifs :

1. renseigner là où des chiffres fiables n'existaient pas, c'est à dire dresser un portrait exact de l'ampleur des compétences scripturales dans les trois langues de l'écrit considérées
2. confronter la réalité villageoise du « mouvement pulaar » aux discours des promoteurs de ce mouvement socio-culturel de scripturalisation de la langue première.

Pour limiter les biais de sous-déclarations ou de sur-déclarations, mon approche a consisté à recouper en partie mes données, soit pour prendre en compte les « faux » analphabètes ou illettrés — autant d'individus qui ne seraient sans doute pas recensés comme alphabètes dans les statistiques officielles —, soit pour contrôler les sur-déclarations parfois faites par les *jom galle*. Ce souci procède également d'une prise en compte de travaux qui, depuis les débuts de l'observation des usages de l'écrit (HOGGART 1957) jusqu'à des travaux plus récents (WAGNER 1993 ou DORONILLA 1997, par exemple, mais aussi du côté de l'Histoire culturelle menée notamment par des chercheurs français² *Pratiques d'écriture* 2001), soulignent que le découpage entre alphabètes et analphabètes renvoie à une approche plus théorique et institutionnelle qu'empirique, car bien des personnes considérées comme analphabètes font ou faisaient en réalité usage de l'écrit, à leur manière. Les tests d'écriture effectués auprès des individus lors des entretiens-questionnaires ou des entretiens destinés à établir des chronogénéalogies de la littératie, en plus du critère défini lors des recensements de pouvoir lire ou écrire une lettre ont ainsi permis d'affiner les données initialement recueillies.

Au-delà, établir des chiffres et des profils sociologiques sur « qui parle quoi » et « qui écrit ou lit en quelle(s) langue(s) », à travers le recensement aussi exhaustif que possible des deux villages choisis, s'averrait en outre un outil de choix pour établir toute une série de repérages de familles et d'individus dont les caractéristiques sociales et/ou scripturales me permettraient de guider mon investigation qualitative et de développer mes hypothèses de travail.

Mais prétendre faire des recensements et produire des données quantitatives allait me poser un ensemble de problèmes tant méthodologiques que liés à ma posture de chercheuse africaniste. Et ce d'autant que je multipliais les instruments d'enquête. En sus de mon approche quantitative, je menais des entretiens individuels et collectifs, ainsi que des séances de travail à partir d'outils de la MARP (méthode active de recherche participative, issue justement de praticiens-chercheurs sur l'alphabétisation) : profils historiques des villages, établis en réunion villageoise, et construction de diagrammes de Venn. Je procédais également à des observations diverses, notamment dans les lieux de transmission et de promotion de l'écrit (classes des écoles publiques et écoles coraniques). Je développais enfin d'autres outils :

- une cartographie faisant apparaître mes données statistiques sur les compétences scripturales en pulaar, en français et en arabe,
- des « chronogénéalogies de la littératie » qui associaient sur une échelle chronologique des diagrammes de parentèles, un code chromatique pour les différentes littératies et des épisodes migratoires,
- des questionnaires-entretiens.

Malgré moi, ces palette d'outils que je bricolais pour explorer au mieux mes hypothèses ou vérifier des assertions indigènes me transformaient en un objet cherchant académiquement peu

¹ Cet écart de l'alphabétisme entre milieu rural et milieu urbain, en faveur du second, est mis en avant par exemple dans les statistiques de la DPS (*Statistiques 1995-96*, DAEB) du *Rapport régional de Saint-Louis* : 27 à 36% de différentiel en 1988, selon le sexe.

² Cf. le n° 4-5 de 2001 des *Annales. Histoire, Sciences sociales*, intitulé « Pratiques d'écriture ».

identifiable. Ma posture très pluridisciplinaire rendait difficile un encadrement de mes travaux par un chercheur unique ; mon ancrage institutionnel et scientifique n'en était pas facilité. Je m'écartais des sentiers battus de l'anthropologie pour devenir autant sociologue qu'anthropologue, cartographe que statisticienne, historienne du passé et du temps présent. Mais étant un peu tout cela, qu'étais-je finalement pour mes pairs qui avaient des repères soit très différents, soit plus circonscrits ? Entre méfiance ou proscription, perplexité, et réels encouragements et reconnaissance de mes options méthodologiques, mon protocole provoquait des réactions parfois extrêmes, du rejet à l'apologie.

Pis ou mieux encore, sur le terrain, ma posture scientifique et mon choix d'outils exigeants me valaient toutes sortes de déconvenues ou de difficultés. Dans le contexte d'une tradition des enquêtes africanistes ethnologiques, faire du quantitatif et recenser des populations rurales est inconnu, et donc suspect, s'apparentant à une logique d'administration ou de contrôle politique. Malgré des efforts constants d'explicitation de ma démarche, j'étais identifiée à divers rôles attendus ou craints dont certains résultaient de conflits d'intérêts liés à une histoire locale chargée et à une situation socio-politique très tendue, notamment sur la rive mauritanienne où nous avons initialement prévu d'enquêter, en plus des villages sénégalais. Ainsi, dans mon cas, enquêter est devenu tour à tour synonyme :

- d'espionner (expulsion *manu militari* de la rive mauritanienne),
- de pourvoyer de l'aide alimentaire (stratagème déployé par un notable pour inciter toutes les familles à se faire recenser dans l'un des villages),
- de menacer un ordre établi en mettant à jour des fonctionnements, des logiques ou des histoires individuelles ou familiales gênantes,
- de promouvoir un mouvement d'émancipation culturelle et de sauvegarde identitaire, en appui aux acteurs du mouvement pulaar que je connaissais bien,
- et enfin, d'expertiser la situation « linguistico-scripturale » locale, ses tenants et ses aboutissants, pour le compte d'organismes de coopération impliqués dans le soutien de l'écrit en langues africaines.

B. Le choix de l'échelle villageoise

Revenons à ce qui a constitué mes questionnements pour cette recherche. J'ai voulu approcher et vérifier de plus près les tenants et les aboutissants du fait d'écrire dans la langue maternelle peule, de voir à quelles dynamiques locales cette scripturalisation pouvaient renvoyer, comment elle s'inscrivait dans des stratégies et des dynamiques plus vastes qui dépassaient la question d'une stricte technique de communication ou de conservation de textes. Les enjeux sociaux, les représentations et les logiques, les effets ou incidences potentiels liés à l'écrit sont devenus autant d'axes d'investigation, dans le contexte pluriscriptural du Fuuta (arabe, français et pulaar). Ce type de questionnement nécessite d'appréhender une entité sociale cohérente et aussi totale que possible. Répondant à ce critère d'entité délimitée et constitutive — d'un point de vue aussi bien indigène qu'allogène —, le niveau du village est devenu notre échelle de travail, bien que nous nous situions loin de la préoccupation monographique qui marque les annales de l'anthropologie ou de l'ethnologie. Le village est en effet pertinent car au Fuuta, chaque village renvoie à une histoire particulière de fondation et d'alliances entre groupes sociaux qui se répartissent les titres de chefferie de façon spécifique et qui assurent des fonctions articulées les unes aux autres à la fois au sein du village et entre villages avoisinants, ce qui n'empêche pas des schémas récurrents caractérisent la société haalpulaar (cf. en Introduction).

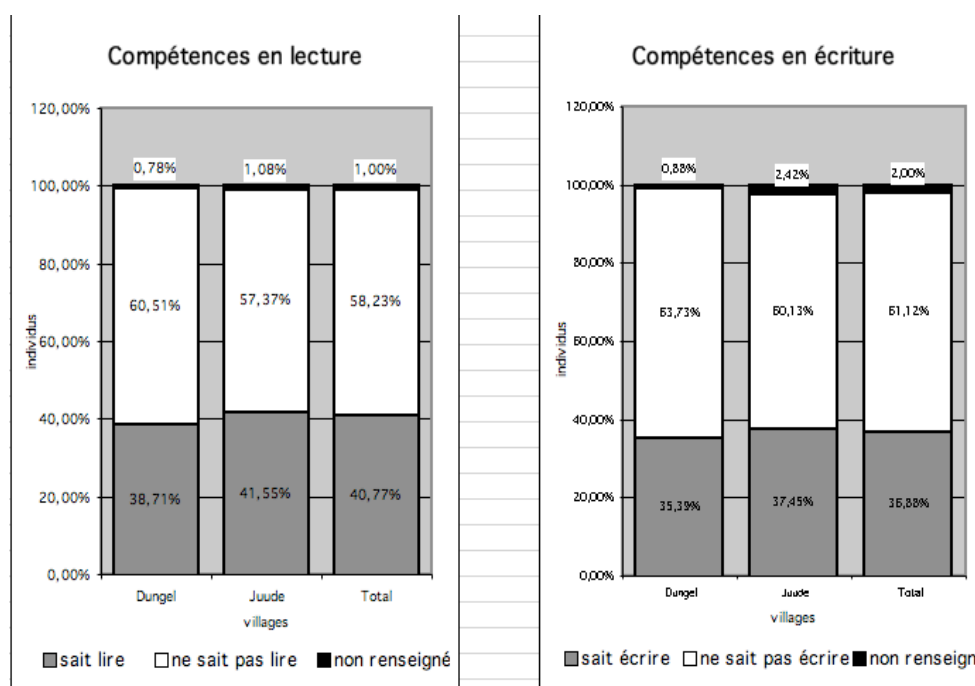
Notre démarche a été comparatiste, avec comme intuition et hypothèse de travail que les caractéristiques sociales — qui diffèrent donc d'un village à un autre — pouvaient influencer sur les rapports entretenus avec l'écrit ou l'écriture. Nous avons choisi deux villages voisins afin d'évacuer autant que possible les variations dues à des régions, à des histoires locales éloignées. En revanche, nous voulions que les deux villages étudiés soient bien différents du point de vue de leurs composantes sociales, i. e. des groupes statutaires auxquels les habitants sont rattachés de par leur naissance et qui les place dans un système hiérarchique allant des groupes serviles aux « nobles » en passant par les groupes « castés » d'artisans et laudateurs. Interroger les réalités sociales liées à l'écriture par le prisme des hiérarchies statutaires revenait ainsi d'une part à considérer l'écrit dans ses rapports au(x) pouvoir(s) et à l'ordre social établi, d'autre part à montrer jusqu'où l'on peut superposer l'image commune de certains groupes statutaires caractérisés *a priori* comme « lettrés » ou « non lettrés » avec la réalité des données recueillies grâce au recensement des populations des deux villages.

L'analyse des déterminants ou indicateurs sociaux retenus — genre, village, âge, groupe statutaire, activité socio-professionnelle, lieu de résidence — nous permet trois affirmations :

- d'un village à l'autre, on observe une légère différence quantitative des compétences scripturales relevées, qui s'avère en réalité très parlante à y regarder de plus près, car elle ne concerne en fait que l'arabe ;
- dans chaque village, on relève que l'une des littératies fonctionne comme un pôle attractif, en adéquation avec les caractéristiques des pouvoirs locaux propres audit village (l'arabe à Juude vs le français et/ou le pulaar à Dungel) ;
- concernant la littératie en/du pulaar, les usages sociaux qui en sont faits se montrent bien différents d'un village à l'autre, parfois même opposés pour certains d'entre eux : à Dungel, elle peut aller de paire avec la migration et toucher largement les hommes, tandis qu'à Juude, elle correspond à un ancrage villageois évident et participe d'une socialisation rurale des femmes.

Le village, dans cette étude, s'est vu confirmé comme étant un facteur influent sur les niveaux en lecture et en écriture. Juude se montre globalement légèrement plus « lettré » que Dungel, de 3 à 4% de plus, tant en lecture qu'en écriture (comme le montre le graphique suivant, l'écart entre les deux compétences ne varie pas selon le village). En effet, le premier village compte 41,5% de sa population sachant lire (toutes langues confondues) et le second, 38,7%¹. Cet « avantage » de Juude sur son voisin n'est en fait tangible que dans une seule des trois langues écrites : l'arabe (+ 2,3% de *Juudenaabe* « arabisants » par rapport aux *Dungelnaabe* « arabisants »)². Il n'est donc pas question de dire que le taux de CS de Juude devance celui de Dungel dans toutes les langues de l'écrit, mais plutôt toutes langues de l'écrit confondues, et en arabe. Mais l'écart joue dans une proportion suffisante pour que cette supériorité du nombre d'« arabisants » issus de Juude produise à elle seule l'écart du nombre de « lettrés », toutes langues de l'écrit confondues, entre les deux villages. Et le fait que Juude soit un village comprenant nettement plus d'habitants que Dungel accentue ce différentiel entre les deux villages.

graphique 13. Lecture et écriture selon le village



¹ Juude est composé de 2,8% de plus de sa population, par rapport à celle de Dungel, sachant lire et de 2% de plus sachant écrire. Sur le rapport entre lecture et écriture plus largement, voir le chapitre 5.C.

² Cf. tableau 24, en annexes : « D. Variables sociologiques et CS ».

Pour autant, la supériorité du nombre de personnes « lettrées » à Juude doit être relativisée, compte tenu du fait qu'elle ne s'applique qu'à l'une des trois littératies étudiées. Néanmoins, elle propose une hypothèse riche à explorer. La forte proportion de *Juudenaabe* étant passés par la « filière coranique » correspond-t-elle à un simple phénomène mécanique généré par la relative multitude de *dudde* à Juude ? Ne faut-il pas plutôt creuser davantage la question, et chercher à comprendre pourquoi un village serait plus arabisant qu'un autre, lequel autre serait quant à lui plus investi dans les littératies du français et/ou du pulaar ?

C. L'échelle du *galle* et la chronogénéalogie des compétences scripturales

À la lecture des données du recensement effectué dans chaque village, j'ai compris que quelque chose se jouait à l'échelle des *galleji*. D'un *galle* à l'autre, on pouvait en effet trouver des situations familiales très tranchées du point de vue des littératies acquises. J'ai donc choisi de développer une approche à l'échelle familiale, par *maisonnée*¹, et s'est imposée à moi l'hypothèse de stratégies familiales variées qui se superposaient probablement à des déterminants tels que le groupe statutaire de la famille (ou du *jom galle*). Ce n'est que bien après mon enquête que j'ai eu connaissance de l'intérêt suscité par ce type d'approche familial, au même moment ou ultérieurement, chez d'autres collègues travaillant sur la France ou sur l'Afrique de l'Ouest. Dans la même décennie, une considération particulière a ainsi été accordée, par exemple, au rang dans les fratries, que l'on peut étendre par hypothèse au rang d'épouse dans le cas de sociétés où la polygamie est répandue. Et s'adjoignait à cette approche « familialiste » une approche en termes de stratégies : éducatives, scolaires, migratoires, de capitalisation des ressources migratoires, etc.² Cette concomitance de ces travaux ignorés au moment de construire pas à pas mon protocole d'investigation m'a procuré un avantage, celui de la surprise... Heureuse surprise qui fut en effet mienne non seulement en constatant la fécondité de l'approche retenue, mais aussi surprise de voir s'étoffer les références qui démontraient l'intérêt de travaux utilisant des notions et des méthodologies proches, avec lesquels le dialogue pouvait s'ouvrir.

L'un des enjeux était de voir si l'appartenance à un même groupe statutaire donnait à constater des régularités dans les « configurations familiales de l'écrit », c'est à dire dans la façon dont des compétences écrites, en fonction de la langue écrite, pouvait se ventiler parmi les membres d'une parentèle, et en fonction justement des liens et des rangs de parenté entre les individus. Il me fallait par conséquent consigner des structures familiales en fonction des compétences scripturales individuelles, et ce dans les différents groupes statutaires en présence. Mais cet axe d'hypothèse d'un déterminisme du groupe statutaire sur les profils de CS de chacun au sein d'un *galle* n'excluait pas d'autres hypothèses de déterminismes potentiels, vérifiables à travers l'approche des principales caractéristiques d'une communauté domestique élargie (âge, sexe, présence au village ou lieu de migration).

Afin d'explorer cette échelle du *galle* et les hypothèses s'y associant, j'ai développé un outil sur mesure qui m'a permis d'étudier la façon dont se ventilent les compétences scripturales au sein de la famille plus ou moins élargie qu'est cette unité de la *maisonnée*. Il fallait donc que cet outil permette d'exposer une composition familiale donnée sur laquelle devait apparaître clairement les trois types de maîtrise de l'écrit correspondant aux trois langues et aux deux graphies utilisées en pulaar.

Classiquement, l'anthropologie offre à ceux qui raisonnent sur des groupes familiaux l'outil structuraliste de la généalogie, créé pour étudier les systèmes de parenté. Jean Schmitz m'a encouragée à utiliser cet outil, mais dans une version élaborée qu'il avait lui-même usitée dans les années 1980 pour analyser la transmission des biens au Fuuta Tooro, et notamment du foncier, entre frères ou cousins agnatiques. Ainsi, non seulement j'héritai d'une technique d'exposition de données pertinentes

¹ La *maisonnée* ici ne renvoie pas à la notion d'unité spatiale d'habitat, mais à celle d'une famille plus ou moins élargie délimitée en tant que « groupe de production et de consommation » (WEBER 2002 : 73-106). Chez les Haalpulaar'en, contrairement à leurs voisins *soninke*, chaque fils qui se marie quitte généralement la concession paternelle pour habiter sa propre maison, celle-ci pouvant être plus ou moins proche de la maison de ses parents.

² Voir au chapitre 6 concernant les travaux liés à la notion de *stratégie*, qui utilisent le prisme de la famille.

pour répondre à une partie de mes questionnements, mais aussi récupérerai-je les généalogies dressées par mon directeur de thèse, m'ouvrant par là même au concept et à l'exercice du *restudy* anglo-saxon¹.

Précisons que ma décision de manier cet outil ne s'est pas faite sans une exploration d'autres outils possibles. Par exemple, je me suis intéressée à l'analyse de réseaux, qui, à la fin des années 1990, en était alors à sa période d'introduction en France². D'un usage complexe, impliquant un travail colossal de recueil de données — phase que j'avais alors déjà largement réalisée et sur laquelle je ne pouvais revenir avec une nouvelle grille de relevé —, et reposant sur une approche trop « réseau » pour mon objet, j'ai finalement renoncé à l'analyse de réseaux pour valider pleinement le choix de la chronogénéalogie comme outil le plus adapté et le plus exploitable dans mon cas.

Comment cet outil s'est-il progressivement construit ? La compréhension de la chronogénéalogie — cette grille finalement simple, mais dont la lecture peut vite devenir plus complexe —, et de ses avantages multiples passe par un temps d'histoire des sciences sociales essentiellement constituée autour de l'école de Cambridge et des débuts de l'anthropologie économique française. Avant d'entrer dans le détail du type particulier de généalogie qu'est la chronogénéalogie, et de montrer en quoi je l'ai complété pour l'adapter à mon objet et à des questions précises, reconstituons donc la généalogie de cet outil ethnographique qu'est la chronogénéalogie³, afin d'en souligner la puissance heuristique.

Dans les années 1950, l'anthropologue anglais Meyer Fortes, formé à la psychogénétique, travaille avec des démographes et produit une approche longitudinale reposant sur la notion de « cycle de vie » associée à celle de « groupe domestique », permet de mettre en évidence des phénomènes de génération qui pourront notamment éclairer des questions d'économistes (par exemple, comment un chef de famille doit gérer son activité agricole en fonction du nombre de fils qu'il a et de leurs âges respectifs, et donc du fait que les fils seront consommateurs ou producteurs ou les deux à la fois ?). J. GOODY reprend le concept de *domestic groups* qu'il valorise en 1958 avec *The Developmental Cycle in Domestic Groups* dont Meyer Fortes, professeur de Goody, signe l'introduction. La question de la délimitation de la famille sera reprise, toujours à Cambridge, par l'un des fondateurs de la démographie historique, Peter LASLETT (LASLETT ET WALL 1972), qui montre, à l'encontre de l'évolutionnisme ambiant, que l'existence d'une famille étroite est en réalité chose ancienne dans l'Histoire de l'Angleterre. Mais l'usage que fait Laslett de données statistiques issues de recensements à un moment *M* donne une vision trop partielle de la structure familiale. Celle-ci mérite en effet d'être replacée dans une approche longitudinale qui permet de montrer comment s'articulent famille nucléaire et famille élargie, selon les différents moments d'imbrication ou de scission qui marquent les rapports de chaque histoire familiale (BERKNER 1972 & 1975). Les familles répondent donc à des cycles d'expansion/scission que le groupe domestique (= famille élargie) permet de repérer, au-delà de l'unité de la famille nucléaire. L'approche en terme de groupe domestique va également être reprise, en France, par C. MEILLASSOUX, reconnu pour être le fondateur de l'anthropologie économique française. *Femmes, greniers et capitaux* (1975) ou *Terrains et théories* (1977) montrent l'importance de la communauté (ou groupe) domestique qui, dans les sociétés d'autosubsistance, superpose mode de production et mode de reproduction sociale et démographique. C'est la même échelle du groupe domestique large (*stem-family*⁴ vs *nuclear family*) qui permet à HAJNAL (1965) de mettre en évidence les caractéristiques particulières de la nuptialité dans l'Europe occidentale de l'époque moderne

¹ Il s'agit pour un chercheur de retravailler sur un terrain donné longtemps après l'avoir exploré sur une première période (dans notre cas, deux chercheurs différents sur un même terrain). Le *restudy* implique donc, en principe, une posture réflexive du chercheur qui s'interroge sur les conditions de l'élaboration de ses connaissances recueillies sur le terrain, sur la réception subjective qu'il a pu en faire et sur leur retranscription (sur ce dernier point, voir CLIFFORD et MARCUS (1986), que les *restudies* contrecarrent en montrant que l'anthropologue ne fait pas qu'inventer, par le jeu de son écriture, la société qu'il décrit).

² Douglas White, de l'Université de Californie Irvine, avait conçu et adapté le logiciel d'analyse des réseaux sociaux *Pajek*. Invité à l'EHESS par le Laboratoire de Démographie historique, nous y retrouvons d'autres chercheurs « français » comme M. Houseman ou O. Kyburtz, qui allaient poursuivre leurs travaux sur la parenté avec ce logiciel complexe.

³ Nous devons à Jean Schmitz le récit de l'histoire de cet outil.

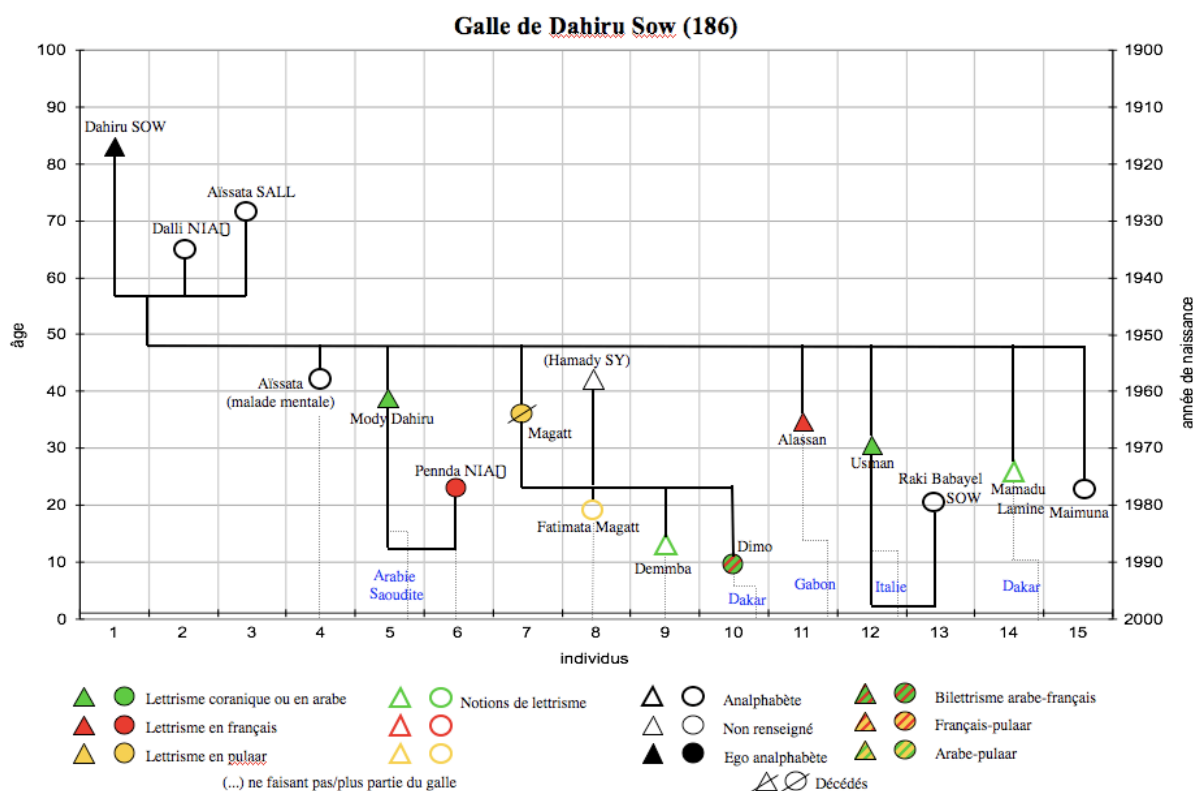
⁴ En voici une définition simple, extraite de PARKIN (1997 : 28) : « A *stem family* links the *nuclear family* of one married child with his or her natal family ».

(EMP : *European Marriage Pattern*), également liées à des rapports de production agraire qui rendent possible une nuptialité relativement tardive, un taux de naissance moins élevé que dans l'Europe orientale, une relative indépendance financière des jeunes filles ou des femmes qui vendent leur force de travail.

Tous ces travaux de l'École de Cambridge¹ et de Meillassoux (dont J. Schmitz fut le disciple) ont donc entériné la pertinence de penser des objets anthropologiques impliquant la structure familiale par le recours à une échelle familiale qui dépasse le *suudu* (case de l'épouse et de ses enfants) au profit du *galle* paternel présentant l'ensemble des rapports de parenté du groupe domestique large. Mais c'est à R. NEEDHAM (1974), lié à l'École d'Oxford, que l'on doit l'affinement conceptuel des *domestic groups* ; celui-ci introduit en effet la notion de généalogie d'âge qui constitue la seconde échelle verticale utilisée dans la chronogénéalogie. Héritage de toutes ces approches transversales et longitudinales de la famille, voyons justement à quoi ressemble exactement une chronogénéalogie.

Qu'est-ce que la chronogénéalogie ? Il s'agit d'un diagramme généalogique dont la spécificité réside dans le fait que les individus, représentés de façon classique selon leurs liens de parenté (axes horizontal et vertical ; un individu = une unité sur l'axe horizontal), s'inscrivent sur un double axe vertical : celui des dates qui partent de l'année du recueil de données (= point 0) et qui remontent à rebours, parallèlement au second axe vertical qui présente les âges des individus. Pour chaque individu et événement biographique (naissance, mariage, migration) enregistré sur le graphique, on a donc instantanément une date précise et un âge correspondant, ce qui permet d'une part de repérer des époques ou moments spécifiques non seulement sur une même chronogénéalogie, mais aussi en comparant plusieurs entre elles, et d'autre part, de repérer des régularités éventuelles sur l'âge auquel intervient tel ou tel événement, croisé avec d'autres variables (sexe, relation de parenté ou rang au sein d'une fratrie ou, pour les épouses, au sein d'un foyer polygame², etc.).

chronogénéalogie 6. Exemple de chronogénéalogie



¹ Cambridge, dont les travaux très appliqués et liés à la sphère économique, se positionnait bien différemment de l'École d'Oxford (E. Evans-Pritchard), plus politiste et raisonnant sur de la segmentarité.

² Les démographes n'ont pas suffisamment ou pas du tout pris en compte la polygamie et les rangs des enfants définis en fonction de celui de leur mère dans le ménage polygame. La chronogénéalogie rend pleinement visible ces aspects sociologiquement importants.

Mon apport a consisté à introduire un code chromatique sur la grille chronogénéalogique, identifiant ainsi chaque type de profil lettré (ou non lettré). Les périodes de migration sont précisées en pointillés décrochés, avec les lieux correspondants, ce qui avait déjà été mis au point par J. Schmitz¹.

Le double axe vertical des années et de l'âge, dans notre cas, peut faire ressortir les tournants de l'histoire des formations dans les trois filières éducatives qui concernent notre étude (coranique, école et alphabétisation). Les relations de parenté peuvent quant à elles mettre en valeur des récurrences ou au contraire une grande variété dans les stratégies familiales potentielles de formation des descendants (répartition des compétences lettrées entre les trois types/langues d'écriture vs concentration de ces compétences sur une seule littératie). L'analyse selon le genre peut également être considérée, et croisée avec le rang dans la fratrie, le type de littératie ou la rang d'épouse de la mère, dans les maisonnées polygames.

Lorsque je décidai d'appliquer la chronogénéalogie à mon objet de recherche, j'avais déjà effectué le recensement des quelques 3700 individus composant les deux villages de mon étude (cf. *infra* document 7 : un extrait des données collectées et leur codification en termes de CS). Il me restait donc à mettre au point une technique de recueil de données efficace et la plus fiable possible.

Pour cela, j'ai de nouveau fait appel au Laboratoire de Démographie historique en la personne de Pascal Cristofoli. Cela a abouti à une grille simple de recueil de données. Sous forme d'un tableau (ci-dessous) permettant de (re)faire le relevé de l'ensemble des individus déclarés comme faisant partie de la concession², nous avons menés des entretiens approfondis avec les chefs de concession (*jom galle*) dans les différents *galle* que nous avons choisis à partir des données de nos recensements.

◇	A	B	C	D	E
1	N° d'individu/ nom	N° du père	N° de la mère	lien / JG	Confirmation littératie/Remarques
2					
3					
4					

Les entretiens menés avec les *jom galle* pour dresser nos chronogénéalogies se sont effectués en confrontant les dires du chef de famille avec les données provenant du recensement que nous avons réalisés préalablement, dont le même chef de famille était généralement la source. Pour faciliter le relevé et les renvois des liens de parenté, nous avons numéroté les individus. Lorsque les individus nommés ne figuraient pas dans le recensement (déclaration incomplète ou référence aux parents décédés), leur nom a été consigné, en plus du n° qui leur était attribué si nécessaire. Le but de l'usage des données du recensement était :

- de se repérer dans les informations délivrées par le chef de famille,
- de vérifier l'exactitude des données par leur recoupement réciproque,
- de les compléter quand cela s'avérait nécessaire et parfois de relancer mes informateurs qui pouvaient omettre certains membres de leur parentèle déclarés dans le recensement³.

J'ai choisi de ne pas établir mes généalogies au cours des entretiens avec les *jom galle*, notamment pour ne pas alourdir et rallonger des séances déjà fastidieuses pour nos informateurs. De

¹ L'intérêt que voyait J. Schmitz dans l'usage des chronogénéalogies renvoyait à :

- un moyen de valider (certes, dans les grandes lignes) l'état civil
- le fait de pouvoir comprendre les modes de transmissions des biens à travers l'établissement des rapports de séniorité dans les fratries ou entre cousins agnatiques
- comprendre la polygamie, notamment en croisant la nuptialité avec les moments de migration (mariage au retour des périodes de navétanat)
- pouvoir représenter graphiquement des destins individuels sans « écraser » des événements tels que la migration (ce qui est une limite du travail des démographes qui arrêtent des normes de durée de séjour hors du lieu L au-delà de laquelle les individus migrants sont exclus du comptage, alors qu'ils sont pris en compte par les catégories indigènes et qu'ils participent des dispositifs locaux).

² *Concession* ou *carré* sont des termes courants pour désigner les entités domestiques réunies sur un espace d'habitation donné. Selon les sociétés, une concession peut correspondre à une famille nucléaire ou à une famille élargie, voire à un segment lignager.

³ Les familles sont nombreuses et les *jom galle* étant généralement âgés, leur mémoire ou leur capacité de concentration peuvent limiter l'exhaustivité des réponses.

son côté, J. Schmitz avait fait le choix inverse, ce qui se justifie par le fait que la chronogénéalogie lui servait alors d'outil de vérification logique des déclarations (chronologie et durées cohérentes des événements familiaux ou biographiques). En effet, en l'absence d'un état civil fiable — voire d'un état civil tout court, pour certains —, l'inscription des individus sur l'échelle des âges et des dates permettait de procéder facilement à ce type de recoupement. Ainsi, il était en mesure d'éclaircir et de rectifier *in situ* les déclarations de ses interlocuteurs. Pour ma part, ayant à ma disposition le recensement que j'avais effectué, j'avais déjà un autre support pour recouper mes données.

Pour conclure sur cet outil « chronogénéalogie », on soulignera donc combien le recours à celui-ci, taillé aux mesures de mon objet, s'est donc avéré particulièrement riche, à différents égards. Du point de vue de l'analyse de l'objet lui-même, il nous a permis de mettre au jour ou de confirmer de nombreux aspects de la littératie dans les trois langues considérées. Recoupée avec les contenus des entretiens réalisés simultanément au recueil des données qui confirmaient ou parfois infirmaient les données de nos recensements, cette mise en schéma de parentèles plus ou moins étendues, selon les cas, s'est montrée indispensable pour évaluer les discours de nos interlocuteurs et pour tenter de comprendre les écarts nombreux que nous avons soulignés entre ces discours construits et parfois très orientés et sélectifs, et la réalité observable des compétences scripturales des membres de chaque maisonnée. Notre outil s'est alors fait tranchant, opératoire, jouant à plein sa fonction heuristique. Il a par exemple permis d'établir quatre types de profils familiaux des CS, caractérisés respectivement par une tendance évidente à :

- l'analphabétisme
- une littératie homogène (« stratégie de concentration » sur une seule littératie)
- une stratégie de répartition des CS entre les membres de la famille
- une stratégie d'acquisition d'un maximum de compétences chez un maximum de membres de la famille (« stratégie active »).

Les extraits de données des recensements villageois ci-après illustrent chacun ces différentes situations. Leur lecture fait ressortir l'intérêt d'une mise en graphique faisant ressortir visuellement les données textuelles brutes.

document 6. Extraits des données du recensement : profils-types de CS à l'échelle de *galleji*

Diversité des configurations familiales de littératie : analphabétisme et littératie homogène

Village	N°	Prénoms	Patronyme	Sexe	Age	résidence	activités principales	activités second./notes	lit	écrit	Arabe/K	Français	Pulaar
Dounguel	253	Adama Horana	GAYE	M	60	Dounguel S.	cultivateur, éleveur	néant	Non	Non			
Dounguel	253	Alouan Adama	GAYE	M	16	Dounguel S.	cultivateur, pêcheur, berger	néant	Non	Non			
Dounguel	253	Amar Adama	GAYE	M	21	Dounguel S.	cultivateur, éleveur, pêcheur	néant	Non	Non			
Dounguel	253	Howa Adama	GAYE	F	13	Dounguel S.	ménagère, vendeuse de légumes	sans objet	Non	Non			
Dounguel	253	Korjita Adama	GAYE	F	26	Dounguel S.	ménagère, vendeuse de légumes	néant	Non	Non			
Dounguel	253	Ousou Adama	GAYE	M	19	Dounguel S.	cultivateur, pêcheur, berger	néant	Non	Non			
Dounguel	253	Roman Horana	GAYE	F	64	Dounguel S.	malade mentale	néant	Non	Non			
Dounguel	253	Souf Adama	GAYE	M	30	Dounguel S.	cultivateur, éleveur, pêcheur	néant	Non	Non			
Dounguel	253	Moutran Adama	SY	F	48	Dounguel S.	ménagère, commerçante	néant	Non	Non			

Dounguel	284	Merion	DOP	F	46	Casance	ménagère, commerçante ambulante	néant	Non	Non			
Dounguel	284	Abdel Karim	GAYE	M	17	Dounguel S.	élève Fqs (collège)	maitrise l'arabe K	Oui	Oui	mult.	mult.	mult.
Dounguel	284	Abdour	GAYE	M	22	Dounguel S.	voile cultivateur (projet pivot), mécanicien	niveau 6°	Oui	Oui	mult.	mult.	mult.
Dounguel	284	Alouan	GAYE	F	9	Dounguel S.	élève CP	sans objet	Oui	Oui	not*	not*	
Dounguel	284	Alia	GAYE	M	15	Dounguel S.	élève CM2	néant	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Amadou	GAYE	M	13	Dounguel S.	élève CE2	sans objet	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Amadou	GAYE	F	5	Dounguel S.	sans objet	sans objet	Non	Non			
Dounguel	284	Bitou	GAYE	F	9	Dounguel S.	élève CP	sans objet	Oui	Oui	not*	not*	
Dounguel	284	Bokor	GAYE	M	18	Casance	élève lycée (seconde)	néant	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Douzo	GAYE	M	11	Dounguel S.	élève CE1	sans objet	Oui	Oui	not*	not*	
Dounguel	284	Felimo	GAYE	F	25	Dakar	ménagère (marité)	niveau CM2	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Falissata Dialy	GAYE	F	46	Dounguel S.	ménagère, commerçante	néant	Non	Non			
Dounguel	284	Gally Buba	GAYE	M	61	Dounguel S.	retraité (électricien), projet agricole	néant	Non	Non			
Dounguel	284	Haba	GAYE	F	21	Casance	comptable, employée/centrale	niveau CM2	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Hoby	GAYE	F	31	Dounguel S.	cultivateur/chaux coopérants, commerçante	niveau CM2, niveau alphabétisée	Oui	Oui	mult.	mult.	mult.
Dounguel	284	Homda	GAYE	M	10	Dounguel S.	élève CE1	sans objet	Oui	Oui	mult.	not*	
Dounguel	284	Hamedin	GAYE	M	13	Dounguel S.	élève CM1	sans objet	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Hama	GAYE	F	33	Dounguel S.	ménagère, commerçante	néant	Non	Non			
Dounguel	284	Haley	GAYE	F	5	Casance	sans objet	sans objet	Non	Non			
Dounguel	284	Jeyouba	GAYE	F	19	Dounguel S.	ménagère	néant	Oui	Oui	not*	not*	
Dounguel	284	Korjita	GAYE	F	12	Dounguel S.	élève CE2	sans objet	Oui	Oui	mult.	not*	
Dounguel	284	Korouba	GAYE	F	23	Casance	comptable	niveau CM2	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Kambidi	GAYE	F	14	Dounguel S.	élève CM1	sans objet	Oui	Oui	mult.	not*	
Dounguel	284	Lamin	GAYE	M	7	Casance	élève CP	sans objet	Oui	Oui	not*	not*	
Dounguel	284	Moussa	GAYE	M	7	Dounguel S.	élève CI	sans objet	Oui	Oui	not*	not*	
Dounguel	284	Mariama	GAYE	F	24	Dakar	ménagère (marité)	néant	Non	Non			
Dounguel	284	Moussa	GAYE	M	15	Dounguel S.	élève CM2	néant	Oui	Oui	mult.	mult.	
Dounguel	284	Ousou	GAYE	F	14	Dounguel S.	élève CM1	néant	Oui	Oui	mult.	not*	

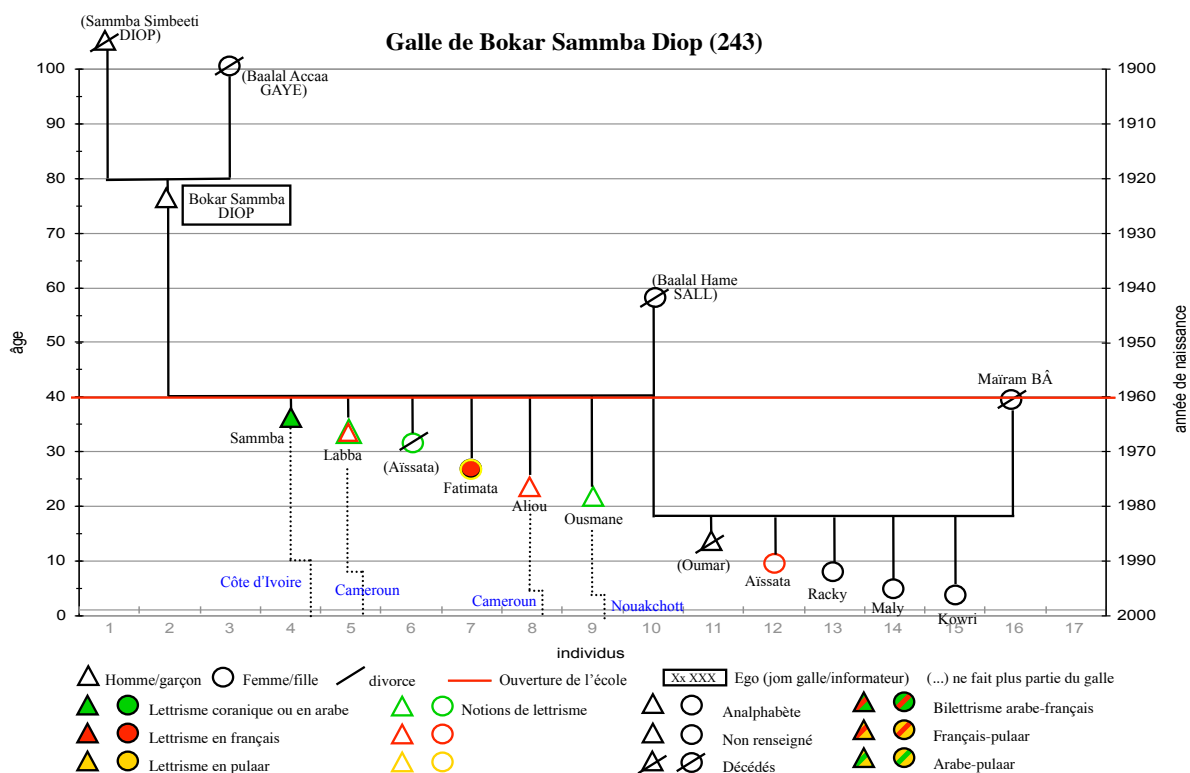
Diversité des configurations familiales de littératie : répartition des compétences et stratégie active

Village	N°	Prénoms	Patronyme	Sexe	Age	résidence	activités principales	activités second./notes	lit écrit	Arabe/K	Français	Pulaar
Dounguel	336	Kare Ousso	GAYE	F	70	Dounguel S.	sans activité	traduit la sharia pas le K	Oui	Oui	Mult.	Mult.
Dounguel	336	Amada Hamady	N'DIAYE	M	18	Dounguel S.	cultivateur	néant	Oui	Oui	Not.	Not.
Dounguel	336	Amada Sammba	N'DIAYE	M	6	Dounguel S.	élève CI	sans objet	Non	Non		
Dounguel	336	Aty Diba	N'DIAYE	F	26	Dounguel S.	enseignante	néant	Non	Non		
Dounguel	336	Fatimata Hamady	N'DIAYE	F	13	Dounguel S.	enseignante	néant	Non	Non		
Dounguel	336	Hamady Sada	N'DIAYE	M	47	Dounguel S.	cultivateur, pêcheur	niveau CM2	Oui	Oui	Mult.	Mult.
Dounguel	336	Kalila	N'DIAYE	M	23	Dounguel S.	cultivateur	néant	Oui	Oui	Not.	Not.
Dounguel	336	Mairam Babbe	N'DIAYE	F	24	Dounguel S.	enseignante	néant	Oui	Oui		Not.
Dounguel	336	Racina Hamady	N'DIAYE	F	10	Njougua ?		enfant confiée aux gés-parents	? ?			
Dounguel	336	Sammba Hamady	N'DIAYE	M	15	Dounguel S.	berger	néant	Oui	Oui	not.	Not.
Dounguel	336	Sammba Sada	N'DIAYE	M	37	Dounguel S.	cultivateur, pêcheur	niveau CM2	Oui	Oui	Mult.	Mult.

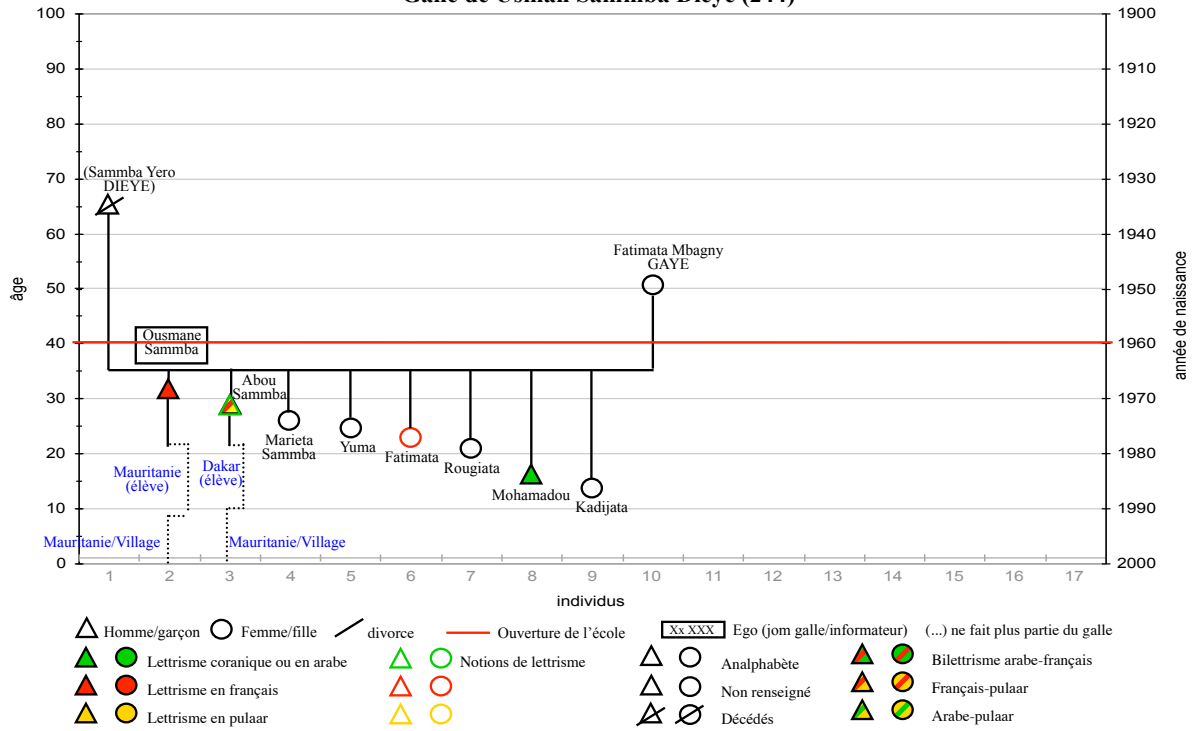
Dounguel	283	Alla Yelou	DIALLO	M	26	Fatick	commerçant ambulant	KB-KA	Oui	Oui	mult.	not *
Dounguel	283	Abdourahman	GAYE	M	36	Dakar	employé usine	néant	Oui	Oui	mult.	mult.
Dounguel	283	Demba Hamelina	GAYE	M	48	Fatick	maître coranique et d'arabe, alphabétiseur P,	maîtrise l'arabe, pas sealma koranique	Oui	Oui	mult.	mult.
Dounguel	283	Fatane Sammba	GAYE	F	62	Dounguel S.	ménagère, cultivatrice	néant	Non	Non		
Dounguel	283	Loulin	GAYE	M	40	Dakar	sans activité (en attente migration)	maîtrise l'arabe X	Oui	Oui	mult.	mult.
Dounguel	283	Ousmane	GAYE	M	38	Cameroun	commerçant	KB-KA	Oui	Oui	mult.	not *
Dounguel	283	Sira Akind	GAYE	F	82	Dounguel S.	enseignante	néant	Non	Non		
Dounguel	283	Haley	N'DIAYE	F	20	Dounguel S.	enseignante, groupement de lecture	néant	Non	Non		

chronogénéalogies 7. Quatre chronogénéalogies des compétences scripturales

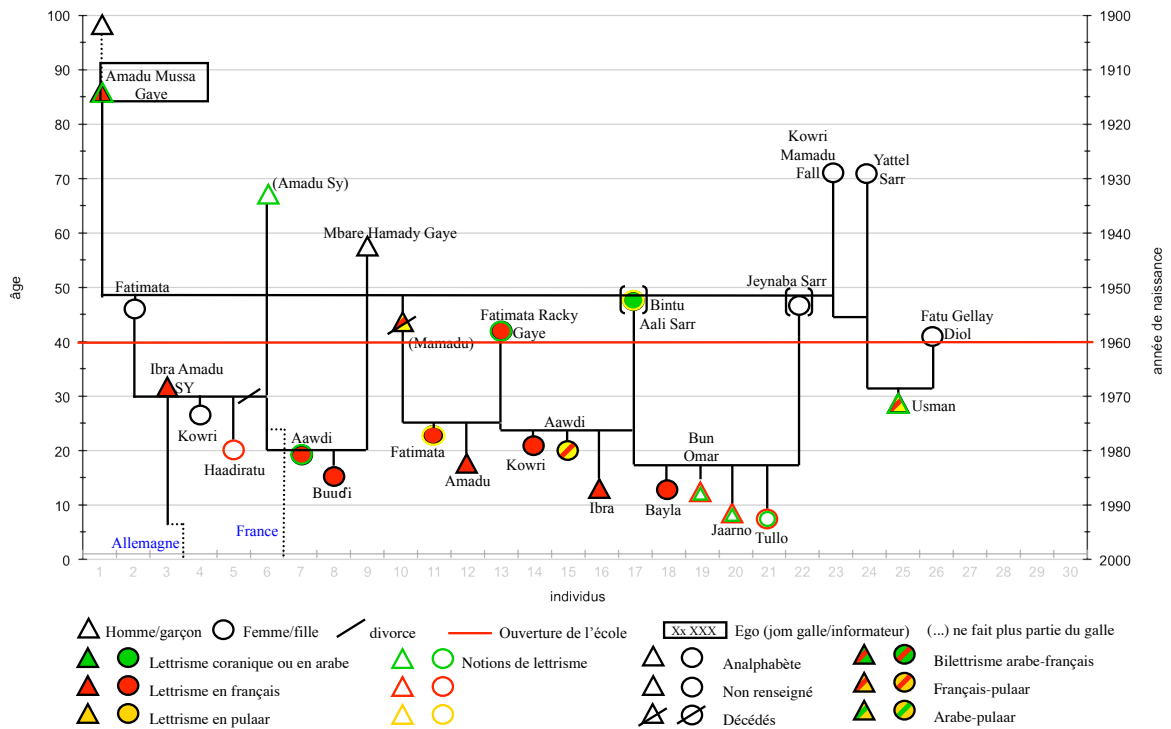
Les quatre chronogénéalogies suivantes complètent celles figurant au chapitre 5 ou dans la partie méthodologique *supra* décrivant cet outil.



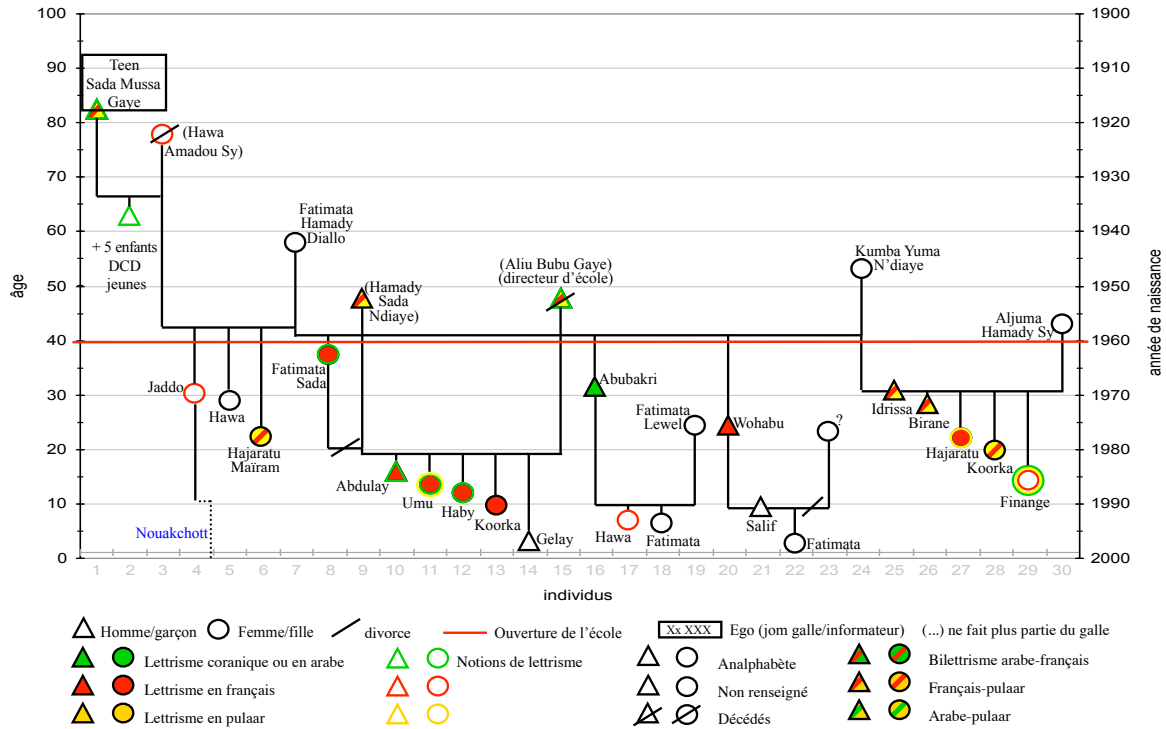
Galle de Usman Sammba Dieye (244)



Galle d'Amadu Mussa Gaye (263)



Galle élargi de Teen Sada Mussa Gaye (374)



D. Variables sociologiques et compétences scripturales

Selon l'image sociologique 1 couramment donnée des populations d'apprenants et des personnes *lettrées*² en pulaar, deux constantes se dégagent : les femmes seraient nettement plus représentées que les hommes, et les jeunes plus que les adultes d'âge mûr. Voyons dans quelle mesure cette vision correspond aux relevés effectués à Dungel et à Juude et procédons systématiquement, c'est à dire en passant en revue les principaux déterminants sociaux possibles afin de mesurer leur pertinence respective pour comprendre ce qui peut influencer les compétences scripturales (désormais CS) et leur ventilation dans le corps social fuutanke.

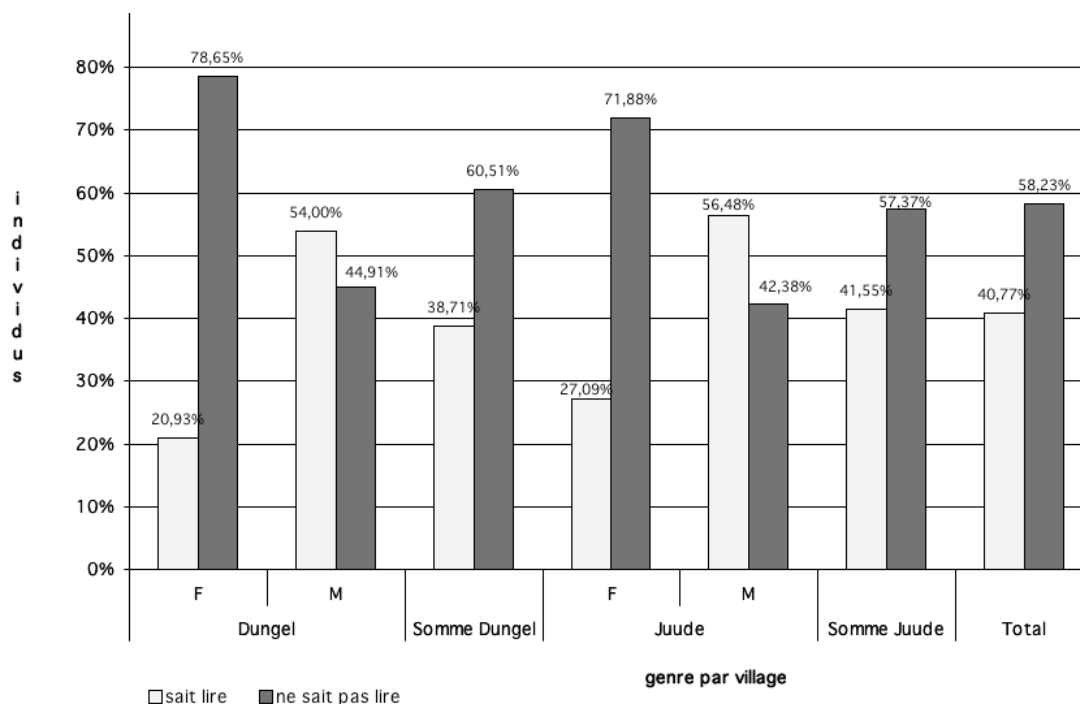
D. a. Le genre et le village de rattachement

Le genre est-il une variable forte pour éclairer les niveaux de compétences scripturales selon chaque langue de l'écrit et pour comprendre les particularités d'ordres divers de chacune d'entre elles ? Pour mieux cerner la puissance de cette variable, nous l'avons croisée à celle des villages de rattachement, c'est à dire du village auquel les personnes recensées sont déclarées « appartenir », qu'elles y habitent ou non.

¹ Cette image synthétise les propos de l'ensemble des personnes rencontrées depuis 1996 liées au secteur de l'alphabétisation dans la Vallée.

² J'emploie ce terme dans le sens de « sachant lire et/ou écrire », pour alléger le style écrit ; il n'est donc pas à comprendre dans le sens d'une catégorie socio-culturelle de gens formés aux Lettres classiques ou liés à des cultures savantes.

graphique 14. Alphabétisme selon le genre et le village

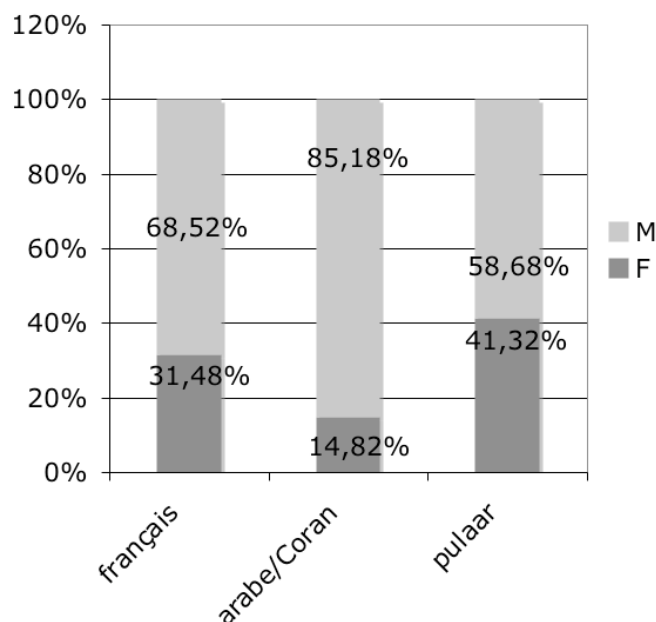


Le graphique 14 nous permet de voir que les femmes sont toujours moins lettrées que les hommes, quelque soit le village considéré, et qu'il y a moins de femmes alphabétisées que de femmes analphabètes ou illettrées, ce qui n'est pas le cas des populations masculines de chaque village. Il nous rappelle également que l'un des deux villages — Dungel — est un peu plus lettré que l'autre (cf. aussi en 2.B.), mais l'écart entre hommes et femmes d'un village à l'autre est faible et peu significatif. Toutes compétences scripturales confondues, on voit donc que le village peut faire varier le niveau de compétence, pour des raisons qu'il nous faudra décèler plus loin, mais que l'écart le plus criant de la variable genre est celui que l'on observe entre les différentes compétences scripturales.

Lorsque l'on se penche justement sur le rapport entre les sexes, compétence scripturale par compétence scripturale (graphique 15), le poids dominant des hommes est vérifié dans chaque CS, mais fluctue en effet nettement de l'une à l'autre : c'est en arabe qu'il est le plus élevé (85% d'hommes), puis vient le français et enfin le pulaar qui s'avère donc bel et bien la langue de l'écrit la plus égalitariste d'un point de vue de la parité femmes-hommes (41% de femmes sur la totalité des personnes lettrées dans la langue maternelle)¹. Mais il faut affiner ce constat par une lecture qui inclurait la variable village, afin de confirmer ou non ces résultats globaux.

¹ À titre de comparaison, les taux produits par le MAPLN (1993) donnent respectivement pour les hommes et les femmes environ : H : 32% / F : 20% de lettrés en français ; 7% / 2% en arabe et 0,2% en langues nationales pour les deux sexes. Si la littératie en arabe a bien été prise en compte, ses taux sont en deçà du taux moyen que j'ai obtenu. En langues nationales, l'écart est sans appel entre ces chiffres officiels et ceux que j'ai produits...

graphique 15. Le genre selon la langue écrite¹ (Dungel + Juude)



Le tableau 23 nous permet de nous apercevoir que le critère « village » est à prendre en compte pour étudier les rapports de genre liés aux CS. En effet, si les données précédentes ne sont pas remises en question par l'introduction de cette seconde variable indépendante, elles sont tout de même pondérées pour l'une des CS : le pulaar. Celui-ci, à Juude, devient équivalent dans sa répartition des compétences selon le genre, alors que Dungel accentue le fossé hommes-femmes pour cette même langue écrite (+/-1 femme pour 3 hommes), par rapport au taux du graphique précédent « tous villageois confondus » (+/- 4 femmes pour 10 hommes). En bref, une femme de Dungel aurait moins de chance d'être alphabétisée en pulaar qu'une femme de Juude, ce qui n'empêche pas un taux de CS global en pulaar plus faible à Juude qu'à Dungel.

tableau 23. Compétences scripturales selon le genre et le village

village/sexe comp. scrip.	Dungel			Juude			Total
	F	M	Total	F	M	Total	
Pulaar	5,5	14,4	10,3	7,5	7,7	7,6	8,3
Arabe/Coran	1,5	15,4	9	3,75	20,9	12,2	11,3
Français	17,5	39,8	29,5	18,1	38,7	28,3	28,6

En arabe/Coran, les personnes ayant fréquenté une école coranique, mais n'ayant que des compétences orales (prières) ne sont pas comptabilisées.

Pour connaître la répartition par sexe au sein de chaque langue de l'écrit et pour chaque type de profil scriptural à Dungel et à Juude, cf. en *infra* tableau 25.

En revanche, en français il n'y a que très peu de différentiel entre villages quant à l'écart femmes-hommes, tout comme pour la masse de « françaisants » dans chaque sexe et globalement, ce qui est probablement dû là encore à l'ancienneté relative et à la stabilité, dans chaque village, de l'école en tant qu'institution éducative. Il aurait cependant pu y avoir une tendance à davantage éduquer les filles dans l'un des deux villages, pour diverses raisons ; cela n'étant pas le cas, nous sommes donc plutôt face à une logique commune quant au rapport à l'éducation selon le sexe de l'enfant, mais uniquement dans cette littérature du/en français. En effet, en arabe, on observe que l'un

¹ En arabe, les taux présentés correspondent aux personnes ayant une CS, mais excluent celles étant passées par la filière éducative coranique en n'en ayant retiré qu'une aptitude à la pratique des prières quotidiennes. Lorsque le calcul inclut ces dernières, il y a alors 23,31% de femmes et 76,59% d'hommes.

des deux villages, Juude en l'occurrence, envoie ses fillettes en plus grand nombre dans les *dudde* que ne le fait le village de pêcheurs voisin (deux fois plus). La plus forte présence maraboutique de Juude explique sans doute cette différence entre les deux villages, mais cette dernière reste dans des proportions qui ne remettent pas en question le type global de « gestion » du genre appliquée à cette compétence scripturale. Les filles/femmes restent donc particulièrement minoritaires par rapport aux garçons/hommes à être ou à avoir été en filière éducative coranique et à en avoir extrait une compétence scripturale, y compris à Juude¹. C'est aussi dans la filière coranique que les taux de CS féminins sont les plus bas, non plus seulement par rapport aux taux masculins, mais encore en tant que valeurs absolues, ce qui n'est pas le cas concernant la gente masculine qui devance la littératie en pulaar pour le même sexe. Cette prépondérance chez les hommes de l'arabe écrit par rapport au pulaar écrit se décline dans les deux villages observés, mais de façon beaucoup plus nette à Juude, en toute bonne logique avec ce qui a été décrit précédemment. Et c'est à ce même taux élevé d'arabe chez les hommes que l'on doit une variation intéressante entre les deux villages : à Dungal, le taux global de CS en pulaar (quelque soit le sexe) est légèrement supérieur au taux global de CS en arabe, alors que le rapport est inversé à Juude, cette fois plus sensiblement : 7,6% en pulaar pour 12,2% en arabe. Ce dernier écart entre pulaar et arabe (entre les deux villages) n'est pas négligeable si l'on se souvient que ces taux portent sur la population totale des villages et non sur la population lettrée...

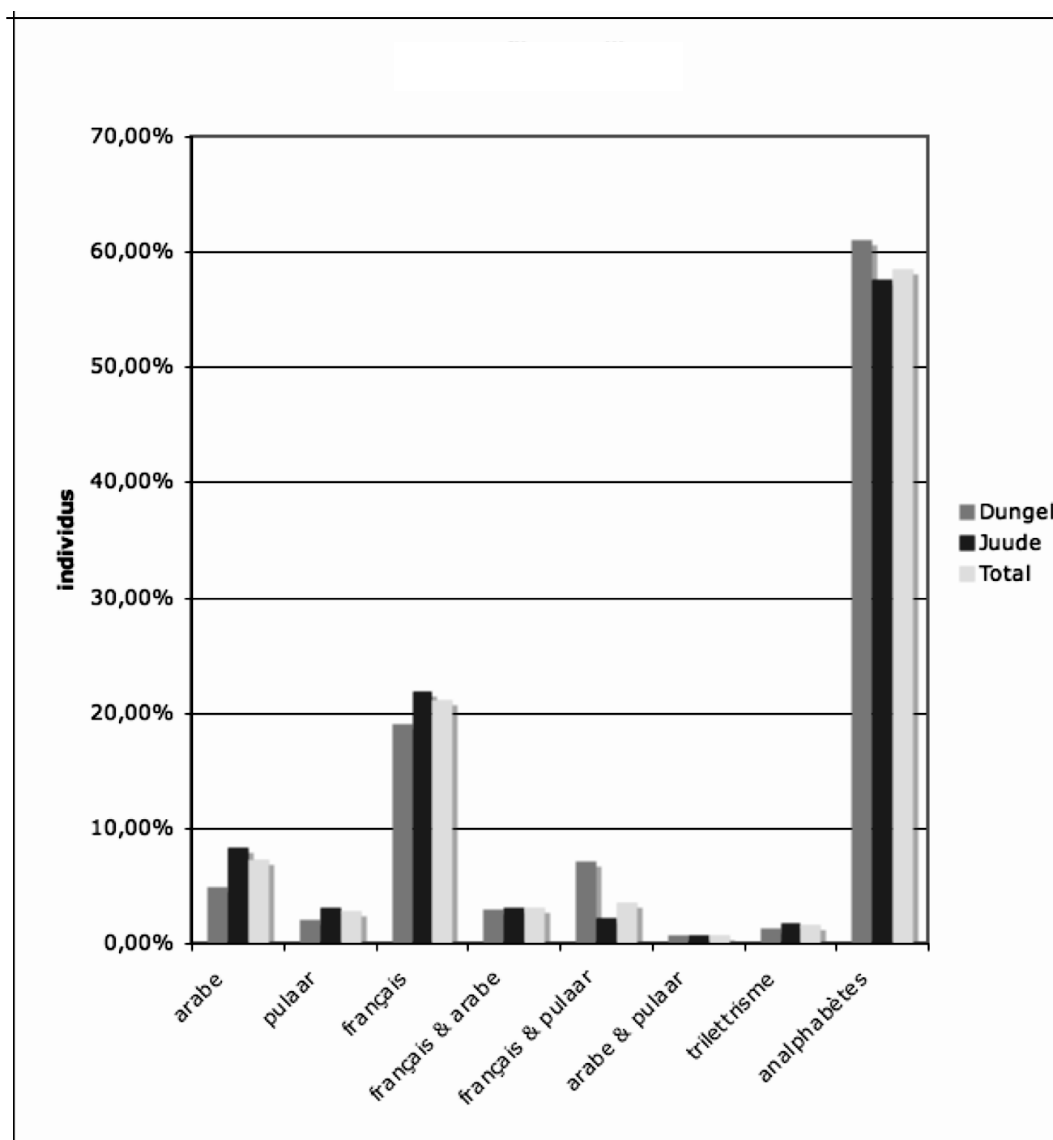
Le village se révèle donc comme une variable permettant d'affiner utilement les données d'autres variables telles que le genre et les CS. Cette variable village se montre même incontournable dans la mesure où elle permet de comprendre que certaines tendances peuvent être vraiment spécifiques à un village donné. Pour autant, aussi pertinente et utile soit-elle, elle ne prédomine pas sur des tendances « genre et compétence scripturale » plus générales, lesquelles restent à envisager selon chaque compétence scripturale, de façon distinctive, tant les proportions hommes-femmes varient avant tout d'une CS à l'autre.

Le tableau 24 (p. suiv.) croise les différents types de compétences scripturales possibles — monocompétences et pluricompétences — et le village enquêté. Il démontre que les écarts d'un village à l'autre sont insignifiants dans la plupart des cas de pluricompétence, alors qu'ils peuvent être repérés en ce qui concerne les monocompétences. En arabe par exemple, on voit nettement que Juude est mieux positionné que son voisin, tandis que l'écart entre les deux villages se resserre pour le français et plus encore pour le pulaar, alors que la double compétence français + pulaar est quant à elle plus élevée à Dungal. Cette « supériorité » de Juude présente une exception : la double compétence français-pulaar, qui s'avère ainsi plus élevée à Dungal qu'à Juude. Plusieurs points intéressants sont donc repérables avec ce type de graphique genre/village appliqué aux compétences scripturales (ou au plurilinguisme, potentiellement). Premièrement, les monocompétences ont vraisemblablement une propension plus importante que les pluricompétences à mettre en évidence des écarts entre villages ou entre zones géographiques différentes, ce qui est logique dans la mesure où les deux ou trois valeurs qui composent les pluricompétences peuvent se compenser entre elles et où il y a davantage de monolettrés que de plurilettrés. Deuxièmement, une tendance générale en matière de monocompétence ne doit être validée que si elle est vérifiée par celle des pluricompétences. Une pluricompétence en faveur du village A, alors que les monocompétences correspondantes (constitutives de ladite pluricompétence) seraient en faveur du village B, pourrait très bien à elle seule rééquilibrer ou inverser le rapport quantitatif de ces compétences scripturales entre les deux villages. C'est d'ailleurs bien ce qui est observé dans le cas présent : Dungal, en français + pulaar écrits (double compétence), n'est en fait proportionnellement pas moins doté de lecteurs / scripteurs que ne l'est Juude, malgré les valeurs de ces mêmes compétences considérées isolément (monocompétences du tableau 24) ; le contraire est même confirmé (colonne « total » de chaque village, même tableau)²... D'où la nécessité de travailler sur l'ensemble d'une population de lettrés en incluant bien les plurilettrés, sans quoi les résultats seraient invalidables ou potentiellement inexacts.

¹ Une femme pour 10 hommes à Dungal et une pour 5 hommes à Juude, en arabe/arabe coranique.

² Cela ne contredit pas le fait précédemment mis en évidence d'un niveau global de littératie « toutes CS confondues » plus important à Juude qu'à Dungal, car le poids démographique de Juude est suffisamment plus important que celui de Dungal pour que la seule langue de l'écrit dans laquelle Juude supplante son voisin — l'arabe — lui permette d'être globalement mieux placé.

tableau 24. Les profils de CS selon le village



Il est intéressant de constater que Juude ne présente un taux d’alphabétisme plus élevé par rapport à Dungel qu’en arabe, le rapport s’inversant entre les deux villages en français et en pulaar, comme nous l’avons souligné. Le nombre de marabouts présents à Juude, ou issus de ce village, n’est d’ailleurs pas comparable avec celui de Dungel. Cette variation de la présence maraboutique est à mettre en regard des compositions socio-structurelles de chaque entité villageoise. En schématisant largement, Dungel est un village de *subalbe* (pêcheurs) tandis que Juude est un village de guerriers tributaires des familles maraboutiques. Le lien entre les différents types de groupes statutaires structurant la société haalpulaar et les niveaux de CS propres à chaque langue de l’écrit est donc bien manifeste, quoique secondaire face à des déterminismes « lourds » tels que le sexe ou l’âge, comme nous allons le voir.

Mais avant de regarder la façon dont s’articulent âge et CS, une dernière remarque reste à faire à propos du genre, dans la continuité de notre démonstration quant à sa prégnance. Il s’agit du fait qu’à Dungel comme à Juude aucune femme ou presque ne possèdent de tricompetence (arabe, français et pulaar ; tableau 25). Toutes les personnes tricompetentes sont donc des hommes, ce qui est un indice de la place faite aux femmes ou de celle qu’elles peuvent acquérir — ou plutôt ne pas acquérir — dans leur société. Nous y reviendrons...

tableau 25. Les profils de CS selon le sexe et le village

	sexe		village		Total
	F	M	Dungel	Juude	
classes profils lettrés	Dungel	Juude	Dungel	Juude	
analphabètes	79,19%	72,90%	46,14%	43,28%	59,21%
arabe	0,85%	2,08%	8,46%	14,89%	7,42%
arabe & pulaar	0,00%	0,59%	1,47%	0,92%	0,76%
français	13,16%	15,96%	24,45%	28,47%	21,31%
français & arabe	1,06%	1,19%	4,78%	5,30%	3,17%
français & pulaar	4,03%	1,34%	9,93%	3,07%	3,57%
pulaar	1,70%	5,35%	2,39%	1,00%	2,89%
trilettrisme	0,00%	0,59%	2,39%	3,07%	1,66%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Les graphiques correspondant à ce tableau : *infra*, graphiques 29.

Le tableau 25 montre encore que les bicompetences sont davantage le fait de Dungel que de Juude, mais seulement dans les cas de bicompetences comprenant le pulaar, puisqu'en français + arabe, ce fait ne se vérifie pas. Pour être plus précis, on retrouve surtout le binôme français + pulaar comme caractéristique de Dungel, tant chez les femmes que chez les hommes, tandis que celui de l'arabe + pulaar est quasi identique entre les deux communautés villageoises et dépend du genre. Cela achève l'esquisse globale d'un village plus arabisé que l'autre, Dungel étant quant à lui un peu plus foulanisant que son voisin.

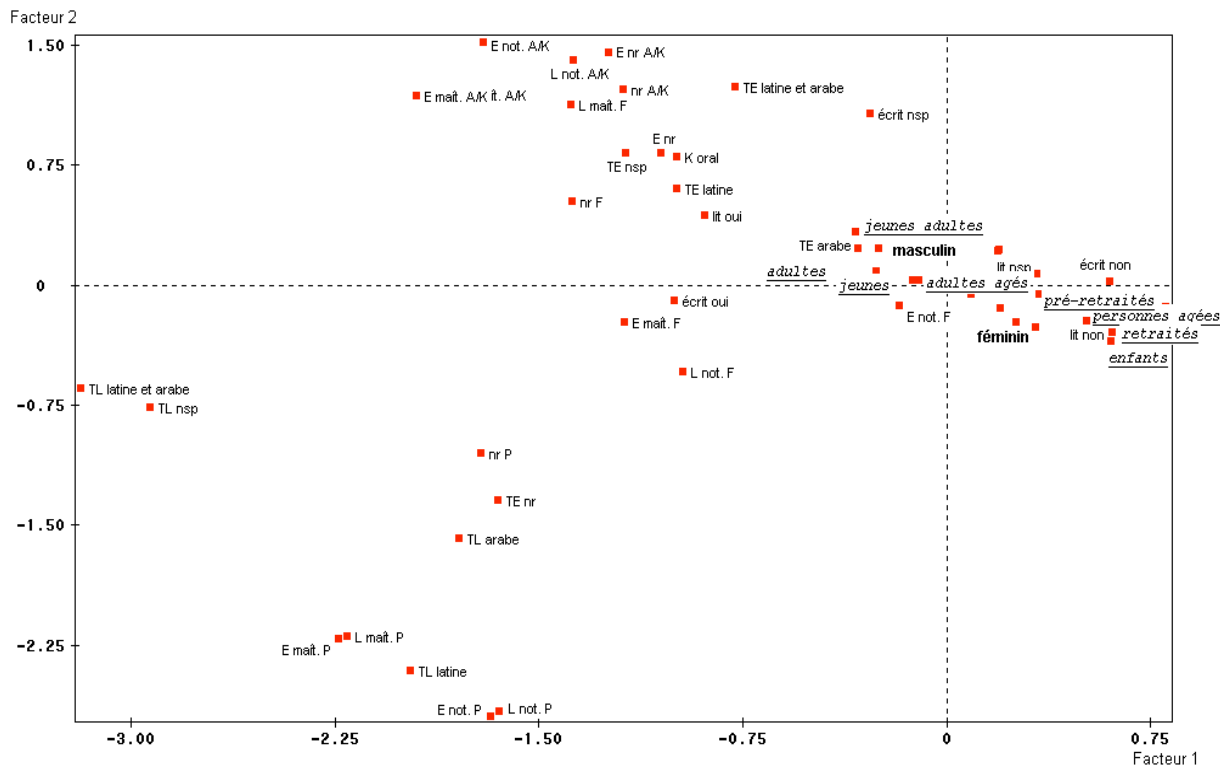
D. b. L'âge

À Jaarengel, [plus jeune], je n'avais pas fait de pulaar car c'était pour les adultes. Je n'avais pas demandé si je pouvais y aller.

Binta Tall, 23 ans, Juude.

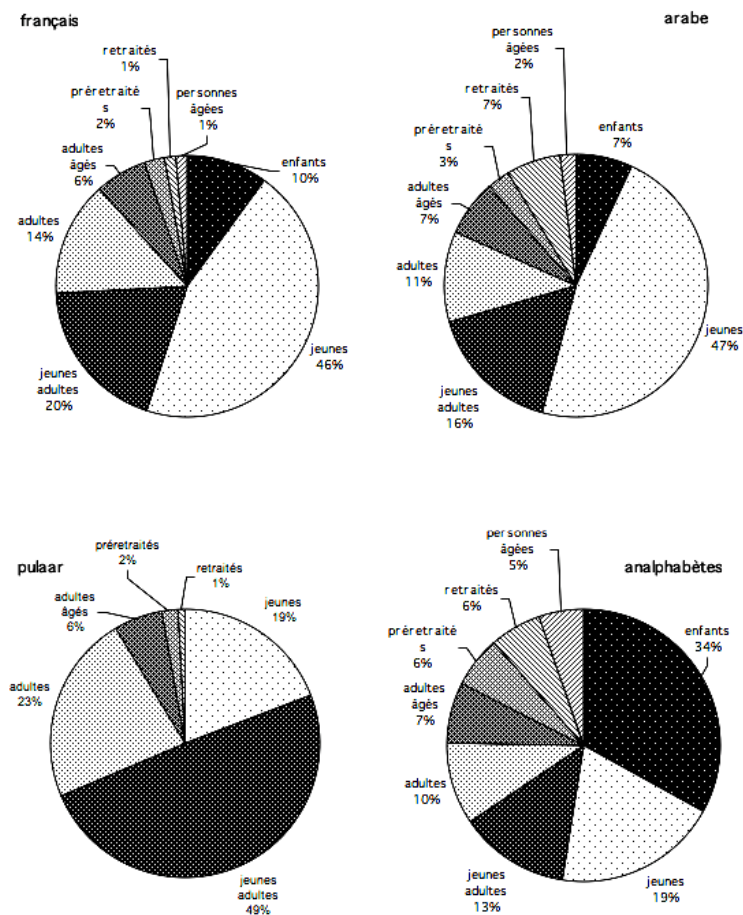
Le graphique de l'analyse des correspondances multiples ci-dessous (graphique 16) présente des regroupements intéressants entre âge, sexe et compétences en lecture ou en écriture. Les femmes y sont en effet proches des tranches d'âge des enfants et des personnes les plus âgées (de 50 à plus de 70 ans, c'est à dire les « pré-retraités », les « retraités » et les « personnes âgées »), et sont associées à l'analphabétisme tant en lecture qu'en écriture (ou à l'illettrisme). De l'autre côté de l'axe vertical, les hommes forment un autre nuage incluant les tranches d'âges « jeunes », « jeunes adultes » et « adultes ». Dans leur sillage se trouvent les compétences scripturales en arabe et en français, tandis que le pulaar forme un agrégat isolé dans la partie basse du graphique, c'est à dire « féminine », plus proche de l'écriture que de la lecture (partie haute, masculine). Ces indications semblent bien coïncider avec les analyses précédentes sur le genre des CS et avec les remarques sociologiques que nous y avons adjointes (pulaar plus féminin vs arabe plus masculin).

graphique 16. Âge, genre et CS (Dungel & Juude)

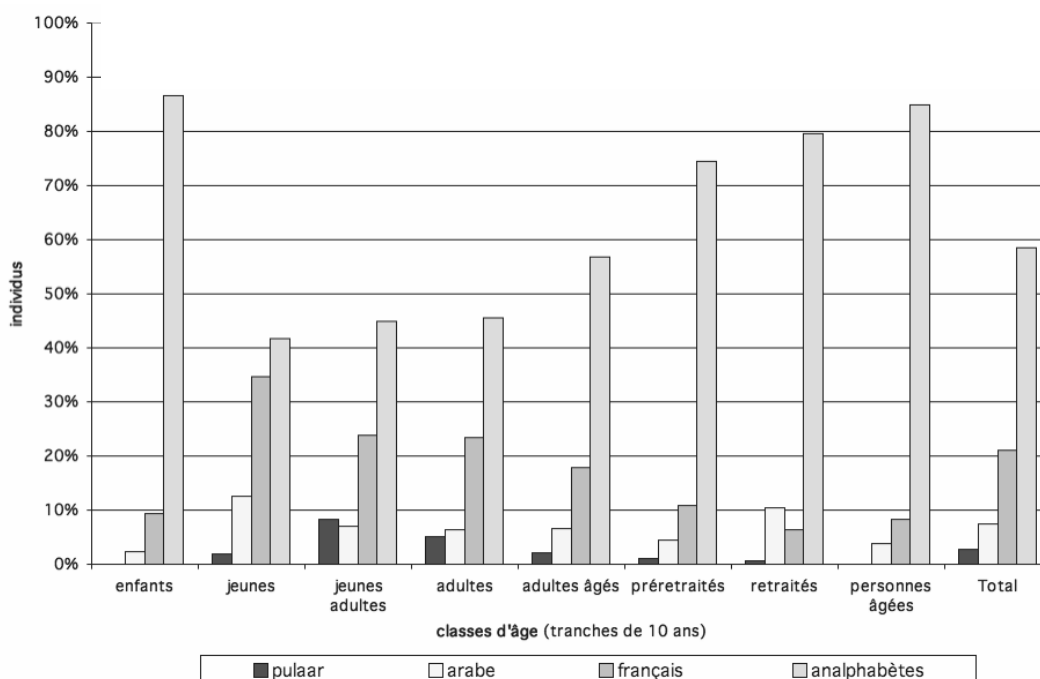


Partant de ces traits grossiers, il nous faut affiner et approfondir la question du rapport entre âge et CS. Les quatre graphiques suivants vont nous y conduire.

graphique 17. Classes d'âge des littératies (1) : monocompétences et analphabétisme



graphique 18. Les littératies selon l'âge (1) : monocompétences et analphabétisme



Les faits les plus saillants qui ressortent de ces quatre graphiques sont les suivants :

Les enfants (0 à 9 ans) sont les plus touchés par l'analphabétisme, ce qui ne peut faire l'objet d'une interprétation particulière du fait que les plus jeunes ne sont évidemment pas concernés par la question de la littératie et que les plus âgés de cette tranche d'âge ont généralement bénéficié de trop peu d'années d'enseignement pour avoir pu acquérir des compétences scripturales reconnues par le chef de concession qui furent les informateurs du recensement utilisé. Par ailleurs, cette tranche d'âge n'est quasiment pas concernée par les opérations d'alphabétisation en pulaar, et les filles vont très peu à l'école coranique, ou très peu de temps ; autant de facteurs expliquant que les enfants comptent pour un tiers des personnes analphabètes et que près de 87% d'entre eux ne peuvent ni lire ni écrire.

L'analphabétisme a aussi comme particularité de mieux ventiler les individus qui le composent à travers les différentes classes d'âge que ne le font les trois monocompétences décrites.

Le pulaar ne compte aucun enfant dans les rangs de « ses » personnes alphabétisées. Lorsque le mouvement d'alphabétisation en pulaar est représenté comme étant le fait des femmes et des jeunes, il faut donc comprendre que *jeunes* est une catégorie excluant les enfants, ce qui va relativement de soi dans le français du Sénégal, mais pas dans les usages linguistiques du français de France. Il y a en outre un effet auto-reproducteur des tranches d'âges des apprenants : les enfants qui auraient pu vouloir s'alphabétiser n'expriment même pas leur désir, voyant qu'il n'y a que des adultes parmi les apprenants (témoignage de Binta Tall en exergue de cette partie).

Le pulaar détient le record de concentration de ses effectifs dans un nombre restreint de classes d'âges : sont exclus de cette littératie non seulement les enfants, mais aussi les personnes âgées, et les retraités et préretraités sont sous représentés par rapport aux autres monocompétences. Cette concentration est d'autant plus forte que la moitié de la totalité des foulanisants ont en commun d'appartenir à la même classe d'âge des 20-29 ans. Mais c'est entre 10 et 15 ans que les apprenants s'initient majoritairement au mode écrit dans leur langue (cf. Q. 11, *infra* : « Questionnaires alphabètes »). Une grande partie des lettrés en pulaar de la tranche 20-29 ans est donc apte à lire et à écrire en langue maternelle depuis plus ou moins une dizaine d'années, ce qui se trouve coïncider de fait avec le « boum » des activités d'alphabétisation, grosso modo entre 1985 et 1995.

Le français et l'arabe sont composés de façon assez similaire des différentes tranches d'âges élaborées pour les besoins de notre étude, à l'exception du groupe des retraités qui est beaucoup mieux représenté en arabe qu'il ne l'est dans les autres littératies.

L'analphabétisme est le plus faible dans la tranche d'âge des jeunes, puis il croît régulièrement en même temps que les tranches d'âges sont vieillissantes.

C'est la courbe inverse qui se profile pour les monocompétences du français et du pulaar, mais l'arabe ne suit pas la même régularité. Ceci est très révélateur des différences quant à l'usage qui peut être fait de chaque compétence scripturale. En effet, en pulaar le recul dans le temps n'est pas suffisant pour considérer que le faible taux de fousanants chez les personnes les plus âgées peut être lié à une éventuelle causalité de type utilitarisme (moins de besoins d'écriture après la « vie active »). Dans cette littératie récente, il y a peu de personnes âgées non pas à cause d'une augmentation de l'illettrisme à mesure que les individus vieillissent, mais en raison du relatif désintérêt de celles-ci à l'égard d'une alphabétisation dans la langue maternelle. Dans le cas de la littératie en français, en revanche, l'explication d'un accroissement de l'illettrisme avec l'âge s'avère plausible. Cette hypothèse explicative repose sur la baisse des besoins « migratoires » ou professionnels de lire et d'écrire en français, et non pas d'une absence de CS. Ce n'est là qu'une hypothèse que nous tenterons de valider. Mais cette lecture fonctionnaliste serait insatisfaisante si elle n'était pas couplée à l'histoire de l'école publique dans les villages de l'Ile à Morphil. Les écoles se sont implantées à la fin des années 1950, début des années 1960. Les premiers élèves à avoir bénéficié de ces structures éducatives nouvelles étaient donc nés au début des années 1950, soit la génération « adultes âgés » des 50-60 ans. Il y a en effet un décrochage assez net entre le taux de françaisants chez les adultes âgés et le même taux chez les préretraités.

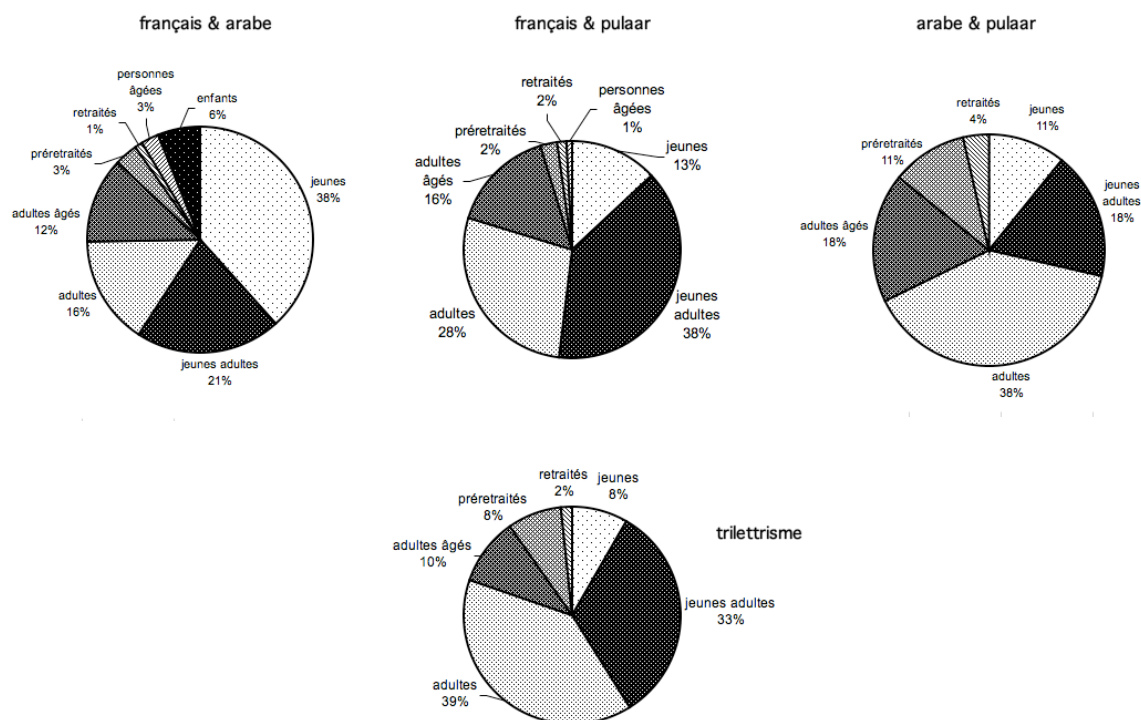
En arabe, l'explication « utilitariste » éclaire à la fois le regain de CS chez des personnes retraitées, par rapport aux préretraités, ou le maintien du niveau de CS entre préretraités et personnes âgées (deux décennies d'intervalle), qui est en soi un fait remarquable eu égard aux diverses limitations physiques ou autres liées au vieillissement qui viennent affecter l'usage scriptural (vision, fatigue, motivation, etc.). Mais l'utilitarisme joue non plus de façon « décroissante » comme ce serait sans doute le cas dans la littératie en français, mais de façon stimulante : le vieillissement n'empêche pas un accroissement du taux des personnes lettrées en arabe. Nos entretiens sur le terrain nous ont en effet confirmé qu'un certain nombre de personnes d'un âge mûr pose une démarche active vis à vis d'un apprentissage coranique. La notion d'utilitarisme est alors à comprendre sous l'aspect d'un besoin, d'un désir qui s'impose plus ou moins à ego d'étoffer ses connaissances religieuses pour développer ses pratiques spirituelles et marquer la fin de sa vie d'un supplément de piété.

Les bicompétences ou la tricompétence nous enseignent-elles autre chose que ne l'ont fait les deux graphiques précédents ? Dans l'ensemble, elles confirment ou complètent les données caractéristiques des monocompétences, sans les modifier ou les infléchir dans un sens différent :

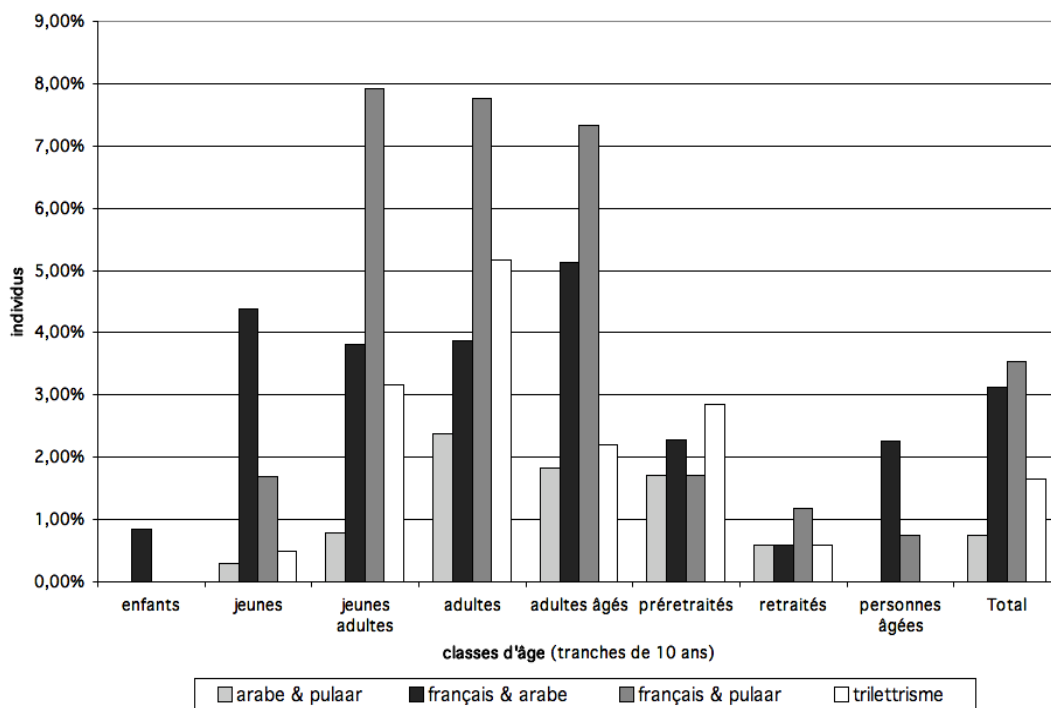
Il n'y a pas d'enfants concernés par une bicompétence qui inclurait le pulaar ; la seule bicompétence où de rares enfants sont recensés (moins d'1% des enfants) est celle du français associée à l'arabe.

La bicompétence français-pulaar est de loin le mieux représentée dans les classes d'âges médianes (de 20 à 49 ans), tandis que chez les jeunes, les préretraités et les personnes âgées, le couple de littératie français-arabe devance le français-pulaar, ainsi que l'arabe-pulaar, lorsqu'il est représenté.

graphique 19. Classes d'âge des littératies (2) : pluricompetences



graphique 20. Les littératies selon l'âge (2) : pluricompetences



La tricompetence est relativement élevée (toutes proportions gardées) chez les adultes (30-39 ans), puisqu'elle y est placée en seconde position des pluricompetences, avec plus de 5% de l'ensemble des villageois de ce groupe d'âge. Elle est par ailleurs plus importante que les bicompetences parmi les personnes « préretirées » (50-59 ans).

Chez les personnes âgées de plus de 70 ans, il n'y a pas de double compétence arabe-pulaar, alors que le pulaar associé au français est présent, de même qu'il n'y a aucune tricompetence. Pourtant, les personnes de cette tranche d'âge sont lettrées dans les trois langues (français+arabe et

français+pulaar). Le français est donc le dénominateur commun aux bicompetences des « personnes âgées ».

La courbe de l'ensemble des pluricompetences est globalement décroissante à mesure que les classes d'âges des individus sont « vieillissantes », tout comme dans le cas des monocompétences. Une nuance est cependant à introduire : si la tendance décroissante semble s'amorcer plus tardivement en ce qui concerne les pluricompetences qu'en ce qui concerne les monocompétences, ce n'est dû qu'à un effet mécanique lié à la répartition des variables, car dans l'histogramme des pluricompetences, cette tendance ne concerne que les binômes comprenant le pulaar, tout comme elle ne touche que le pulaar dans l'histogramme des monocompétences. Le pulaar influe donc systématiquement sur les taux les plus élevés de double-compétences. À l'inverse, en arabe, en français et en français+arabe, les taux chutent dès la classe d'âge des jeunes (10-19 ans), malgré le pic exceptionnel en français+arabe (qui confirme la règle !) chez les adultes âgés (40-49 ans) qui correspondent à la première cohorte à avoir pu être scolarisée à l'école du village.

En conclusion, l'âge est donc lui aussi une variable déterminante du profil lettré des individus appréhendés. Cette variable se comporte de façon spécifique pour chaque compétence scripturale, même si le français et l'arabe peuvent se rejoindre en bien des traits caractéristiques de la relation entre âge et littératie, le pulaar étant la littératie la plus distinctive du point de vue de cette même relation. Par ailleurs, on aura bien compris que si l'âge est un indicateur important parmi ceux qui permettent de décrire la littératie en situation de pluriscripturalité, il ne joue pas tant comme un déterminant autonome que comme un déterminant produit par des critères de sélection (ou d'acceptation) des apprenants dans chaque filière éducative, à l'exception de la filière arabisante qui recrute à tout âge, dans les faits.

À cet effet produit par les cadres éducatifs en présence s'ajoutent, comme nous l'avons vu, des facteurs et contraintes proprement sociaux qui permettront, interdiront ou faciliteront l'accès à tel ou tel apprentissage de l'écrit en fonction de l'âge des personnes (disponibilité par rapport aux attendus sociaux et familiaux, disponibilité par rapport à l'activité professionnelle, rendement matériel et social d'une formation, etc.).

Aux précédents se mêlent aussi des paramètres plus individuels, psychologiques notamment (ancrage motivationnel, influence de la représentation du lettré-type propre à chaque littératie), qui favorisent ou non le fait qu'ego puisse devenir « lettré » à l'âge qui est le sien, ou qu'il doive y renoncer ou patienter, toujours en fonction de son âge. En pulaar, par exemple, une personne âgée, et particulièrement un homme, considère qu'elle n'a pas sa place parmi les apprenants, tant les jeunes et les femmes ont investi le champ de cette filière éducative, lui accolant une certaine image qui ne sied guère au notable « qui se respecte », ou en tout cas au *jom galle* lambda. Des arguments d'ordre cognitifs ou d'aptitude intellectuelle peuvent enfin éclairer la présence ou l'absence de certaines catégories de personnes selon leur âge. Ainsi, des hommes plutôt jeunes ou non concernés par le propos nous ont ainsi expliqué — non sans humour ou sans diplomatie, selon les informateurs — que les « vieux » pouvaient être discrédités aux yeux de leurs concitoyens et co-apprenants s'il s'avérait que leur formation en pulaar révélait une lenteur intellectuelle ou une réelle inaptitude aux choses de l'esprit. Des cas se seraient ainsi produits, qui auraient été suffisamment marquants pour dissuader la totalité d'une classe d'âge d'aller vers une formation d'alphabétisation en pulaar.

Craignant ce discrédit, bon nombre d'entre eux préférèrent rester illettrés dans leur propre langue que de se risquer à une telle humiliation dont les conséquences peuvent être multiples.

On assiste donc là encore à un effet « boule de neige », comme dans le cas du choix de la langue écrite pour les échanges épistolaires décrits plus hauts : des groupes dominants, jeunes, au sein des effectifs d'apprenants en pulaar, limitent la présence d'autres catégories sociales plus âgées.

D. c. L'activité principale

Voyons à présent quel lien peut être établi entre l'activité principale (ou activité professionnelle) et le fait qu'un habitant de Dungal ou de Juude soit apte à la lecture ou à l'écriture dans telle ou telle langue.

L'étude de cette corrélation est très instructive. Prenons la façon dont se ventilent les compétences scripturales dans chaque catégorie socio-professionnelle¹ que nous avons reconstituée (tableau suivant).

tableau 26. Les profils de compétences scripturales selon les CSP

% ligne	classes profils lettrés									Total
profession, activ. princip.	analphabètes	arabe	arabe & pulaar	français	français & arabe	français & pulaar	pulaar	trilettrisme		
artisans	55.23%	8.72%	1.74%	16.28%	2.33%	8.72%	4.65%	2.33%		100.00%
bas âge	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		100.00%
BTP/transport	32.69%	6.73%	1.92%	36.54%	10.58%	5.77%	2.88%	2.88%		100.00%
cadres sup.	0.00%	0.00%	0.00%	57.14%	28.57%	14.29%	0.00%	0.00%		100.00%
commerçants	43.61%	9.27%	1.00%	28.57%	4.26%	6.02%	3.51%	3.76%		100.00%
divers	41.67%	11.11%	0.00%	31.94%	9.72%	5.56%	0.00%	0.00%		100.00%
élèves "français"	30.10%	0.76%	0.00%	62.29%	4.76%	0.57%	0.00%	1.52%		100.00%
élèves "français"+"coranique"	33.33%	5.56%	0.00%	0.00%	61.11%	0.00%	0.00%	0.00%		100.00%
élèves "franco-arabe"	9.09%	0.00%	0.00%	0.00%	90.91%	0.00%	0.00%	0.00%		100.00%
élèves "pulaar"	20.00%	0.00%	40.00%	0.00%	0.00%	0.00%	40.00%	0.00%		100.00%
élèves/étudiants "coranique"	22.56%	71.34%	1.22%	2.44%	1.83%	0.00%	0.00%	0.61%		100.00%
employés	12.50%	1.79%	0.00%	51.79%	12.50%	14.29%	0.00%	7.14%		100.00%
enfants non "scolarisés"	97.46%	1.69%	0.00%	0.85%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		100.00%
enseignants F/P	0.00%	3.45%	6.90%	24.14%	6.90%	27.59%	6.90%	24.14%		100.00%
étudiants	0.00%	0.00%	0.00%	54.55%	9.09%	18.18%	0.00%	18.18%		100.00%
inactifs	57.02%	5.26%	0.88%	24.56%	2.63%	4.39%	0.88%	4.39%		100.00%
jeunes inactifs	71.15%	3.85%	0.00%	21.15%	0.00%	1.92%	1.92%	0.00%		100.00%
marabouts	8.33%	62.50%	20.83%	0.00%	4.17%	0.00%	0.00%	4.17%		100.00%
ménagères	79.42%	1.87%	0.14%	9.35%	0.29%	2.45%	5.76%	0.72%		100.00%
ouvriers, gardiens	35.90%	7.69%	2.56%	33.33%	7.69%	10.26%	0.00%	2.56%		100.00%
prof. de santé	11.11%	0.00%	0.00%	44.44%	0.00%	22.22%	11.11%	11.11%		100.00%
resp. commun./projets	16.67%	0.00%	0.00%	8.33%	0.00%	41.67%	25.00%	8.33%		100.00%
secteur primaire	70.51%	6.59%	0.82%	11.86%	0.99%	3.95%	5.11%	0.16%		100.00%
Total	59.21%	7.42%	0.76%	21.31%	3.17%	3.57%	2.89%	1.66%		100.00%

La valeur « non renseigné/cas particuliers » de la variable « profils lettrés » a été masquée pour alléger le tableau, mais elle est prise en compte dans les calculs.

La valeur « divers » des CSP comprend principalement des individus non renseignés (migrants, par ex.) dans cette variable, mais aussi des malades, des handicapés mentaux, un footballeur, etc.

Report de ce tableau + tableau complémentaire des pourcentages de CS par CSP, en colonne : cf. tableaux 29.

Graphique correspondant : graphiques 30, *infra*.

Commençons par les extrêmes, à savoir les situations de taux 0 et de taux 100%. Chez les CSP dont les individus sont par essence des analphabètes (bas-âge vs cadres supérieurs, étudiants, enseignants) rien de surprenant n'est à mentionner, puisque ces CSP impliquent les taux obtenus.

En revanche, certaines CSP ont un taux de 0% sans que cela aille de soi : les élèves « français », « français » + « coranique » et « franco-arabe » n'ont aucune aptitude à lire et écrire en pulaar, ni en arabe + pulaar, ce qui là encore reprend l'idée développée plus haut du pulaar comme littérature des enfants ou des jeunes non-scolarisés et donc comme alternative plus que comme complément au français. Cette caractéristique est d'ailleurs fortement confirmée par les taux des « élèves pulaar », qui sont nuls ou quasi-nuls (les taux) en arabe seul, et dans tous les littératies françisantes (monocompétence, bicompetences ou tricompetence). On relève par contre des « élèves pulaar » qui sont lettrés en pulaar seul ou en pulaar+arabe. Dans ce dernier cas, il s'agit surtout d'anciennes élèves de marabouts qui ont ensuite appris le pulaar.

Parmi les cadres supérieurs, il est intéressant de noter la forte concentration des individus — en fait, peu surprenante — en seulement trois types de profils lettrés : le français seul pour 57% d'entre eux, le reste des cadres supérieurs se répartissant entre les deux bicompetences incluant le français (français + arabe, avec 28%, et français + pulaar avec 14% des cadres).

On retrouve les mêmes traits de littérature chez les étudiants, c'est à dire peu de variété de compétences, avec de forts taux en français et dans les bicompetences franco-arabe et franco-pulaar. Mais la différence entre cadres supérieurs et étudiants est que ces derniers sont nettement moins arabisés (9% de français + arabe) et légèrement plus foulanisants (18% en français + pulaar), ce qui renforce encore l'image d'une littérature en pulaar constituée de jeunes gens. Une autre différence entre

¹ Cette terminologie française utilisée par l'INSEE et par les sociologues de France ne colle pas complètement aux réalités ouest-africaines, mais par simplification opératoire, nous l'avons néanmoins maintenue dans notre dispositif analytique. Les guillemets de rigueur qui devraient l'accompagner systématiquement seront parfois omis sciemment pour alléger la lecture.

cadres et étudiants réside dans le taux élevé de tricompétence chez ces derniers (18% contre 0% chez les cadres supérieurs) ; les étudiants viennent ainsi en seconde position du plus fort taux de tricompétence par CSP, après les enseignants français et/ou pulaar¹.

Les CSP suivantes dotées d'un certain niveau de tricompétence sont les professions de santé (11%) et les responsables communautaires ou de projets (8%). Mais tandis que chez les premiers, la tricompétence est au même niveau que l'analphabétisme, chez les seconds, on compte deux fois plus d'analphabètes que de tricompétents... En revanche, un quart des responsables locaux sont lettrés en pulaar, ce qui constitue de loin le meilleur taux par CSP pour cette monocompétence, hormis les enseignants/alphabétiseurs et les « élèves pulaar ». Les professionnels de santé sont quant à eux 11% à être alphabétisés en pulaar et seulement en pulaar.

Ces deux CSP démontrent ainsi le lien fort qui existe entre des activités professionnelles ou des responsabilités locales — les professionnels de santé recensés sont surtout des matrones, ou des gérants de pharmacie ou infirmiers qui résident au village — et une CS en pulaar. Ces deux CSP sont également très bien positionnées en bicompétence français + pulaar (22% chez les professions de santé, 41% chez les responsables locaux), contrairement au binôme écrit arabe + pulaar (0% pour les deux CSP, et 0% en arabe seul et en français + arabe). Les fonctions à responsabilité locale sont donc non seulement friandes de foulanisants, mais ces foulanisants sont-ils encore majoritairement recrutés parmi ceux qui ont « fait les bancs » (ont été scolarisés).

Les inactifs et les jeunes inactifs ont des taux de compétences scripturales proches de sorte qu'ils peuvent être appréhendés de façon commune pour établir une comparaison avec le groupe des artisans. Les artisans et les inactifs ont presque le même taux d'analphabétisme, mais on repère que les artisans sont davantage tournés vers l'éducation coranique et l'alphabétisation en pulaar que les inactifs, qui sont quant à eux mieux dotés en compétences lettrées en français. Ce constat, qui s'applique plus aux « inactifs » qu'aux « jeunes inactifs », pourrait appuyer les lectures des échecs de la scolarisation au Sénégal, qui, dans les années 1980, déploraient l'absence de débouchés professionnels pour les jeunes qui étaient passés par l'école, concluant à l'inutilité de celle-ci pour former une jeunesse active capable de produire des revenus.

Une autre comparaison entre CSP permet un rapprochement pertinent, celle des ménagères et des « secteur primaire ». Les agriculteurs, qui sont d'ailleurs souvent des agricultrices², ont en effet un rapport aux langues de l'écrit très similaire aux femmes fuutanke que l'on qualifierait en France de « femmes au foyer ». Un fort taux d'analphabétisme les caractérise tous deux (70% pour les premiers, 79% pour les secondes). Une légère nuance s'impose cependant : ceux ou celles qui travaillent la terre sont davantage arabisés que les femmes qui « gèrent » la maison, ce qui s'explique par la plus forte présence masculine chez les villageois recensés dans la catégorie « secteur primaire » : on a vu plus haut que la littératie arabe est constituée à 85% d'hommes ou de garçons.

Les « marabouts » et les « élèves/étudiants coranique » ont également des profils de littératie proches, mais les maîtres sont davantage pluricompétents que leurs disciples qui ne le sont presque pas. Les marabouts sont ainsi un sur cinq à maîtriser à l'écrit et l'arabe et leur langue maternelle, et sont cinq fois moins nombreux (4%) dans la double CS français+arabe. On relève deux marabouts, à Juude, qui ne connaissent le Coran qu'oralement, et ne peuvent ni lire ni écrire en arabe. L'un d'eux est en outre recensé comme guérisseur. Il serait probablement riche de creuser auprès d'eux, ou d'autres marabouts illettrés, la question de la possibilité d'être « marabout sans livre »³. Quant au taux de 22%

¹ Ces enseignants peuvent aussi être maîtres coraniques, mais dès lors qu'ils enseignent le pulaar également (aucun n'enseigne le français et l'arabe ou l'arabe coranique), ils sont répertoriés dans cette CSP, tandis que dans celle des « marabouts », aucun maître coranique n'enseigne l'une des deux autres langues écrites.

² Lors du recensement, une partie seulement des femmes ont déclaré leur activité agricole. Étant donné le poids des groupements féminins qui se constituent essentiellement autour du maraîchage, si les déclarations des femmes avaient été plus systématiques en la matière, la proportion hommes-femmes dans le secteur primaire aurait été plus importante pour les femmes. Ces sous-déclarations montrent que la légitimité sociale des femmes demeurent attachée aux yeux de beaucoup, notamment des *mawbe* interrogés pour chaque *galle* lors des recensements, aux seuls statut et fonction de *jom suudu* et non de personnes ayant une activité socio-professionnelle économiquement productive.

³ Lors de l'un de nos entretiens à Dakar, et d'un autre à Paris, nos interlocuteurs nous ont fait mention de grands marabouts, érudits s'il en est, qui étaient aveugles, et qui par conséquent étaient eux-mêmes *le Livre*. Il ne semble pas que ce soit le cas des deux marabouts de Juude.

d'analphabétisme des *almubbe*, il reflète la part de jeunes fréquentant le *dudal* depuis trop peu de temps pour pouvoir ne serait-ce que lire les Saints versets.

En dehors des CSP de jeunes et d'enfants et de celles des adultes, déjà traitées, restent à observer quatre CSP qui sont médianes sur l'échelle socio-professionnelle. Ces CSP médianes regroupent les commerçants, les ouvriers et gardiens, les « BTP et transports » et les employés¹. Les commerçants représentent le groupe le plus important numériquement (près de 11% de la population totale), les trois autres groupes étant beaucoup plus réduits (de 1 à 3% de la population recensée). Ces quatre CSP sont intéressantes à analyser ensemble, car elles font preuve à la fois de similarités et de différences sensibles quant aux compétences et aux parcours littéraires de leurs membres.

Les employés sont de loin les plus lettrés de ces différentes CSP : seulement 12% d'analphabètes contre une fourchette allant de 32 à 43% chez les trois autres catégories de travailleurs. Or un autre écart semble distinguer ces « employés » des autres CSP considérées ici : l'arabe est apparemment nettement moins représenté chez les premiers qu'il ne l'est parmi les ouvriers, gardiens, maçons, chauffeurs et commerçants. Mais cela n'est vrai qu'à considérer la monocompétence en arabe, car dès lors que l'on veut bien appréhender l'ensemble des profils de CS qui incluent l'arabe, on aboutit à la conclusion que les taux de compétence arabisante sont tout à fait équivalents d'une CSP à une autre. La ventilation entre monocompétences et bicompétences ou tricompétences en arabe n'est simplement pas la même.

Nous avons donc une fois de plus la démonstration qu'une étude des compétences lettrées doit nécessairement prendre en compte non seulement la langue écrite la mieux ou la plus pratiquée, dans les cas de pluricompétences « diglossiques », mais encore recenser les éventuelles autres langues de l'écrit pratiquées par *ego*, ce qui ne fait jamais l'objet des recueils de données en matière de littérature au sud du Sahara.

Les employés sont donc davantage plurilettrés que les autres catégories professionnelles, et ce non seulement dans les bicompétences incluant l'arabe ou en tricompétence, mais aussi en français + pulaar, au point que le pulaar seul ne compte aucun employé dans les rangs de ses scripteurs. Les mêmes employés sont par ailleurs beaucoup plus lettrés en français, cette fois comme monocompétence (plus de 52% des employés) que leurs concitoyens des trois autres CSP.

Enfin, au sein de ces trois CSP aux caractéristiques de littératie proches les unes des autres, une légère distinction est à opérer : les commerçants s'avèrent les moins bien dotés en compétences écrites en langue française, et ont davantage tendance à une monocompétence en arabe ou en pulaar que les individus des catégories « BTP, transports » et « ouvriers, gardiens ». Mais en pulaar comme en arabe, ces taux de monocompétences ne les placent pas pour autant devant les autres CSP.

Nous pouvons ainsi synthétiser cette analyse en mettant en avant le rapport entre niveau de CS d'une CSP et nombre de langues écrites. Plus le niveau d'analphabétisme est important au sein d'une catégorie de personnes vues en tant qu'exerçant une activité, et plus les autres personnes de ce même groupe ont tendance à ne maîtriser qu'une seule langue écrite. Inversement, les CSP les plus lettrées en nombre d'individus sont aussi celles dont les individus sont doués de deux ou trois compétences scripturo-linguistiques. Ce constat conforte l'idée que les différentes catégories de travailleurs ou de fonctions sont marquées par différents niveaux de CS respectifs, qui peuvent être regroupés pour certains, et qui correspondent bien, globalement, à l'idée que l'on peut se faire de la nécessité ou non d'être lettré pour exercer telle ou telle activité ou appartenir à telle ou telle CSP. Quand l'activité ne nécessite pas de compétence scripturale incontournable, elle est d'autant plus marquée par l'analphabétisme, ce qui incite à entériner un déterminisme de l'activité socio-professionnelle par les CS ou l'analphabétisme.

Globalement, on mesure donc bien à quel point une corrélation s'impose entre compétences scripturales et activités socio-professionnelles. Nous ne pouvons pas pour autant avancer que les compétences scripturales jouent *systématiquement* sur l'appartenance à chacune des CSP, ou à l'inverse que la pratique d'une activité permet *en elle-même* d'accéder à une compétence lettrée par le biais soit de formations en alphabétisation fonctionnelle (pour le français ou le pulaar), soit par celui d'un auto-apprentissage pour répondre aux besoins de tel ou tel métier. Aucune assertion *globalisante* ne peut être honnêtement proposée, dans un sens comme dans l'autre, à l'exception du cas de certaines

¹ Employés : ayant un revenu régulier fourni par une personne physique ou morale, en dehors des activités ou secteurs des autres CSP constituées.

CSP qui peuvent supporter une lecture absolue (les cadres supérieurs ou les étudiants ne peuvent pas ne pas être lettrés, par exemple).

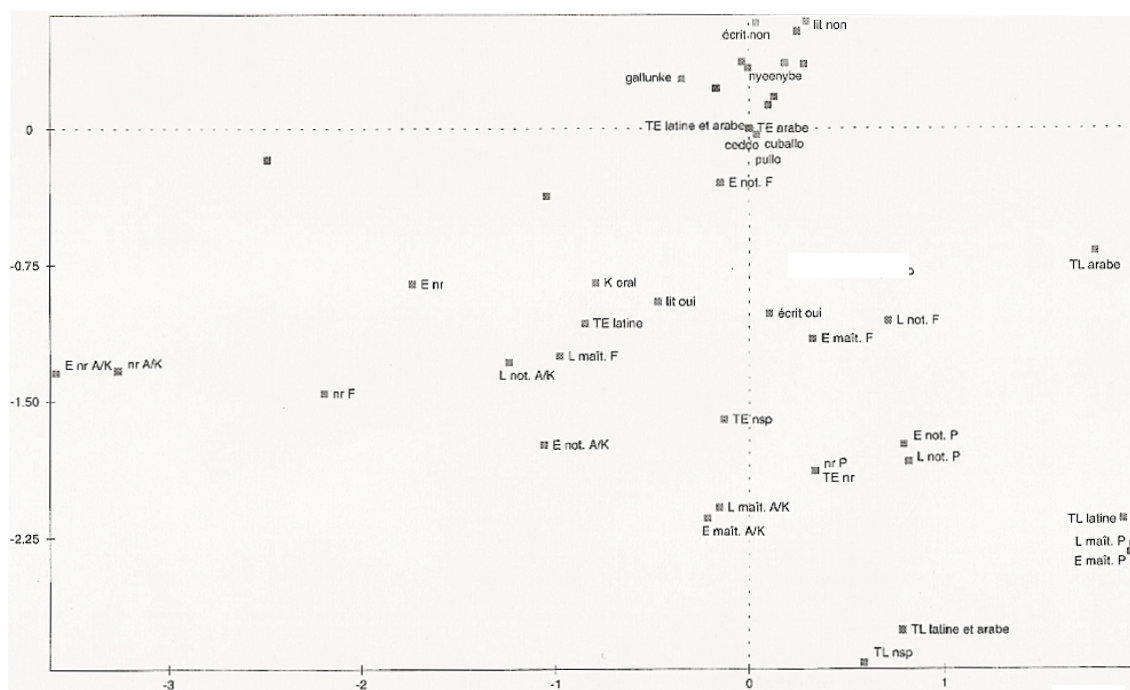
Cependant, les résultats de notre enquête qualitative appuient le déterminisme que nous avons évoqué, et forcent à constater, dans un grand nombre de cas, à la fois un « effet compétence scripturale » sur l'activité exercée — le profil lettré de l'individu détermine en partie son activité (la littératie, voire les diplômes, comme condition d'accès à un emploi ou à une fonction) — et un « effet activité » sur les compétences lettrées par le jeu d'une nécessité ou d'une recherche d'optimisation dans la fonctionnalité de l'activité en question, grâce à un recours au mode écrit. Les deux effets peuvent jouer de façon exclusive ou de façon interactive, selon les cas. Et il est d'autant plus délicat de porter un regard distinctif entre la littératie comme « cause » ou plutôt comme condition, et la littératie comme effet que les villageois ont intégré dans leur grande majorité les liens qui existent entre les compétences scripturales — notamment en français — et l'élargissement des débouchés d'activités qui en découle. Les « investissements » des fuutanke en formation éducative « scripturalisante » se font dans la longue durée ; il n'y a pas nécessairement de contiguïté temporelle entre une formation et l'obtention d'un emploi mobilisant les compétences acquises lors de cette formation. Cette formation a pourtant pu être suivie dans le but d'obtenir un tel emploi. Mais elle n'en est évidemment qu'une des composantes des critères d'accessibilité à l'emploi.

D. d. Le groupe statutaire

L'une des hypothèses de départ de notre travail était qu'il y aurait superposition entre des CS dans certaines langues et les composantes socio-statutaires (GS) haalpulaar'en. Les *toorobbe* seraient les plus lettrés, notamment en arabe, en tant que groupe statutaire (GS) fondé sur un engagement et une science passés et actuels en matière de religion. Les *gallunke* ou *maccube*, « esclaves » affranchis ou de condition servile dans le passé ou encore de nos jours, seraient davantage analphabètes, tandis que les « castés » (des artisans et laudateurs), mais aussi des GS « libres » — pasteurs (*fulbe*), guerriers (*sebbe*) et pêcheurs (*subalbe*) — pourraient sans doute avoir bon accès au français ou au pulaar. Cette grille est volontairement très schématique, ne servant que de stimulus à l'analyse des relations entre littératies et appartenance statutaire. Mais elle fut aussi encouragée par l'ACM produite en phase exploratoire, présentée ci-dessous :

¹ La notion de groupe statutaire est reprise des travaux de Jean Schmitz.

graphique 21. Compétences scripturales et groupes statutaires



Cette ACM regroupe les données des deux villages, mais ne laisse apparaître qu'une partie des GS.

Cette image des « attirances » qu'est l'ACM nous montre effectivement que *gallunke* et *nyeonybe* (castés) sont les plus proches de l'analphabétisme ou de l'illettrisme et que les *sebbe*, *subalbe* et *fulbe*, qui font partie de la strate des « libres », sont en position médiane entre l'analphabétisme et les littératies.

L'ACM n'est qu'une ébauche qu'il me faut là encore préciser, ciseler, au vu des données plus fines recueillies sur le terrain.

L'analyse doit se faire distinctement pour chaque village, étant donné la grande différence de compositions statutaires entre Dungel et Juude, l'idée étant de vérifier justement si la stratification statutaire est bien liée aux profils lettrés, quelles que soient les particularités villageoises de chaque configuration statutaire.

Tout d'abord, à Dungel, notre hypothèse de départ se trouve en partie seulement validée : les *gallunke* sont certes moins lettrés que les *subalbe*, mais les *waylube* ne sont pas en position médiane sur l'échelle des taux d'alphabétisme, puisqu'ils sont les plus illettrés des trois groupes statutaires du village. L'échelle sociale ne correspond donc pas tout à fait à l'échelle des littératies... En y regardant plus avant, littératie par littératie, on s'aperçoit même que mon hypothèse ne peut être vérifiée dans aucun des profils de CS (mono ou pluricompetences¹). Ne serait-ce qu'en arabe, on voit qu'il n'y a pas de corrélation systématique entre taux de CS et positionnement sur l'échelle socio-statutaire : le taux est identique entre *gallunke* et *waylube* et le taux d'arabisants *subalbe* est à peine supérieur. Plus qu'à rechercher une correspondance exacte et significative entre échelle sociale et échelle des compétences scripturales, il s'avère plus riche d'examiner les littératies fortes ou faibles de chaque GS.

¹ Par souci d'économie visuelle, je ne présente en tableau 8 et 9 que les « taux cumulés » de chaque littératie, résultant de l'addition entre chaque monocompétence et les bicompétences ou tricompetence qui s'y rapportent.

tableau 27. Les CS par langue de l'écrit selon le GS à Dungal (taux cumulés)

GS	Gallunke (descendants de serviles)	Wayluḃe (forgerons, <i>i.e.</i> castés)	Subalḃe (pêcheurs, <i>i.e.</i> nobles)
Langue écrite			
Arabe	9,1	9,1	10,1
Français	24,6	13,6	31,4
Pulaar	11,8	9,1	11

Cf. *infra* les histogrammes croisant groupes statutaires et compétences scripturales dans chacun des villages (graphiques 31 et 32).

Les *subalḃe*, qui dirigent le village, connaissent le même rapport aux langues écrites que l'ensemble des villageois voisins de Juude, *i. e.* le français dominant, puis l'arabe écrit et enfin le pulaar. Ils sont légèrement plus impliqués dans les filières éducatives classiques, anciennes, que sont le français et l'arabe. Les *subalḃe* sont ainsi les mieux lotis des trois GS du village en terme de littératie, toutes langues confondues, ainsi qu'en français et en arabe, bien qu'ils soient les moins lettrés en arabe seul et qu'ils se situent en deuxième position en pulaar seul : les pluricompetences compensent, puisqu'ils sont davantage pluricompetents. Cette plus grande fréquence de profils pluricompetents traduit d'ailleurs en elle-même la position dominante de ces pêcheurs chefs de village en matière de compétences scripturales. Si l'on additionne les compétences monoscripturales et pluriscripturales (comme dans le tableau ci-dessus), on constate à Dungal qu'arabe et pulaar sont en fait très proches d'un GS à l'autre. Mais en français, en revanche, les *subalḃe* sont très nettement plus nombreux, toutes proportions gardées (et en valeur absolue, puisqu'ils représentent par ailleurs 87% des villageois de Dungal). Ils constituent en outre le seul groupe statutaire à compter des personnes tricompétentes, ce qui est notable, mais doit être relativisé du fait de leur surreprésentation numérique par rapport aux deux autres GS représentés à Dungal.

C'est ensuite le groupe statutaire des anciens esclaves qui s'avère le plus engagé en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et ce en français et en pulaar. Si ce GS, à l'autre extrême social du classement, a le même niveau global de compétences arabisantes que les « castés » (mais plus en bicompetences qu'en monocompetence), il se caractérise par une légère avance en pulaar, mais uniquement grâce à un pulaar associé soit à l'arabe soit au français ; car en pulaar maîtrisé seul, les *gallunke* sont au contraire les moins « performants ». Ce qui signifie par là même qu'ils sont également bien positionnés d'un point de vue des multicompetences, se distinguant ainsi nettement du dernier GS des *wayluḃe*.

Quant à ces derniers, ils sont donc à la fois les moins alphabétisés dans chaque littératie (sauf en arabe, équivalent — globalement — aux compétences des *gallunke*) mais aussi les moins pluricompetents, pour ceux d'entre eux qui sont lettrés. Cela confirme ce qui a été dit plus haut sur le lien manifeste entre taux d'alphabétisme et taux de pluricompetence.

L'analyse par littératies des relations entre GS et niveaux de compétences scripturales de ces groupes confirme donc les tendances globales relevées toutes langues de l'écrit confondues.

L'ensemble de nos observations statistiques sur les relations entre GS et littératies met en relief, pour ce qui est de Dungal, une « configuration des extrêmes » qui consiste en une émulation entre le groupe statutaire le plus stigmatisé (les *gallunke*) et celui qui tient les rennes du pouvoir et de la littératie (les *subalḃe*). Le GS médian se retrouve ainsi à la traîne dans cette course aux savoirs et à l'écriture.

Cette situation est-elle une résultante de la colonisation qui a pioché ses recrues scolaires officiellement chez les « fils de chefs », souvent remplacés par des fils d'esclaves ? L'analogie entre les deux situations de « recrutement » de la littératie peut laisser penser qu'il y a un lien entre la pratique coloniale, ses arrangements et contournements, et le profil actuel de répartition des groupes statutaires entre analphabètes et lettrés. Dans cette perspective diachronique, la littératie en français est évidemment celle sur laquelle il nous faut focaliser, mais cette focale ne doit pas exclure de notre comparaison historique les deux autres langues écrites, tant le fait de savoir lire et écrire dans une langue favorise, comme nous l'avons vu, l'apprentissage d'autres langues de l'écrit.

Juude nous permet-il d'aboutir aux mêmes conclusions que Dungal, conclusions qui démontrent l'importance heuristique de l'objet écriture pour approcher une société donnée, *a fortiori* une société complexe comme l'est la société haalpulaar ?

Juude connaît une plus grande diversité statutaire que Dungal : neuf groupes statutaires y sont présents, mais l'un d'eux — les *sebbe* (anciens guerriers) — représente à lui seul 62% de la population villageoise.

Du point de vue du type de corrélation entre GS et littératie, le village de Juude se distingue sensiblement de son voisin. En effet, les groupes statutaires d'anciens esclaves y sont les plus faiblement alphabétisés (*gallunke* et *maccube*), aux côtés de l'une des catégories d'artisans, les *lawbe* (tisserands/potiers).

Le deuxième point notable que révèle le tableau 28 est la situation particulière du groupe des *toorobbe*, qui, à Juude, se présente comme concordant avec l'hypothèse proposée. En effet, ce groupe des notables arabisants, historiquement constitué à un moment précis (fin du 18^{ème} siècle) de renversement du système politique en place (le règne des *Deeniyanke*), se montre toujours à l'heure actuelle dominant en littératie arabe face aux autres GS, et ce de façon écrasante. Les *toorobbe* arabisants érigent même la langue du Prophète en langue la plus maîtrisée à l'écrit par un même groupe statutaire. Ils constituent donc bel et bien le groupe social concentrant une compétence linguistico-scripturale particulière, à laquelle ils se trouvent justement assimilés dans les représentations dont ils sont l'objet.

Les *toorobbe* se trouvent par ailleurs moyennement dotés en compétences en français et en pulaar, mais ont la particularité d'être parmi les GS les mieux placés en matière de pluricom pétence (en français + arabe et en tricom pétence surtout). Autre spécificité importante, qui découle de leur fort taux de compétences en arabe scriptural : ils sont le seul groupe statutaire à maîtriser davantage l'arabe que le français, et qui plus est dans une proportion inverse de celle qui caractérise généralement le rapport entre les deux langues de l'écrit : il y a plus de deux fois plus de lettrés arabisants que de lettrés françaisants au sein de cette strate sociale des *toorobbe*.

Enfin, les *toorobbe* sont également le groupe le plus lettré globalement, derrière les artisans tisserands/potiers, ayant un taux d'analphabétisme de 46 %.

Mais ces chiffres caractérisant les compétences écrites des *toorobbe* ne reflètent pas nécessairement la tendance actuelle de la génération des enfants et des jeunes vis à vis de l'école, puisque le poids important des générations les plus âgées, qui peuvent être les moins francisées dans ce groupe d'« experts » de l'islam peut expliquer un faible taux de compétences dans la langue officielle. Il faudrait donc soit étudier les GS et les compétences scripturales en ajoutant la variable âge pour focaliser sur le taux de scolarisation des jeunes *toorobbe*, soit reconduire un recueil de données similaires à moyen ou long terme¹.

tableau 28. Les compétences par langue de l'écrit selon le groupe statutaire à Juude (taux cumulés)

Langue écrite	GS « serviles »		Artisans « castés »				GS « libres »				Total
	Gallunke	Maccube	Wayluibe	Maabube	Lawbe	Sakkeebe	Subalbe	Sebbe	Fulbe	Toorobbe	
Arabe	8,5	13,4	16,7	23,3	0	0	15	12,4	17,6	42,2	14
Français	20,7	17,8	37,5	30	26,7	25	33,2	31	33,8	18,4	29
Pulaar	5,5	2,4	14,6	16,7	3,3	12,5	15,5	7,1	2,7	11,9	7,9

Outre les *toorobbe*, les trois autres groupes de personnes « libres » (ni castées, ni serviles) constituant l'élite statutaire haalpulaar² — *subalbe*, *sebbe* et *fulbe* — ont un profil littératien similaire, du moins pour ce qui est de l'arabe et du français. Ils sont représentatifs de la répartition moyenne des compétences entre les trois langues de l'écrit de la zone, qui veut qu'il y ait environ deux fois plus de compétences en français écrit qu'en arabe. En pulaar, par contre, chacun des trois groupes considérés se comporte de façon différente. Les *sebbe* observent une position médiane entre les *fulbe* et les *subalbe*, qui correspond d'ailleurs au taux général des deux villages réunis dans la langue écrite maternelle. Les *fulbe* s'illustrent dans la partie basse du niveau de compétences foulanisantes ; les *subalbe* sont au contraire détenteurs du meilleur taux de ces trois groupes socialement proches, mais également d'autres groupes statutaires, ceux des artisans.

¹ La même réserve d'analyse s'applique également aux chiffres des autres groupes statutaires.

² Il n'y a de jawambe (conseillers politiques) ni à Juude, ni à Dungal.

Ces trois groupes, malgré leur divergence de “ comportement lettré ” en pulaar, peuvent être considérés comme formant une entité socio-scripturale dans la mesure où deux des trois langues écrites y sont maîtrisées à même hauteur. Quant à leur variation en pulaar, une interprétation se laisse entrevoir, celle d’un investissement en pulaar proportionnellement inverse au pouvoir détenu par chaque groupe de nobles. En effet, les deux groupes nobles les plus investis en pulaar sont ceux qui ne détiennent pas les chefferies locales ; les *toorobbe* détiennent le pouvoir religieux comme il se doit, mais pas d’autres pouvoirs locaux, et les *subalbe* sont les *outsiders* des *rimbe*. À l’inverse, les *fulbe*, issus des plus anciennes souches de populations de la Vallée, semblent tourner le dos au pulaar tandis que les détenteurs locaux du pouvoirs que sont les *sebbe* ont investi cette scripturalité suffisamment pour ne pas être en reste, sans qu’il n’y ait d’enjeux perceptibles à le surinvestir compte tenu de leur position sociopolitique dominante localement.

Si l’on considère ensuite les groupes des artisans, on constate une hétérogénéité entre les quatre entités concernées, qui peuvent s’analyser deux à deux. D’un côté, les forgerons/bijoutiers (*waylube*) et les tisserands/griots (*maabuube*) se caractérisent par un profil collectif assez semblable à celui des trois groupes nobles précédents (hors *toorobbe*, donc), à la différence près que leur taux de lettrés en pulaar est élevé, équivalant à celui des *subalbe* et non des *sebbe* ou des *fulbe*. De l’autre côté, les *lawbe* et les *sakkebe* ont un dénominateur commun marquant : aucune compétence écrite en arabe, tandis qu’en français et en pulaar, ces deux groupes comptent moins de lettrés que leurs homologues castés du binôme *waylube-maabuube*. Pour schématiser, on assisterait donc dans ce village à une sorte de scission des groupes d’artisans entre ceux qui sont « dans la course » sur l’ensemble des savoir-faire scripturaux, et ceux qui un accès plus restreint à l’écrit, tant en nombre de langues écrites connues qu’en niveau de compétence du groupe.

Il faudrait là aussi une enquête plus poussée sous l’angle « groupe statutaire » pour expliquer par exemple qu’aucun *labbo* ou *sakke* n’ait acquis de compétences lettrées en arabe.

Pour terminer, quel est le sort scriptural des groupes descendants d’esclaves ? A Juude, *maabuube* et *gallunke* se caractérisent avant tout, comparativement aux autres GS, par leur faible proportion de personnes sachant lire et écrire en français. À ce titre, ils sont comparables aux *toorobbe*, qui, rappelons-le, sont les moins dotés en compétences « françisantes ». Mais contrairement aux lettrés musulmans que sont les *toorobbe*, les *gallunke* et *maabuube* ne compensent pas cette faible CS en français par un taux plus important en arabe ou en pulaar, bien au contraire. Ils cumulent donc des positions pauvres en littératie, quelle que soit la langue, faisant ainsi vérité, dans ce village, de notre hypothèse initiale de relation entre niveau socio-statutaire et compétences à l’écrit.

Les groupes statutaires étudiés ici dans leurs variations de rapport aux trois langues de l’écrit viennent donc renforcer l’approche épistémologique qui fonde notre thèse, pierre d’angle d’une analyse qui se veut approfondie, distinctive et nuancée du fait scriptural en milieu haalpulaar — comme elle se devrait de l’être pour tout autre milieu socioculturel donné. Ce qui peut être vrai dans un village est contredit par les réalités du village voisin, dans un contexte historique et national commun ; d’où la nécessité d’un regard fragmenté, ou plus exactement multicentré et comparatiste.

Malgré le fait que les deux villages présentent des compositions statutaires très différentes et un « degré démocratique » variable du rapport entre GS et littératie, on retiendra une tendance commune aux deux villages, à savoir que les groupes « castés » — certains d’entre eux tout au moins — ont tendance à un positionnement en littératie plutôt défavorable, comparativement aux autres groupes statutaires. Mais cette position de littératie moins développée chez les castés ne porte pas sur la même langue écrite d’un village à l’autre ; par ailleurs, elle doit être pondérée par une position au contraire tout à fait compétitive pour certains de ses sous-ensembles (les *waylube* et les *maabuube* de Juude, hautement qualifiés dans les trois littératies).

Par ailleurs, ma description met en évidence la vivacité du groupe statutaire comme déterminant éducatif au sein de la société fuutanke, alors que l’on serait tenté de vouloir dépasser ces clivages sociaux que beaucoup — jeunes Haalpulaar’en notamment ou autres réformistes ou progressistes ouest-africains ou occidentaux aimeraient tant voir s’atténuer. Loin de ces aspirations idéalistes, les exigences scientifiques nous rappellent ici que l’obsolescence d’une lecture sociologique selon les groupes statutaires n’est pas encore d’actualité pour l’étude des faits sociaux au Fuuta Tooro.

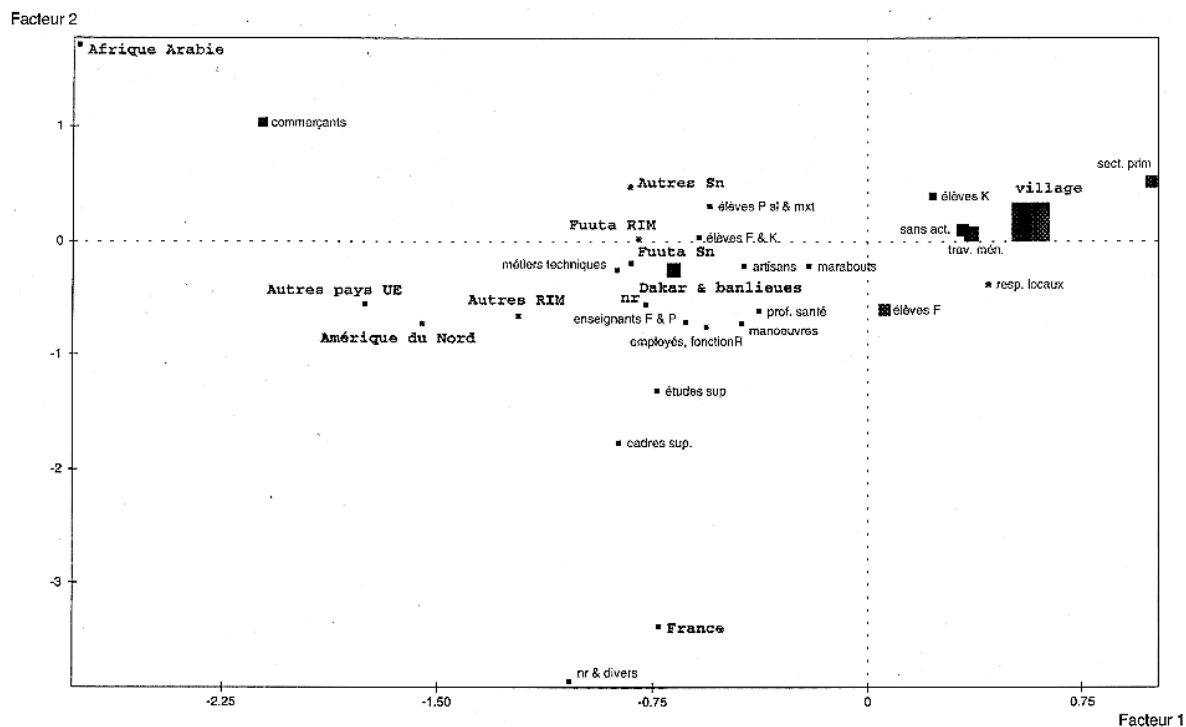
1.1.1.1.1 Le lieu de résidence principale

L’étude du lieu de résidence principale des personnes recensées comme « habitants » de Juude et à Dungal est l’une des plus percutantes parmi l’ensemble des descriptions de corrélations entre variables indépendantes et littératie. Elle met notamment très clairement en lumière le lien entre le fait

de savoir lire et écrire et le lieu de vie effectif des « villageois » futaanke, et révèle quelques réalités surprenantes.

Le premier élément illustrant la relation entre lieu de résidence et CS est une ACM composée des lieux de résidence croisés aux catégories d'activités principales, derrière lesquelles se profilent des compétences scripturales données.

graphique 22. Lieux de résidence principale et CSP (Juude)



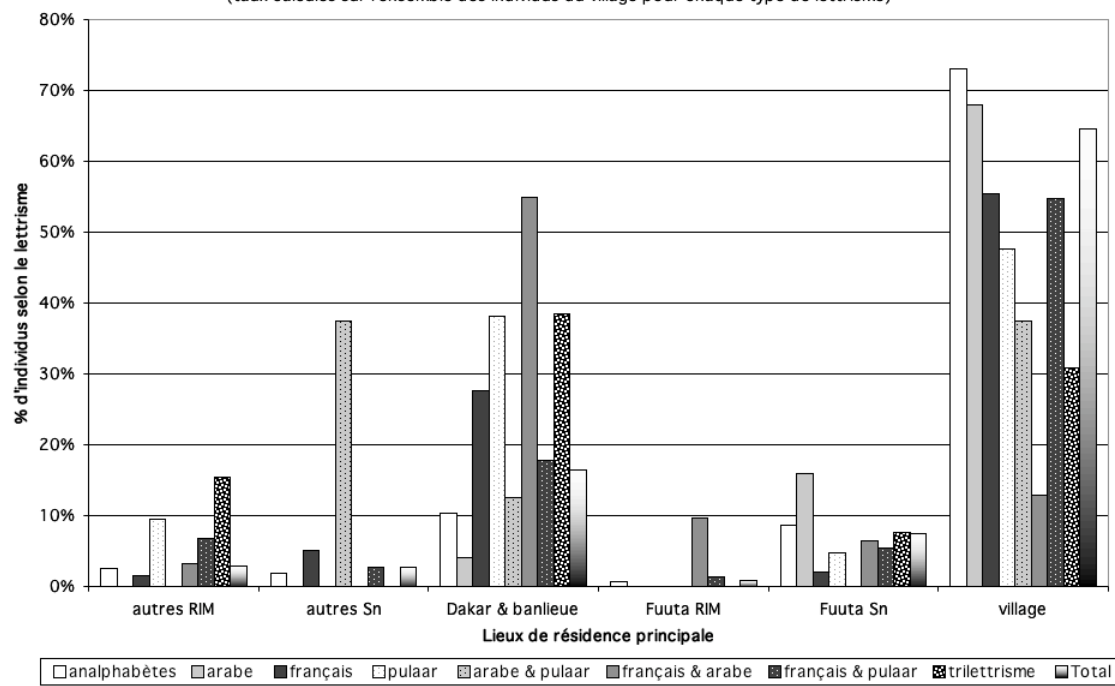
On peut lire ce graphique de la manière suivante. À droite de l'axe vertical 0, un premier ensemble est constitué par les femmes au foyer, les personnes sans activités, les élèves de l'école publique et des *dudde* ainsi que les agriculteurs, auxquels s'ajoutent les responsables locaux. Ils gravitent tous autour de la résidence « village ». On peut caractériser ces personnes (grossièrement) comme possédant « peu ou pas de compétences scripturales », même si les deux groupes d'élèves et les responsables locaux font partie de cet agrégat, pour des raisons structurelles. Un deuxième ensemble serait celui des valeurs situées au centre du graphique, où les lieux de résidence locaux s'attirent, hors village d'origine. Ces lieux de résidence qui vont de Dakar à Nouakchott en passant par les autres villes ou villages sénégalais ou mauritaniens s'allient à des activités médianes : artisans, métiers techniques, manoeuvres, marabouts, élèves en pulaar, élèves en français + coran, enseignants en français ou pulaar, professions de santé, employés et fonctionnaires. Un troisième groupe est constitué par les éléments excentrés ; il reprend tous les lieux de résidence internationaux en association d'une part avec les commerçants, d'autre part avec les étudiants du supérieur et les cadres supérieurs.

Si cette image exploratoire des attirances entre lieux de résidences et CSP parle d'elle-même, elle demande à être développée par une description plus fine en analyse confirmatoire, au moyen des graphiques suivants (cf. les taux correspondants : tableaux 30).

Une comparaison entre Dungal et Juude nous amène ici aussi à poser les traits caractéristiques de la relation entre les différents profils littéraires des individus et les lieux de résidence principale de ces derniers.

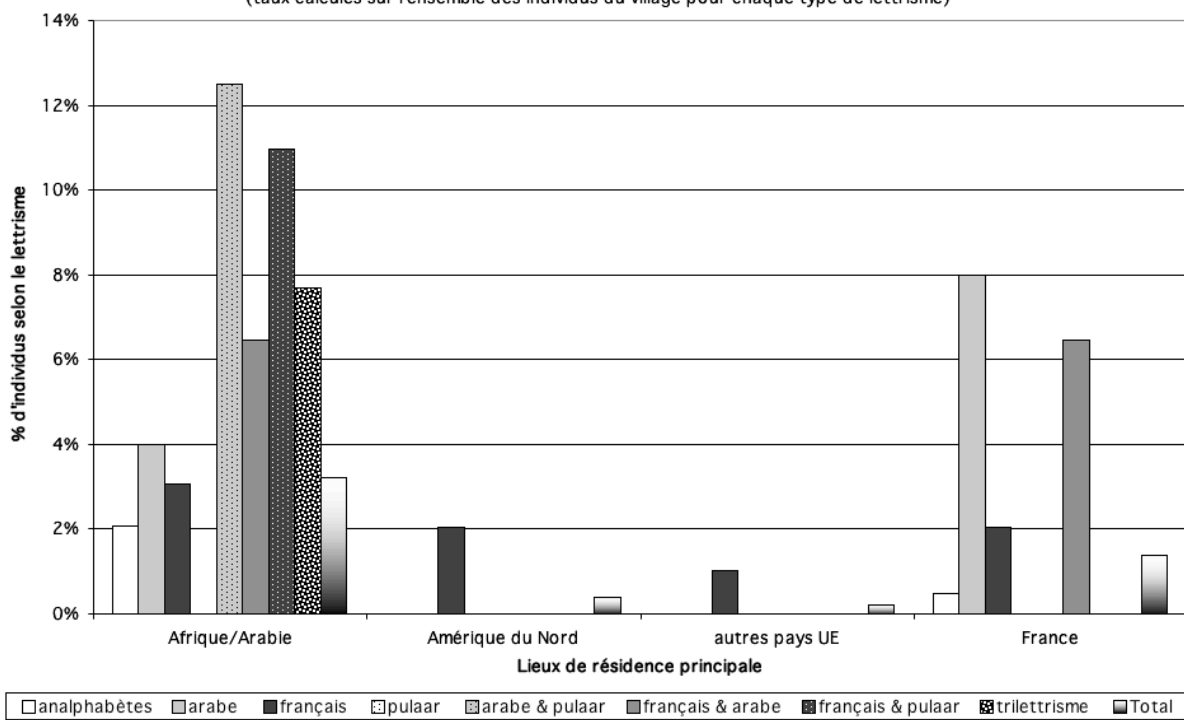
graphique 23. Littératies et résidences principales locales (Dungel)

(taux calculés sur l'ensemble des individus du village pour chaque type de lettrisme)



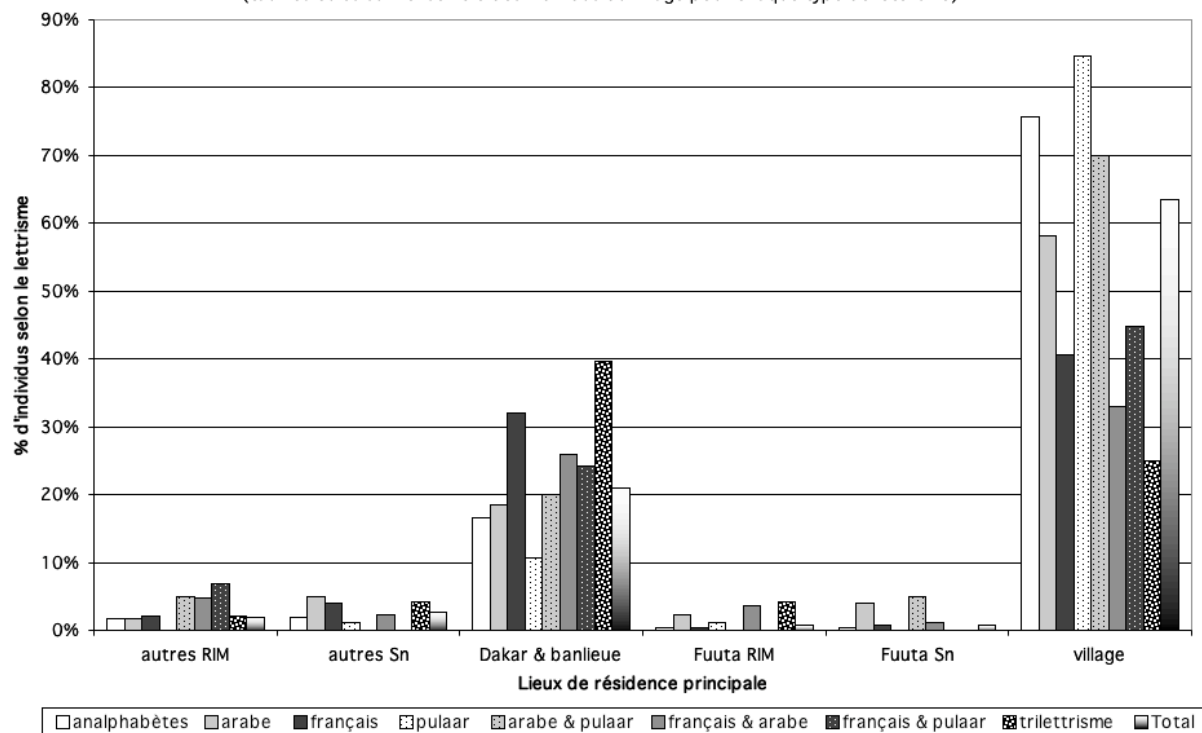
graphique 24. Littératies et résidences principales internationales (Dungel)

(taux calculés sur l'ensemble des individus du village pour chaque type de lettrisme)



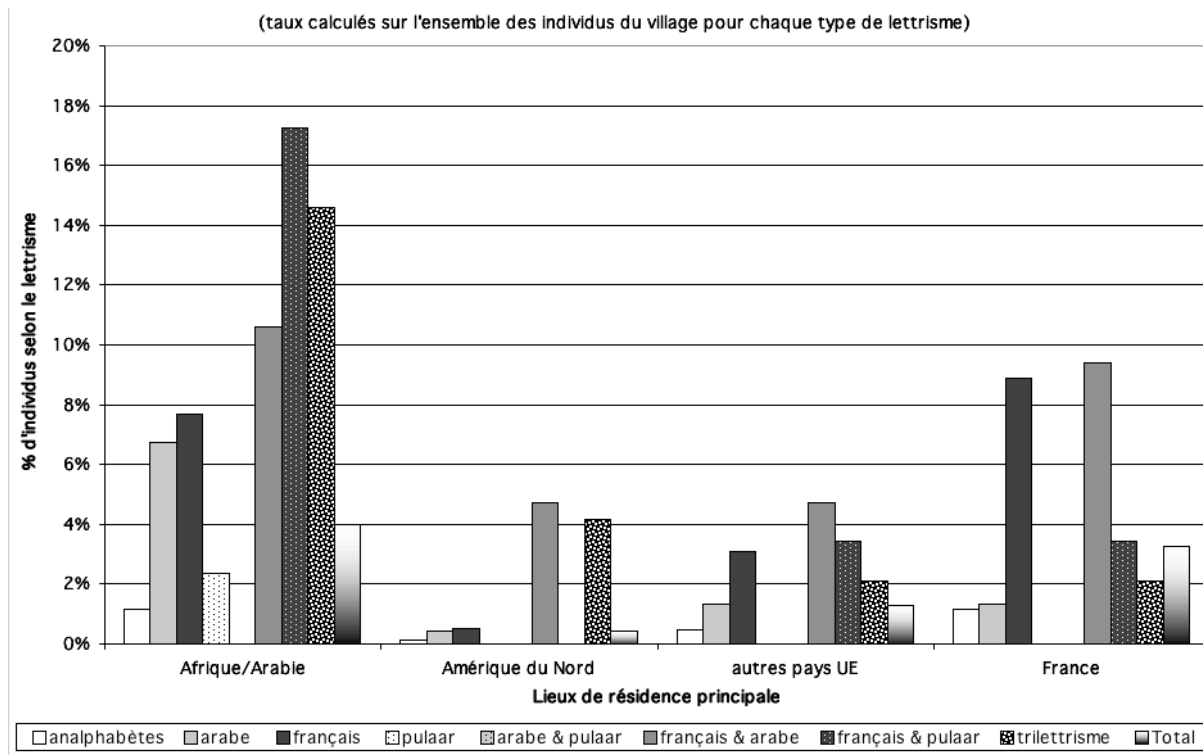
graphique 25. Littératies et résidences principales locales (Juude)

(taux calculés sur l'ensemble des individus du village pour chaque type de lettrisme)



graphique 26. Littératies et résidences principales internationales (Juude)

(taux calculés sur l'ensemble des individus du village pour chaque type de lettrisme)



Tout d'abord, on peut constater que dans les deux villages, le taux de résidents analphabètes vivant sur place est important, en toute bonne logique, puisque l'on sait que les populations fixes des villages de la vallée du Fleuve sont constituées par des épouses, de tout âge, des enfants et des jeunes et des personnes âgées qui n'ont jamais quitté le village ou qui y sont revenues pour y finir leurs jours. Or nous avons vu précédemment que ces catégories de population sont composées d'une part importante de personnes ne sachant ni lire ni écrire (femmes, enfants en bas âge et « vieux », comme l'on dit en Afrique). Mais les similitudes entre les deux villages s'arrêtent là.

Tous les types de CS sont en effet représentés de façon bien différente entre Dungal et Juude, pour ce qui est des personnes vivant effectivement dans leur village. Ainsi, les arabisants monocompétents de Dungal vivent davantage au village que ceux de Juude (10 points de plus), de même que les personnes lettrées seulement en français (15 % de plus). En pulaar, l'inverse se produit, puisque 48% des lettrés en pulaar de Dungal vivent sur place contre 88% dans le village de Juude. Cet écart est considérable, et vient démontrer ce qui s'est progressivement imposé à nos observations lors de nos séjours sur le terrain, à savoir que Juude fait l'objet de stratégies de contrôle des filières éducatives et de leurs débouchés socioprofessionnels plus prégnantes qu'à Dungal. Ceux qui peuvent accéder à une formation en pulaar sont destinés à rester au village, et de fait, ils y résident. Alors qu'à Dungal, les personnes qui se sont investies dans la filière pulaar sont porteuses de projets migratoires. Cette assertion est confirmée par les taux de compétences par langue écrite selon le sexe (tableau 25, *supra*) qui montrent effectivement que le pulaar à Dungal est beaucoup moins maîtrisé à l'écrit par des femmes — par rapport aux hommes — qu'il ne l'est à Juude. Or dans la pratique, les femmes sont vouées à rester au village, pour y maintenir une présence stable et y élever les enfants tout en prenant soin des parents et beaux-parents âgés, dans la mesure où leurs activités agricoles ou commerciales le leur permettent.

En français + arabe et en arabe + pulaar, Juude compte environ deux fois plus de personnes au village que Dungal, ce qui s'explique certainement par le très grand nombre de '*almubbe* scolarisés qui remplissent les nombreux *dudde* de Juude, ce qui ne caractérise pas Dungal de façon si marquée. En revanche, Dungal garde davantage en son sein les lettrés en français + pulaar, comme si Juude avait davantage d'aptitude à expatrier ses « fils » dès lors qu'ils connaissent le français et qu'ils ne sont pas arabisants (français seul ou français + pulaar).

On voit donc qu'ici encore, une logique globale semble se dégager de chaque village, logique spécifique à chacun des deux villages considérés : à Dungal, être lettré en pulaar ou en arabe correspond beaucoup moins à une présence au village que ça n'est le cas à Juude. En français, l'écart est peu sensible entre les deux villages quant au lien entre résidence et profil lettré, si l'on totalise l'ensemble des profils lettrés incluant le français. Dungal se montre là encore plus neutre, plus égalitaire dans le déterminisme des langues écrites maîtrisées par ses « enfants » et leur statut social, que celui-ci soit d'ordre statutaire (GS), comme nous l'avons vu plus haut, ou d'ordre résidentiel — ordre qui classe les individus en migrants plus ou moins chanceux, selon le lieu atteint et la réussite économique et social qu'ils y connaissent.

Ce récapitulatif ne doit pas être interprété trop fortement dans le sens d'un effet potentiel du village de rattachement sur le degré de possibilité de vivre ou non en dehors du village, selon que l'on sera lettré dans telle ou telle langue écrite. Notre objet ne pourrait en effet pas souffrir une lecture exclusivement téléologique de l'apprentissage d'une langue écrite, et nous avons vu par exemple que des personnes qui rentrent au village après une vie ou une période en migration peuvent par exemple choisir de s'initier à la lecture et à l'écriture en arabe à des fins religieuses. Bien des apprentissages d'écriture et de langues s'effectuent par ailleurs à l'extérieur du village natal ou d'origine du père, au cours de périodes migratoires notamment. Une vision globale en terme de chronologies de vie qui ferait précéder une acquisition de compétences scripturales à une migration serait donc de ce fait très réductrice, et par conséquent peu opérante.

Concernant les lieux de résidence des personnes considérées à Dungal et à Juude comme faisant partie de ces villages alors qu'elles n'y vivent pas ou que peu, retenons ces quelques résultats principaux :

les personnes trilettées résident majoritairement en ville, c'est à dire à Dakar ou dans sa périphérie, quel que soit leur village de rattachement ; à l'étranger, les trilettés de Dungal ne se trouvent que dans d'autres pays d'Afrique (ni Sénégal, ni Mauritanie) ou dans les pays arabes, alors que les ressortissants de Juude ayant les trois compétences sont non seulement en Afrique/Arabie, mais aussi dans les pays occidentaux.

le pulaar semble bien représenté parmi les résidents « Afrique/Arabie » des deux villages, mais à Dungal, il l'est seulement en association avec l'arabe ou le français, alors que parmi les « habitants » de Juude, il peut soit constituer la seule compétence scripturale, soit faire l'objet d'une double compétence français + pulaar, mais pas arabe + pulaar.

Ce profil lettré arabe + pulaar touche donc plus de sédentaires (vivant dans le village d'origine) pour les *Juudenaabe* que pour les *Dungelnaabe* chez lesquels ces arabisants-foulanisants sont davantage représentés dans d'autres villages sénégalais, en sus des pays d'Afrique ou d'Arabie déjà mentionnés.

Pour les ressortissants de Dungal vivant aux États-Unis ou dans l'Union Européenne (hormis la France), le seul type de CS relevé est en français, alors que les ressortissants de Juude résidants dans les mêmes ensembles géographiques peuvent être lettrés dans les trois langues écrites étudiées, mais pas sous la forme du pulaar seul ou du pulaar + arabe, ni même du français + pulaar pour ce qui est des États-Unis.

Le français, associé ou non à l'arabe, s'impose donc comme la langue de l'écrit que maîtrisent les migrants de nos deux villages qui vivent dans les pays occidentaux.

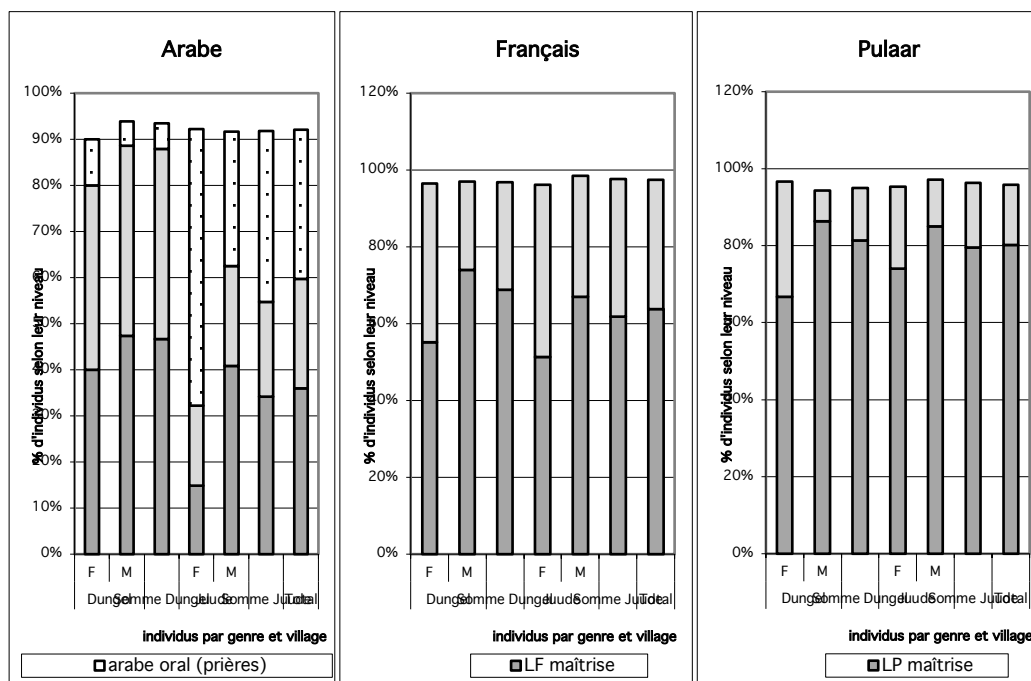
Bilan méthodologique et épistémologique

De l'ensemble de l'expérience conduite, quelques éléments de conclusion méthodologique et épistémologique se dégagent, avec un retentissement possible pour d'autres études sur l'écrit :

- Une échelle très micro, comparative et aussi fine que possible sur le plan sociologique est féconde lorsqu'il s'agit d'établir une anthropologie de l'écriture à la fois très située et contextualisée (courant des *New Literacy Studies*), ce qui n'exclut pas, bien au contraire, des questionnements plus larges que ceux généralement posés par les *NLS*.
- L'approche comparative entre villages est pleinement justifiée : les CS varient sensiblement d'un village à l'autre, surtout si l'on intègre les variables sociologiques secondaires dans l'analyse.
- Idéalement, articuler populations villageoises sédentaires et populations migrantes dans une approche multisite doit devenir un incontournable pour une approche globale d'objets touchant à des villages (ou des quartiers, *i.e.* du micro) dont un grand nombre de ressortissants vivent ailleurs.
- Échantillon de personnes alphabétisées et échantillon de personnes peu, mal ou pas alphabétisées s'appellent l'un l'autre pour rendre compte plus finement des enjeux et des logiques sociales de l'écrit.
- Mesurer la répartition des CS entre langues de l'écrit doit intégrer les profils pluricompétents, les profils monocompétents seuls pouvant évidemment fausser le poids des CS de chaque littératie / langues.
- Étudier des contextes pluriscripturaux doit passer par une description fine des taux des langues parlées et du multilinguisme pour articuler langues de l'écrit et langues parlées (écrites ou non) ;
- Distinguer les compétences ou pratiques en lecture et en écriture s'avère important puisque des écarts substantiels sont repérés tant sur le plan quantitatif des CS que sur celui des représentations, des pratiques et des usages.
- Les résultats montrent de forts décalages entre les représentations habituelles de chaque langue/filière de l'écrit et leurs poids quantitatifs réels. Il s'agit dès lors d'éclairer ces écarts par les enjeux sur lesquels se construisent les discours propres à chaque littératie.
- Les chefs de famille développent des *stratégies familiales de l'écrit* : quel enfant doit apprendre quoi, puis se marier avec un conjoint ayant telle ou telle compétence scripturale, reproduire ou non le modèle paternel de trajectoire éducative. Le rang dans la fratrie et le rang d'épouse de la mère (beaucoup de foyers étant polygames), mais aussi son rang d'épouse « privilégiée » (préférée par le mari) peuvent aussi jouer. Ces stratégies familiales, dont le succès est très variable selon de multiples paramètres qui dépassent la volonté paternelle ou parentale, sont contiguës aux diverses représentations de l'écrit. Cette notion de *stratégie de l'écrit* est également opératoire dans le cadre des enjeux de pouvoir ou d'émancipation de groupes socialement dominés (les femmes, les jeunes et les GS subalternes dans l'ordre traditionnel — artisans et groupes serviles).
- Le travail de cartographie montre que le facteur spatial (proximité ou éloignement des lieux éducatifs) est un artifice dans le discours d'une partie des villageois qui justifient ainsi leurs options d'apprentissage ou non des trois langues de l'écrit en présence.
- Pour une langue en cours de scripturalisation, une digraphie apparemment établie peut s'avérer instable, rapportée à une profondeur d'analyse historique et aux enjeux sociaux et politiques qui s'attachent au choix et aux usages de telle ou telle graphie (latine vs arabe).

Graphiques et tableaux complémentaires sur les CS à Dungal et Juude

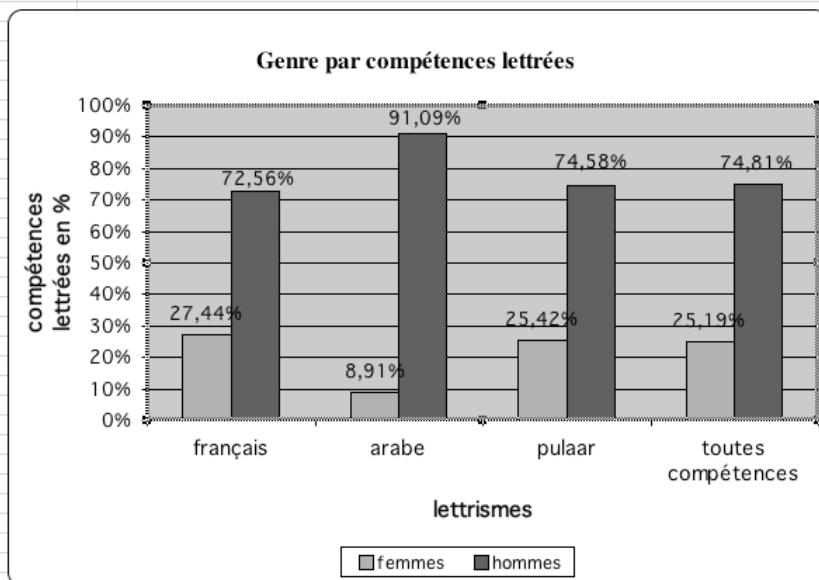
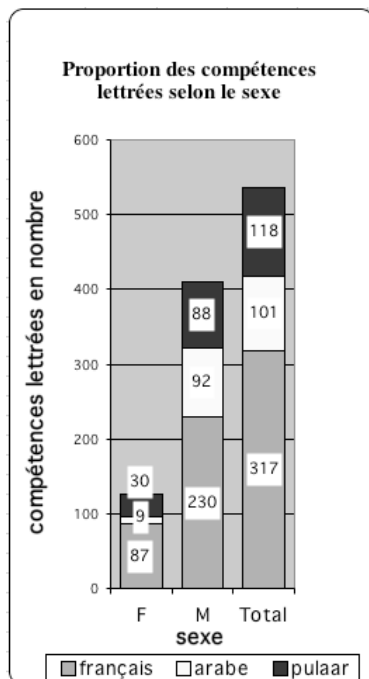
graphique 27. Les niveaux de compétence scripturale selon les langues écrites, le genre et le village



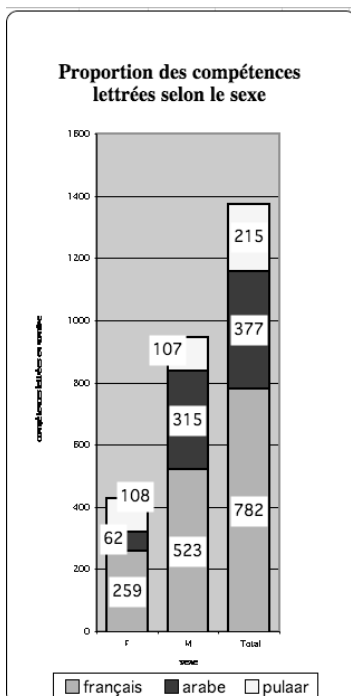
Ces graphiques permettent de constater sans équivoque que le pulaar, s'il s'avère être la langue finalement la moins maîtrisée — quantitativement — sous sa forme écrite, s'impose aussi comme la langue la mieux maîtrisée par ceux qui la lisent ou l'écrivent, en termes de niveau de compétence. Cela semble assez naturel étant donné qu'il s'agit de la langue maternelle dont les correspondances signifiants-signifiés ne requièrent que peu ou pas d'efforts particuliers à l'apprenant. Cependant, ces résultats sont notables si l'on considère le faible niveau des formations dispensées (le niveau 2 des programmes d'alphabétisation fût très peu dispensé dans les sessions proposées au Fuuta) et le fait que beaucoup d'apprenants en pulaar sont des « primo-lettrés », c'est à dire qu'ils ne sont pas familiers avec l'écriture et la lecture dans une autre langue écrite.

graphiques 28. Genre et langues de CS (Dungel et Juude)

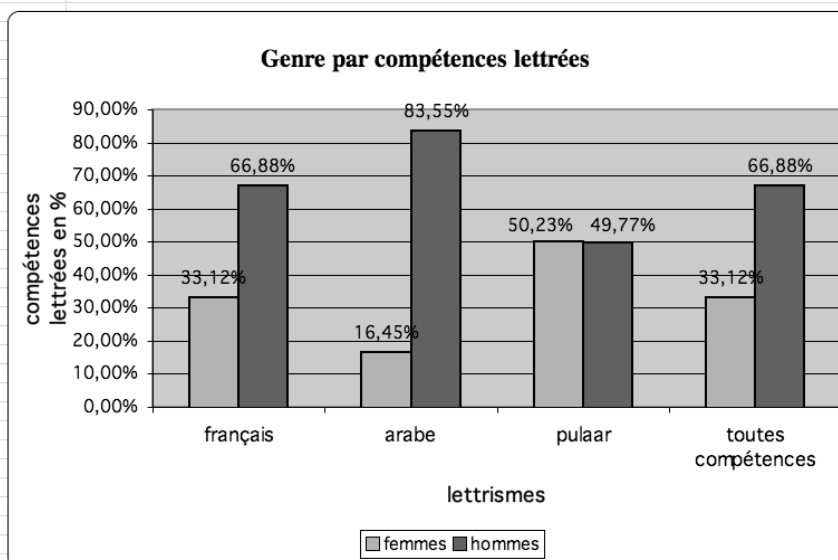
Genre et compétences scripturales à Dungel



Genre et compétences scripturales à Juude

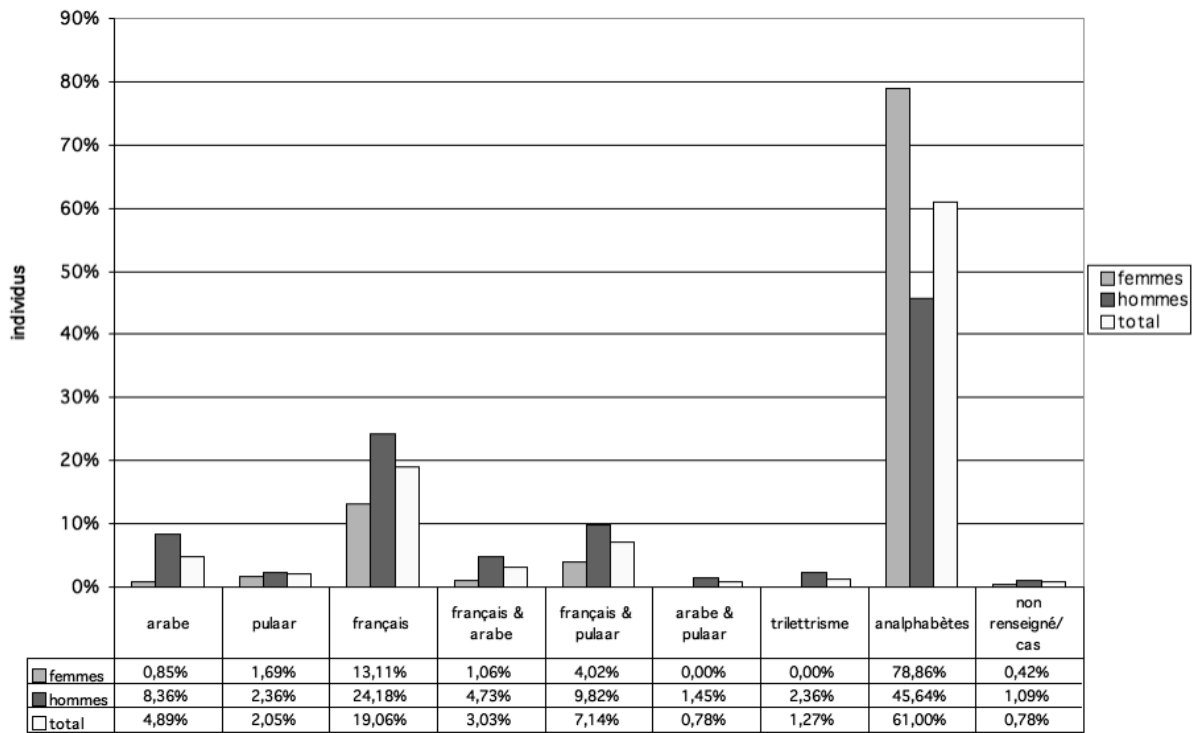


Ces données sont calculées sur la base de l'ensemble des gens de chaque village qui ont au moins une compétence en lecture. Les personnes recensées dans la filière "arabe coranique" avec seulement un niveau de récitation des prières, sans compétences lues ou écrites en arabe, n'apparaissent pas dans ces calculs. Sont comptabilisées ici les compétences et non les individus lettrés : un même individu pouvant être multiletré, ne pas chercher une correspondance entre ces chiffres et les taux d'alphabétisme.

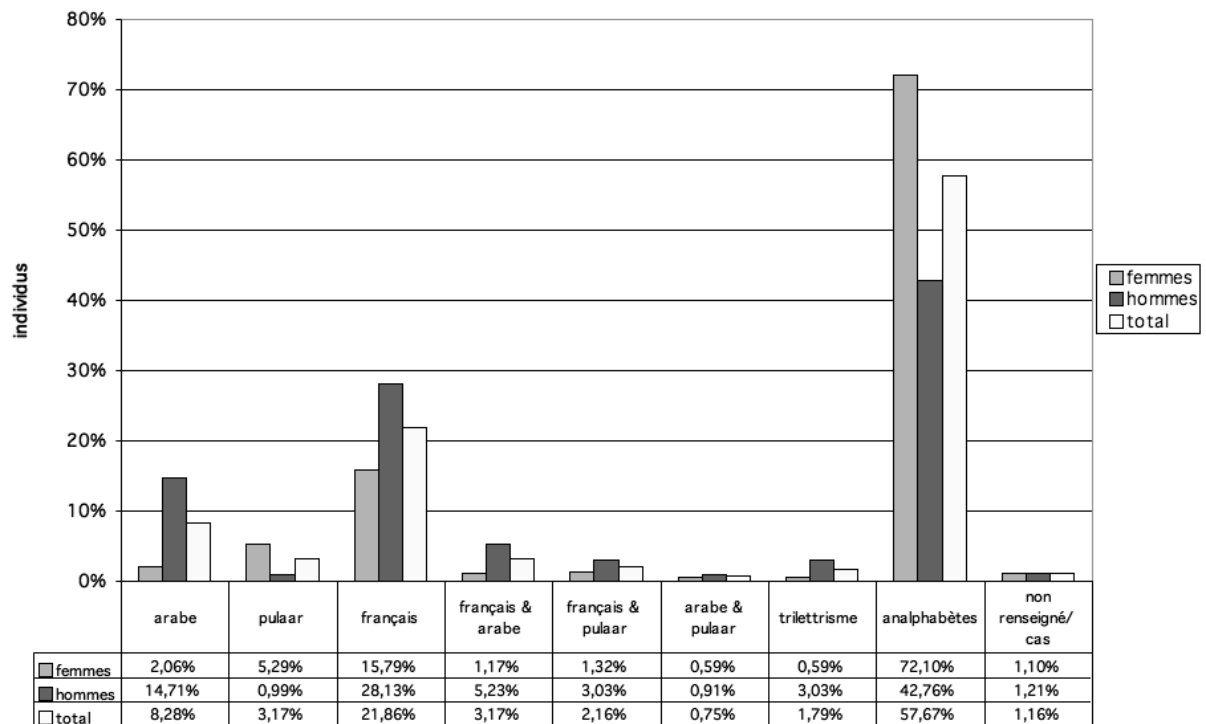


graphiques 29. Genre et profils de CS (Dungel et Juude)

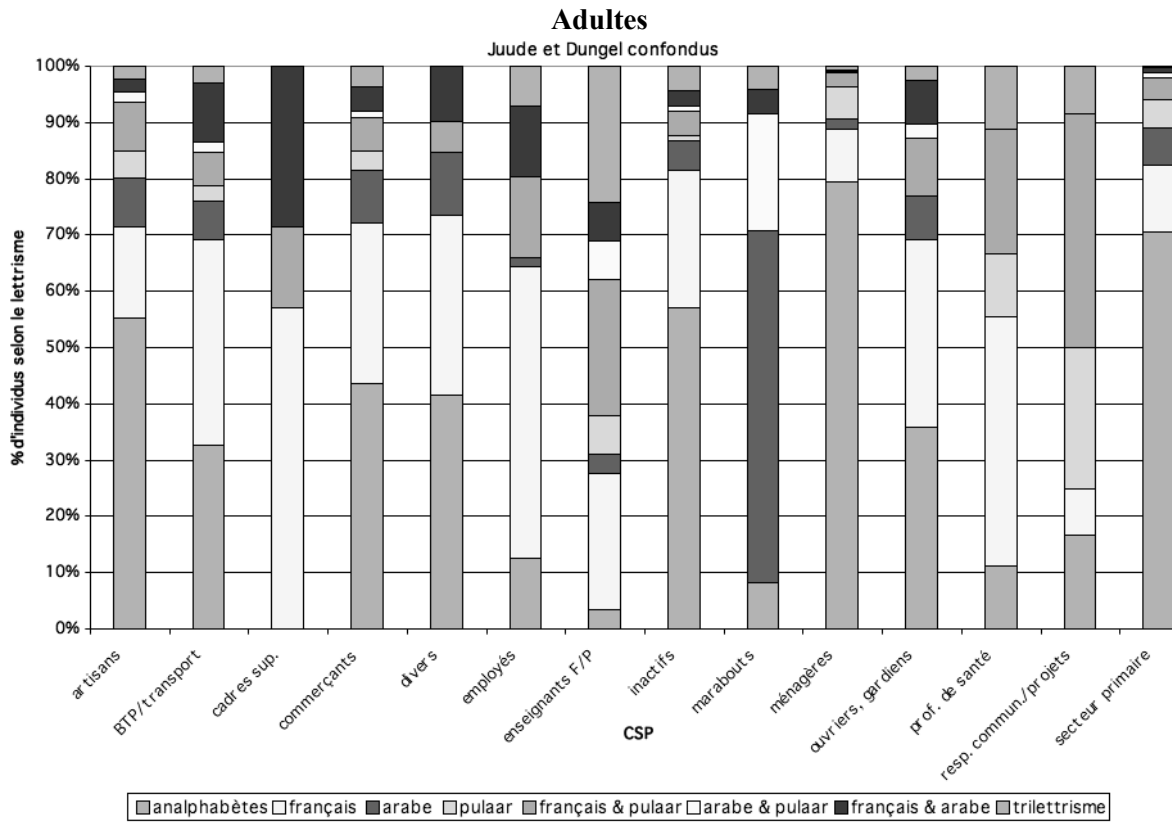
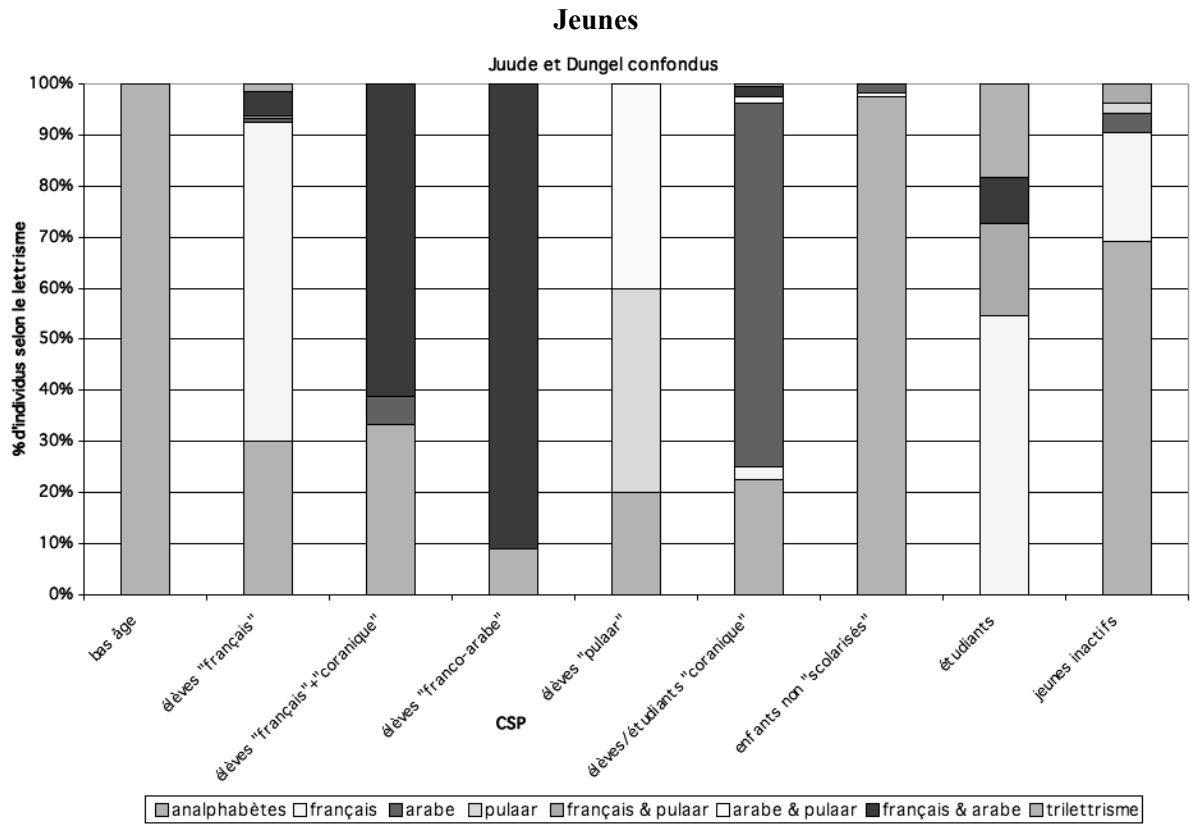
Dungel



Juude



graphiques 30. Compétences scripturales selon les CSP (jeunes et adultes)



tableaux 29. Compétences scripturales (CS) et CSP

Catégories socio-professionnelles selon les profils de CS

% col	profils lettrés								Total
profession, activ. princip.	analphabètes	arabe	arabe & pulaar	français	français & arabe	français & pulaar	pulaar	trilettrisme	Total
artisans	4,38%	5,51%	10,71%	3,59%	3,45%	11,45%	7,55%	6,56%	4,69%
bas âge	18,94%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,21%
BTP/transport	1,57%	2,57%	7,14%	4,87%	9,48%	4,58%	2,83%	4,92%	2,84%
cadres sup.	0,00%	0,00%	0,00%	0,51%	1,72%	0,76%	0,00%	0,00%	0,19%
commerçants	8,02%	13,60%	14,29%	14,60%	14,66%	18,32%	13,21%	24,59%	10,89%
divers	1,38%	2,94%	0,00%	2,94%	6,03%	3,05%	0,00%	0,00%	1,96%
élèves "français"	7,28%	1,47%	0,00%	41,87%	21,55%	2,29%	0,00%	13,11%	14,32%
élèves "français"+"coranique"	0,28%	0,37%	0,00%	0,00%	9,48%	0,00%	0,00%	0,00%	0,49%
élèves "franco-arabe"	0,05%	0,00%	0,00%	0,00%	8,62%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%
élèves "pulaar"	0,05%	0,00%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	1,89%	0,00%	0,14%
élèves/étudiants "coranique"	1,71%	43,01%	7,14%	0,51%	2,59%	0,00%	0,00%	1,64%	4,47%
employés	0,32%	0,37%	0,00%	3,71%	6,03%	6,11%	0,00%	6,56%	1,53%
enfants non "scolarisés"	5,30%	0,74%	0,00%	0,13%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,22%
enseignants F/P	0,00%	0,37%	7,14%	0,90%	1,72%	6,11%	1,89%	11,48%	0,79%
étudiants	0,00%	0,00%	0,00%	1,54%	1,72%	3,05%	0,00%	6,56%	0,60%
inactifs	3,00%	2,21%	3,57%	3,59%	2,59%	3,82%	0,94%	8,20%	3,11%
jeunes inactifs	1,71%	0,74%	0,00%	1,41%	0,00%	0,76%	0,94%	0,00%	1,42%
marabouts	0,09%	5,51%	17,86%	0,00%	0,86%	0,00%	0,00%	1,64%	0,65%
ménagères	25,44%	4,78%	3,57%	8,32%	1,72%	12,98%	37,74%	8,20%	18,96%
ouvriers, gardiens	0,65%	1,10%	3,57%	1,66%	2,59%	3,05%	0,00%	1,64%	1,06%
prof. de santé	0,05%	0,00%	0,00%	0,51%	0,00%	1,53%	0,94%	1,64%	0,23%
resp. commun /projets	0,09%	0,00%	0,00%	0,13%	0,00%	3,82%	2,83%	1,64%	0,33%
secteur primaire	19,72%	14,71%	17,86%	9,22%	5,17%	18,32%	29,25%	1,64%	16,56%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

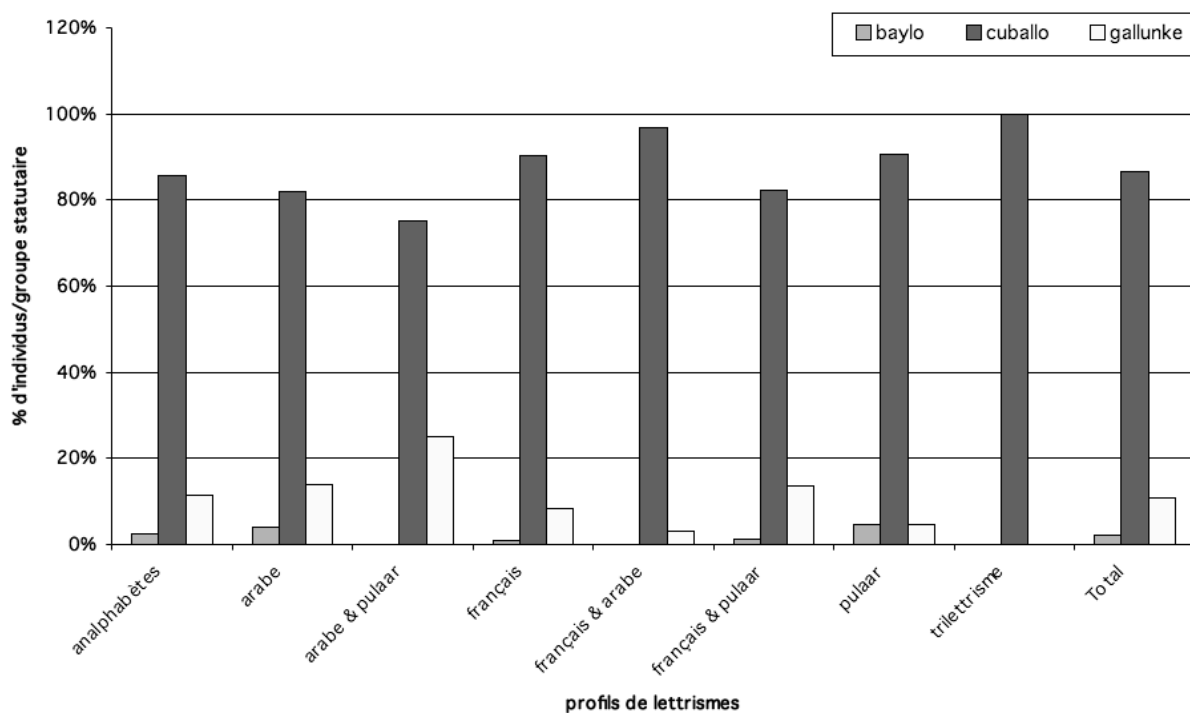
Profils de CS selon les catégories socio-professionnelles

% ligne	profils lettrés								Total
profession, activ. princip.	analphabètes	arabe	arabe & pulaar	français	français & arabe	français & pulaar	pulaar	trilettrisme	Total
artisans	55,23%	8,72%	1,74%	16,28%	2,33%	8,72%	4,65%	2,33%	100,00%
bas âge	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
BTP/transport	32,69%	6,73%	1,92%	36,54%	10,58%	5,77%	2,88%	2,88%	100,00%
cadres sup.	0,00%	0,00%	0,00%	57,14%	28,57%	14,29%	0,00%	0,00%	100,00%
commerçants	43,61%	9,27%	1,00%	28,57%	4,26%	6,02%	3,51%	3,76%	100,00%
divers	41,67%	11,11%	0,00%	31,94%	9,72%	5,56%	0,00%	0,00%	100,00%
élèves "français"	30,10%	0,76%	0,00%	62,29%	4,76%	0,57%	0,00%	1,52%	100,00%
élèves "français"+"coranique"	33,33%	5,56%	0,00%	0,00%	61,11%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
élèves "franco-arabe"	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	90,91%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
élèves "pulaar"	20,00%	0,00%	40,00%	0,00%	0,00%	0,00%	40,00%	0,00%	100,00%
élèves/étudiants "coranique"	22,56%	71,34%	1,22%	2,44%	1,83%	0,00%	0,00%	0,61%	100,00%
employés	12,50%	1,79%	0,00%	51,79%	12,50%	14,29%	0,00%	7,14%	100,00%
enfants non "scolarisés"	97,46%	1,69%	0,00%	0,85%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
enseignants F/P	0,00%	3,45%	6,90%	24,14%	6,90%	27,59%	6,90%	24,14%	100,00%
étudiants	0,00%	0,00%	0,00%	54,55%	9,09%	18,18%	0,00%	18,18%	100,00%
inactifs	57,02%	5,26%	0,88%	24,56%	2,63%	4,39%	0,88%	4,39%	100,00%
jeunes inactifs	71,15%	3,85%	0,00%	21,15%	0,00%	1,92%	1,92%	0,00%	100,00%
marabouts	8,33%	62,50%	20,83%	0,00%	4,17%	0,00%	0,00%	4,17%	100,00%
ménagères	79,42%	1,87%	0,14%	9,35%	0,29%	2,45%	5,76%	0,72%	100,00%
ouvriers, gardiens	35,90%	7,69%	2,56%	33,33%	7,69%	10,26%	0,00%	2,56%	100,00%
prof. de santé	11,11%	0,00%	0,00%	44,44%	0,00%	22,22%	11,11%	11,11%	100,00%
resp. commun /projets	16,67%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	41,67%	25,00%	8,33%	100,00%
secteur primaire	70,51%	6,59%	0,82%	11,86%	0,99%	3,95%	5,11%	0,16%	100,00%
Total	59,21%	7,42%	0,76%	21,31%	3,17%	3,57%	2,89%	1,66%	100,00%

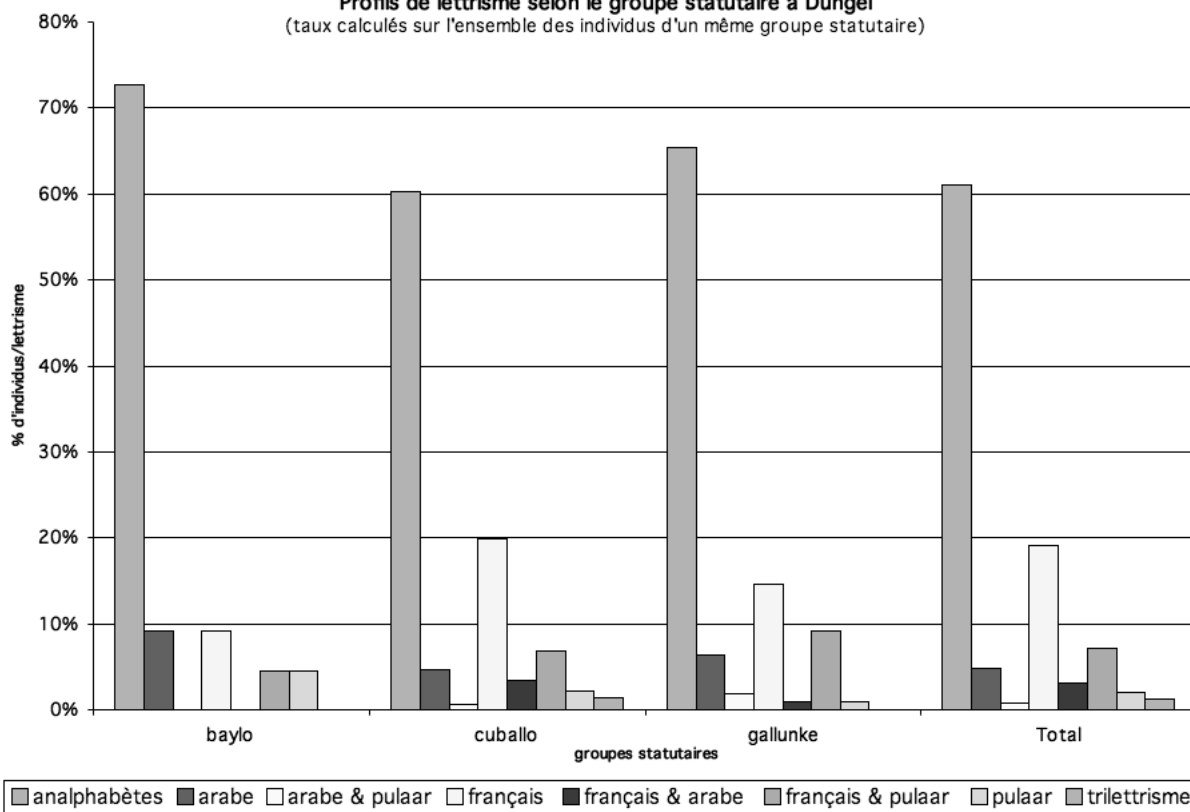
NB : ce second tableau figure également *supra* (tableau 26), mais je le présente à nouveau ici étant donné l'intérêt du fait de mettre en regard ces deux tableaux.

graphiques 31. Compétences scripturales et groupes statutaires à Dungal

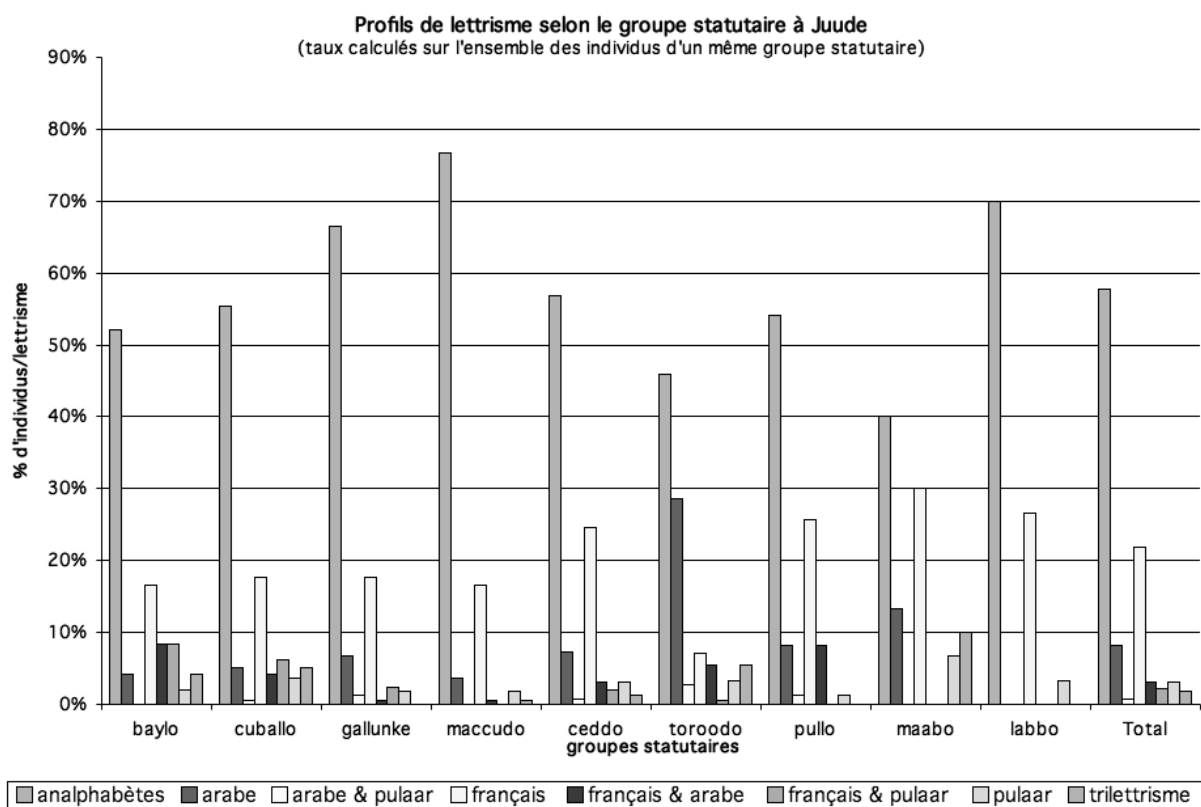
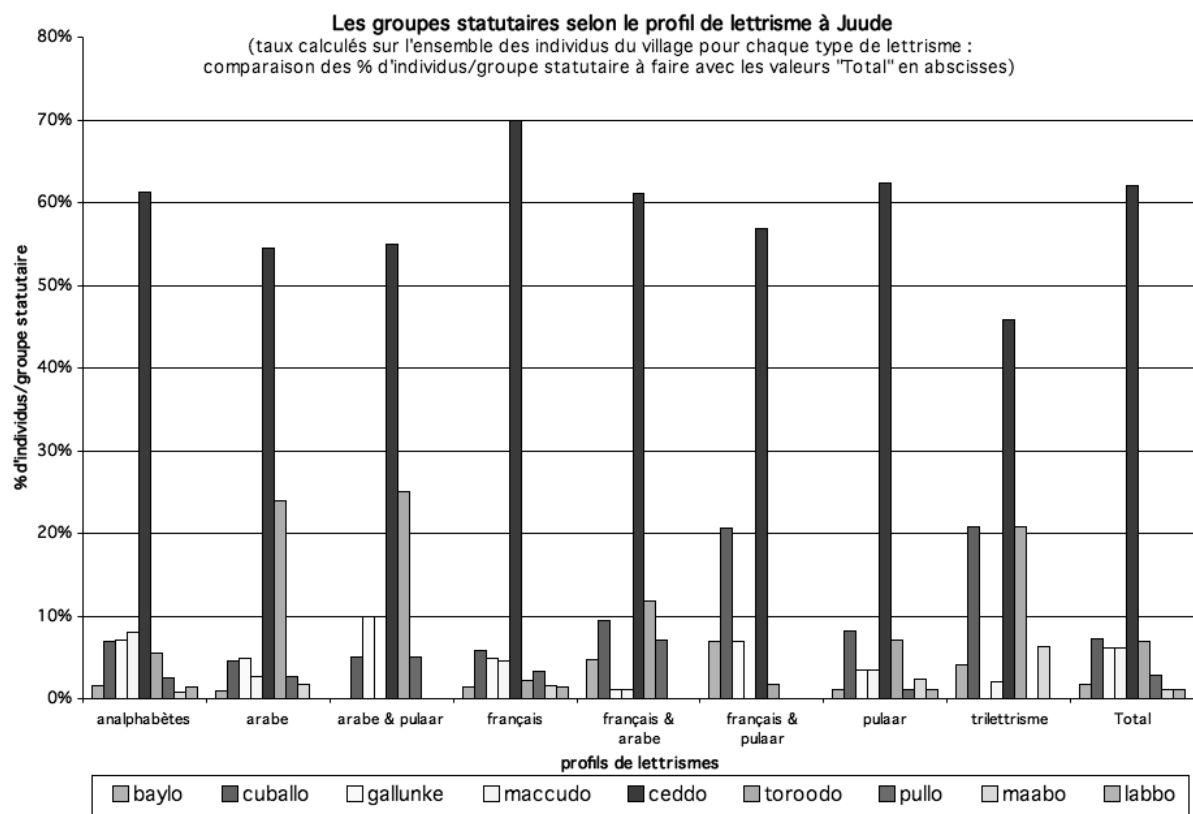
Les groupes statutaires selon le profil de lettrisme à Dungal
 (taux calculés sur l'ensemble des individus du village pour chaque type de lettrisme :
 comparaison des % d'individus/groupe statutaire à faire avec les valeurs "Total" en abscisses)



Profils de lettrisme selon le groupe statutaire à Dungal
 (taux calculés sur l'ensemble des individus d'un même groupe statutaire)



graphiques 32. Compétences scripturales et groupes statutaires à Juude



tableaux 30. CS et lieux de résidence principale

NB : Voir aussi supra les graphiques 23 à 26 qui reprennent les tableaux supérieurs (% en ligne) pour chacun des deux villages (annexes, en D.d. de « Une méthodologie sur mesure »).

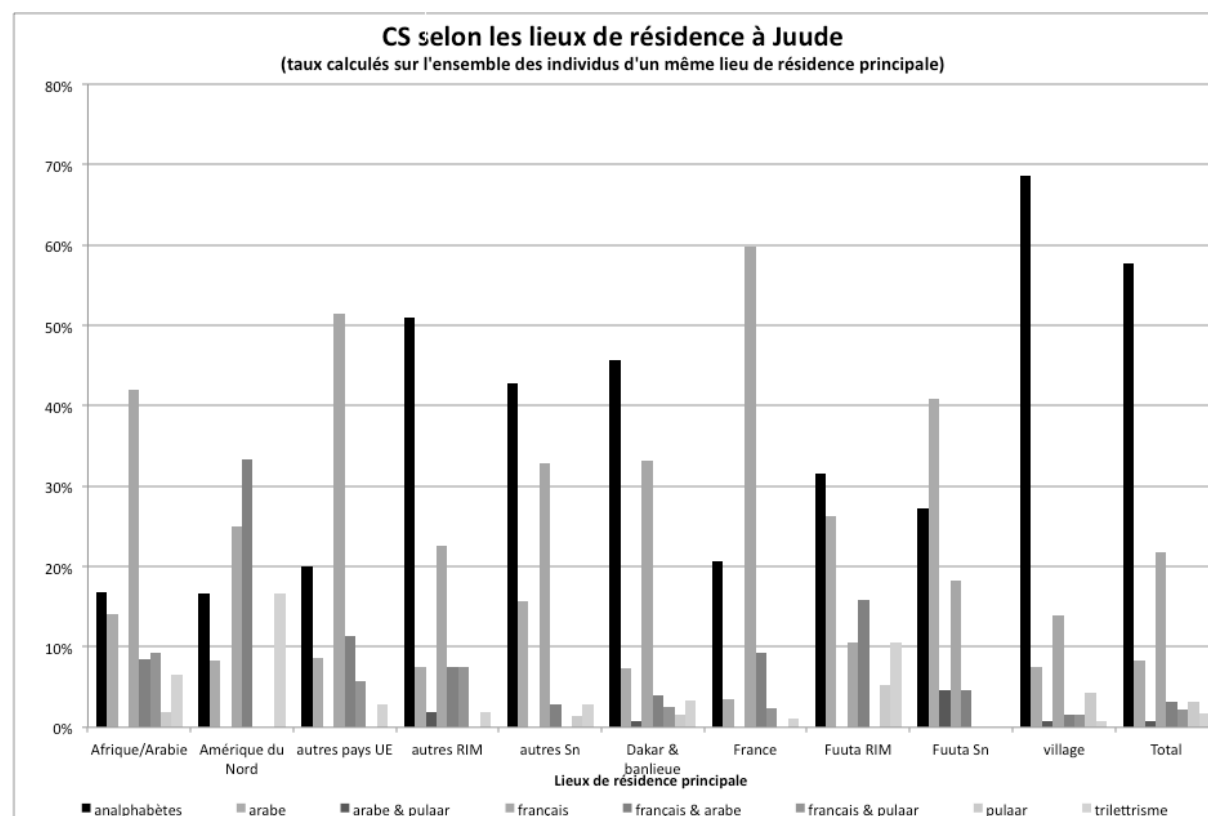
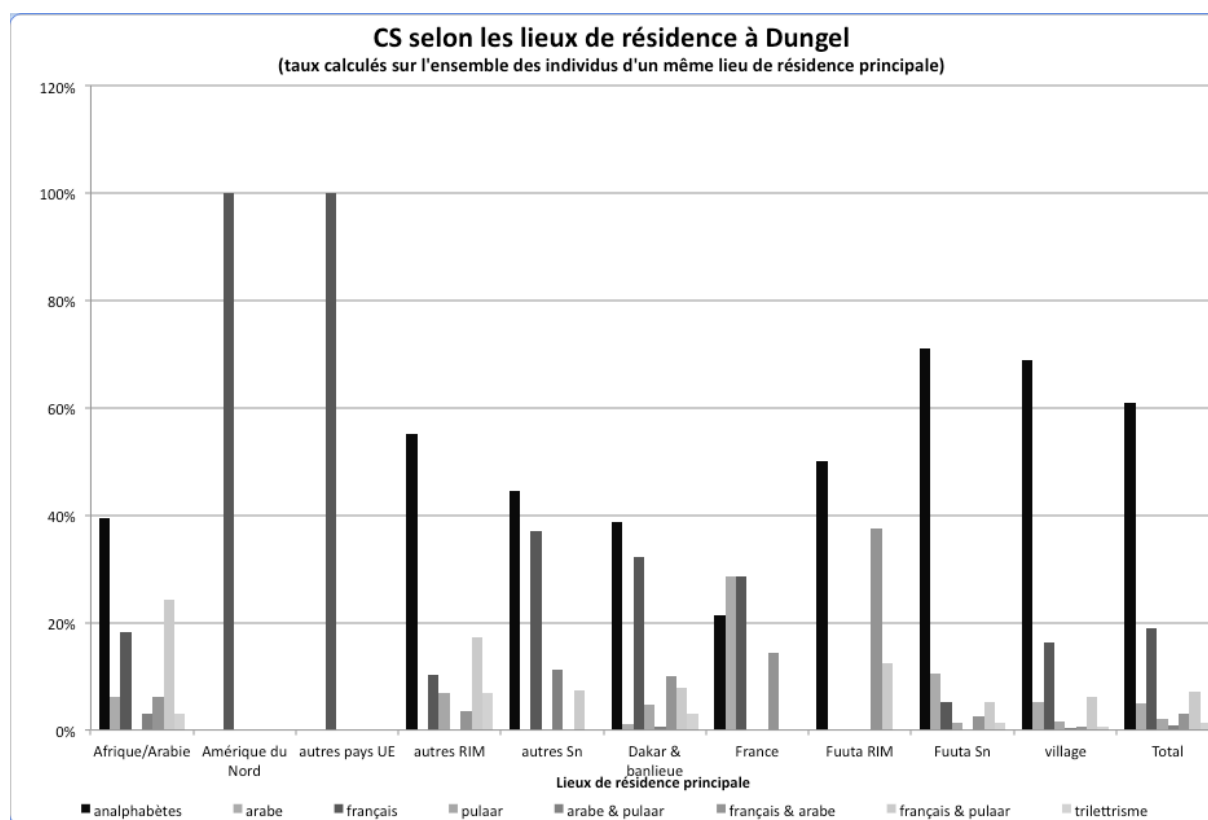
Dungel

% ligne	classes résidence											
classes profils lettrés	Afrique/Arabie	Amérique du Nord	autres pays UE	autres RIM	autres Sn	Dakar & banlieue	France	Fuuta RIM	Fuuta Sn	nr	village	Total
analphabètes	2.08%	0.00%	0.00%	2.56%	1.92%	10.42%	0.48%	0.64%	8.65%	0.16%	73.08%	100.00%
arabe	4.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	4.00%	8.00%	0.00%	16.00%	0.00%	68.00%	100.00%
arabe & pulaar	12.50%	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	12.50%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	100.00%
français	3.08%	2.05%	1.03%	1.54%	5.13%	27.69%	2.05%	0.00%	2.05%	0.00%	55.38%	100.00%
français & arabe	6.45%	0.00%	0.00%	3.23%	0.00%	54.84%	6.45%	9.68%	6.45%	0.00%	12.90%	100.00%
français & pulaar	10.96%	0.00%	0.00%	6.85%	2.74%	17.81%	0.00%	1.37%	5.48%	0.00%	54.79%	100.00%
non renseigné/ cas particuliers	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	12.50%	0.00%	25.00%	0.00%	25.00%	100.00%
pulaar	0.00%	0.00%	0.00%	9.52%	0.00%	38.10%	0.00%	0.00%	4.76%	0.00%	47.62%	100.00%
triletrisme	7.69%	0.00%	0.00%	15.38%	0.00%	38.46%	0.00%	0.00%	7.69%	0.00%	30.77%	100.00%
Total	3.23%	0.39%	0.20%	2.83%	2.64%	16.42%	1.37%	0.78%	7.43%	0.10%	64.61%	100.00%
% colonne	classes résidence											
classes profils lettrés	Afrique/Arabie	Amérique du Nord	autres pays UE	autres RIM	autres Sn	Dakar & banlieue	France	Fuuta RIM	Fuuta Sn	nr	village	Total
analphabètes	39.39%	0.00%	0.00%	55.17%	44.44%	38.69%	21.43%	50.00%	71.05%	100.00%	68.99%	61.00%
arabe	6.06%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.19%	28.57%	0.00%	10.53%	0.00%	5.14%	4.89%
arabe & pulaar	3.03%	0.00%	0.00%	0.00%	11.11%	0.60%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.45%	0.78%
français	18.18%	100.00%	100.00%	10.34%	37.04%	32.14%	28.57%	0.00%	5.26%	0.00%	16.34%	19.06%
français & arabe	6.06%	0.00%	0.00%	3.45%	0.00%	10.12%	14.29%	37.50%	2.63%	0.00%	0.61%	3.03%
français & pulaar	24.24%	0.00%	0.00%	17.24%	7.41%	7.74%	0.00%	12.50%	5.26%	0.00%	6.05%	7.14%
non renseigné/ cas particuliers	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.79%	7.14%	0.00%	2.63%	0.00%	0.30%	0.78%
pulaar	0.00%	0.00%	0.00%	6.90%	0.00%	4.76%	0.00%	0.00%	1.32%	0.00%	1.51%	2.05%
triletrisme	3.03%	0.00%	0.00%	6.90%	0.00%	2.98%	0.00%	0.00%	1.32%	0.00%	0.61%	1.27%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

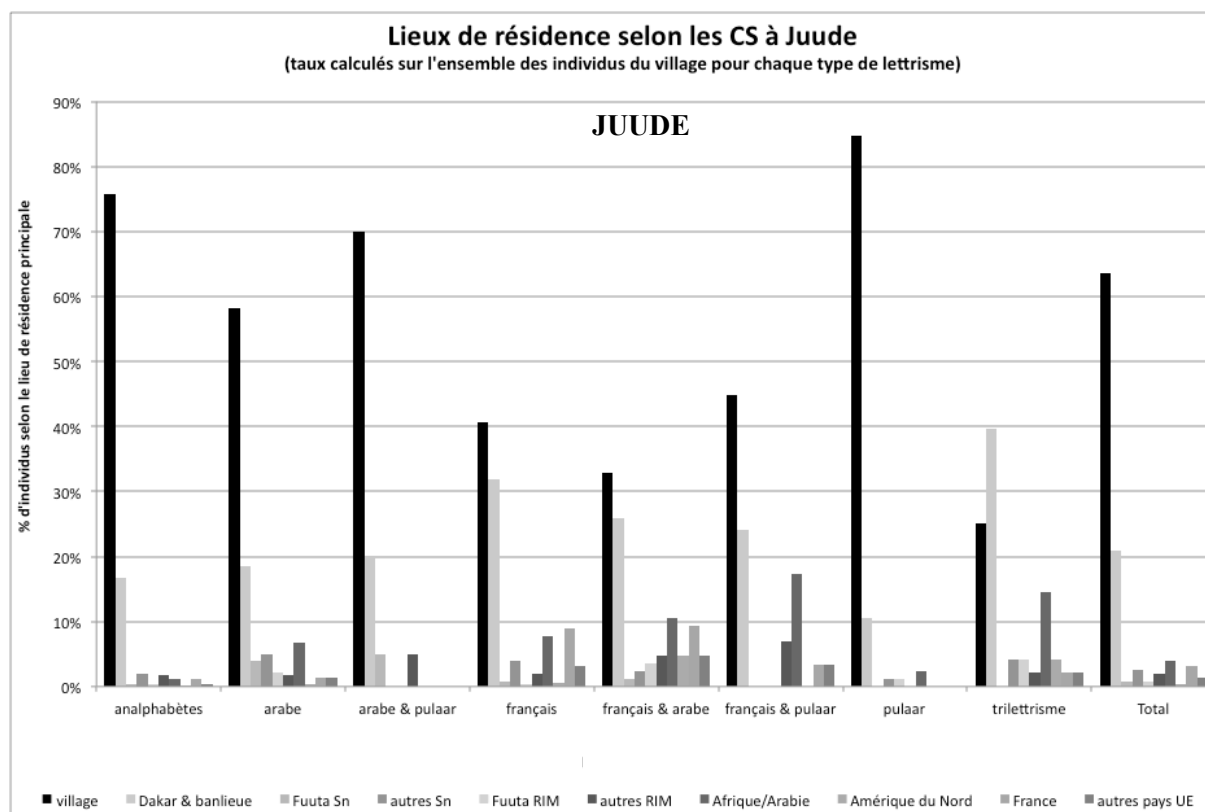
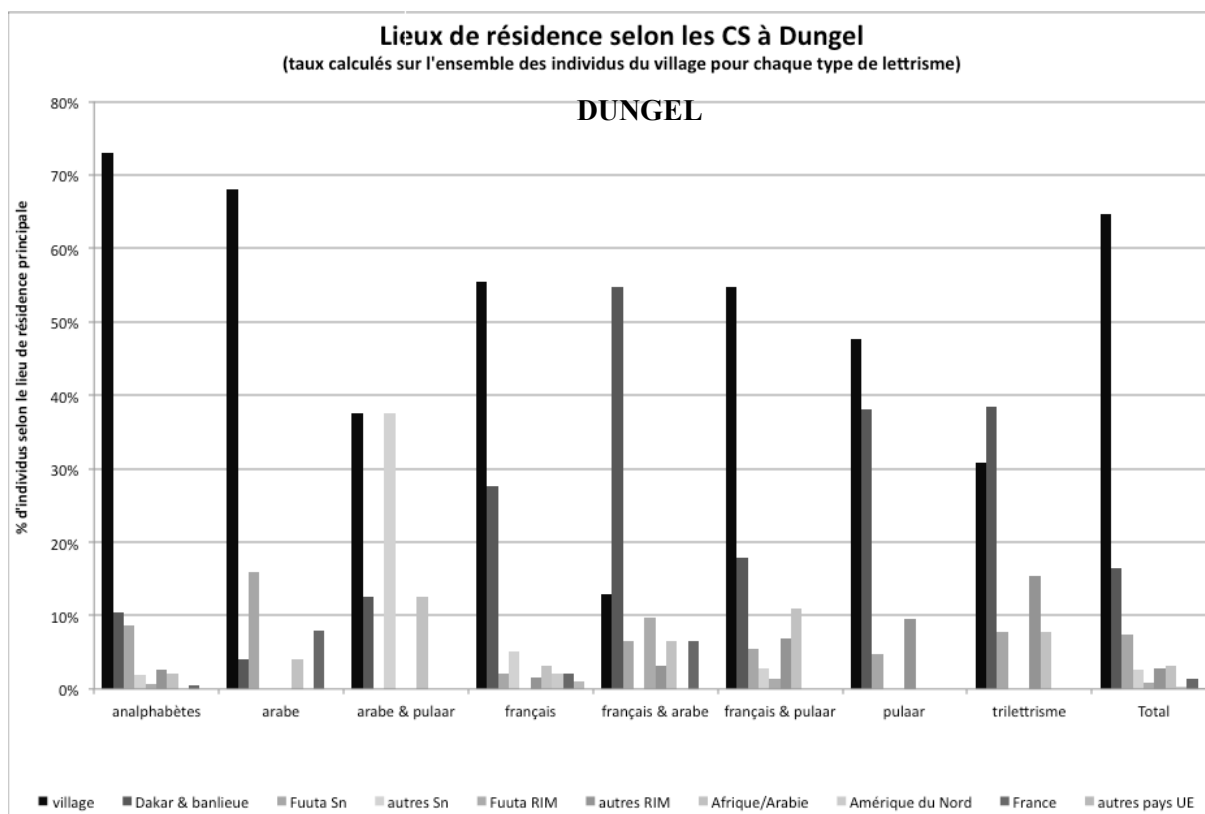
Juude

% ligne	classes résidence											
classes profils lettrés	Afrique/Arabie	Amérique du Nord	autres pays UE	autres RIM	autres Sn	Dakar & banlieue	France	Fuuta RIM	Fuuta Sn	nr	village	Total
analphabètes	1.16%	0.13%	0.45%	1.75%	1.94%	16.62%	1.16%	0.39%	0.39%	0.32%	75.68%	100.00%
arabe	6.76%	0.45%	1.35%	1.80%	4.95%	18.47%	1.35%	2.25%	4.05%	0.45%	58.11%	100.00%
arabe & pulaar	0.00%	0.00%	0.00%	5.00%	0.00%	20.00%	0.00%	0.00%	5.00%	0.00%	70.00%	100.00%
français	7.69%	0.51%	3.08%	2.05%	3.93%	31.97%	8.89%	0.34%	0.68%	0.17%	40.68%	100.00%
français & arabe	10.59%	4.71%	4.71%	4.71%	2.35%	25.88%	9.41%	3.53%	1.18%	0.00%	32.94%	100.00%
français & pulaar	17.24%	0.00%	3.45%	6.90%	0.00%	24.14%	3.45%	0.00%	0.00%	0.00%	44.83%	100.00%
non renseigné/ cas particuliers	3.23%	0.00%	0.00%	0.00%	3.23%	32.26%	9.68%	0.00%	3.23%	0.00%	48.39%	100.00%
pulaar	2.35%	0.00%	0.00%	0.00%	1.18%	10.59%	0.00%	1.18%	0.00%	0.00%	84.71%	100.00%
triletrisme	14.58%	4.17%	2.08%	2.08%	4.17%	39.58%	2.08%	4.17%	0.00%	2.08%	25.00%	100.00%
Total	3.99%	0.45%	1.31%	1.98%	2.61%	21.01%	3.25%	0.71%	0.82%	0.30%	63.58%	100.00%
% colonne	classes résidence											
classes profils lettrés	Afrique/Arabie	Amérique du Nord	autres pays UE	autres RIM	autres Sn	Dakar & banlieue	France	Fuuta RIM	Fuuta Sn	nr	village	Total
analphabètes	16.82%	16.67%	20.00%	50.94%	42.86%	45.65%	20.69%	31.58%	27.27%	62.50%	68.66%	57.69%
arabe	14.02%	8.33%	8.57%	7.55%	15.71%	7.28%	3.45%	26.32%	40.91%	12.50%	7.57%	8.28%
arabe & pulaar	0.00%	0.00%	0.00%	1.89%	0.00%	0.71%	0.00%	0.00%	4.55%	0.00%	0.82%	0.75%
français	42.06%	25.00%	51.43%	22.64%	32.86%	33.21%	59.77%	10.53%	18.18%	12.50%	13.97%	21.83%
français & arabe	8.41%	33.33%	11.43%	7.55%	2.86%	3.91%	9.20%	15.79%	4.55%	0.00%	1.64%	3.17%
français & pulaar	9.35%	0.00%	5.71%	7.55%	0.00%	2.49%	2.30%	0.00%	0.00%	0.00%	1.53%	2.16%
non renseigné/ cas particuliers	0.93%	0.00%	0.00%	0.00%	1.43%	1.78%	3.45%	0.00%	4.55%	0.00%	0.88%	1.16%
pulaar	1.87%	0.00%	0.00%	0.00%	1.43%	1.60%	0.00%	5.26%	0.00%	0.00%	4.23%	3.17%
triletrisme	6.54%	16.67%	2.86%	1.89%	2.86%	3.37%	1.15%	10.53%	0.00%	12.50%	0.70%	1.79%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

graphiques 33. Les compétences scripturales selon le lieu de résidence



graphiques 34. Lieux de résidence selon les CS



**document 7. Extrait des données individuelles du recensement à Dungel et Juude
(avec codification des CS, colonnes de droite)**

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W					
2112	2_089	04	Ju	89	1	ced	DIOF			Abdoulaye	M	29	Rufisque	vendeur de journaux	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2113	2_153	01	Ju	153	1	ced	NDIAYE			Aliu	M	30	Dakar	tailleur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2114	2_178	16	Ju	178	3	ced	SARR			Oumar	M	30	France	tailleur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2115	2_365	04	Ju	365	1	ton	WELE			Amadu Tjan	M	38	JJ	cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2116	2_329	18	Ju	329	3	ced	SUMAARE			Gelajo	M	41	Dounguel S.	commerçant	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2117	2_204	03	Ju	204	2	ced	DIOF			Kummba Sako	M	46	Dakar	ménagère	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2118	2_390	08	Ju	390	1	ced	DIOF			Demba	M	47	JJ	marabout	marabout sans arg.	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2119	2_383	01	Ju	383	1	ced	DIALLO			Aliu Sammba	M	49	JJ	cultivateur	entrepreneur bâtim.	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2120	2_156	34	Ju	156	1	ced	NDIAYE			Demba	M	52	Dakar	commerçant	KA oral	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2121	2_015	09	Ju	15	1	gal	RA			Bubu Hawa	M	53	JJ	chartré	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2122	2_062	08	Ju	92	1	ced	DIOF			Saara	M	55	Yemoubeul	retraité (ex.manoouvre)	délégué de quartier	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2123	2_390	13	Ju	390	1	ced	DIOF			Paala	M	55	JJ	marabout	cultivateur, guérisseur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2124	2_125	05	Ju	125	1	ced	NDIAYE			Bayla Demba	M	56	JJ	cultivateur	scier	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2125	2_216	16	Ju	216	1	m	SY			Sammba Idr Bara	M	56	JJ	tailleur et mouleur de tringles	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0	2040020000
2126	2_021	50	Ju	21	1	ton	BAAL			Brano Hasana	M	58	JJ	cultivateur (en RIM, ex convoi)	expulsé RIM en 89	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2127	2_041	01	Ju	41	2	ced	DAW			Amadu	M	58	JJ	cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2128	2_367	23	Ju	367	2	ced	NDIAYE			Sammba Mamadu	M	58	JJ	cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2129	2_025	06	Ju	25	1	ced	DIALLO			Alissane	M	60	JJ	maçon	cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2130	2_058	05	Ju	58	1	out	DAW			Mussa Saidu	M	60	Dakar	commerçant pêcheur, cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2131	2_200	05	Ju	200	2	ced	SY			Amadu Umar	M	60	France	employé (T), cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2132	2_221	06	Ju	221	1	ced	THIAM			Abduly Amadu	M	61	JJ	cultivateur, commerçant ambul	KA oral	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2133	2_059	04	Ju	59	1	ced	DAW			Sammba	M	65	JJ	peintre	cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2134	2_085	12	Ju	85	2	ced	DIOF			Ibrahima	M	65	JJ	cultivateur	retraité (cuisinier)	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2135	2_162	36	Ju	162	1	ced	SALL			Mamadou Ibraïd	M	69	JJ	cultivateur	élèveur (retraité)	KA oral	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2136	2_071	05	Ju	71	1	out	DIOU			Mamadou Abdoulaye	M	70	JJ	pêcheur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2137	2_391	06	Ju	391	2	lab	WELE			Sammba Ndiogu	M	70	JJ	cultivateur et réparateur de pro	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2138	2_045	05	Ju	45	1	m	DAW			Bukary	M	73	JJ	cultivateur (pension)	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2139	2_030	02	Ju	30	1	ced	DIALLO			Demba	M	75	JJ	cultivateur	retraité (pension)	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2140	2_226	08	Ju	226	1	ced	THIAM			Mutter	M	77	JJ	cultivateur	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2141	2_032	04	Ju	32	2	ced	DIALLO			Hamady Moussa	M	80	JJ	cultivateur	commerçant	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000
2142	2_058	06	Ju	58	1	out	DAW			Sidiidi	M	80	Dakar	commerçant	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2143	2_158	42	Ju	158	1	ced	NDIAYE			Sagar	M	80	Dakar	retraité	néant	2	0	4	0	0	2	0	0	0	0	2040020000	
2144	2_138	04	Ju	138	1	ced	NDIAYE			Kummba	F	3	JJ	sans objet	sans objet	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3000200000	
2145	2_124	09	Ju	124	7	ced	NDIAYE			Ylga	M	4	JJ	sans objet	sans objet	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3000200000	
2146	2_167	07	Ju	167	1	ced	SALL			Amadu	M	13	Dakar	élève CM2, cultivateur	néant	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3000200000	
2147	2_169	03	Ju	169	1	ced	NDIAYE			Kummba	F	17	JJ	ménagère, cultivatrice	néant	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3001230021	
2148	2_171	03	Ju	171	1	ced	SALL			Faly	F	22	JJ	ménagère	néant	3	0	0	2	1	3	0	0	2	1	3001330021	
2149	2_147	05	Ju	147	1	ced	NDIAYE			Maimuna	F	12	JJ	ménagère	sans objet	3	0	0	2	2	1	0	0	1	2	3002210012	
2150	2_199	03	Ju	199	1	ced	SY			Hadja	F	32	JJ	ménagère, couturière	néant	3	0	0	2	2	2	0	0	0	0	3002220000	
2151	2_199	05	Ju	199	1	ced	SY			Maimuna	F	16	JJ	ménagère	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2152	2_076	02	Ju	76	1	er	JONG			Haby	F	17	JJ	ménagère	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2153	1_240	01	Du	240	2	gal	DIOU			Fatenata	F	19	Dounguel S.	ménagère	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2154	2_045	01	Ju	45	1	m	DIALLO			Fatenata	F	20	JJ	ménagère, cultivatrice	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2155	2_199	02	Ju	199	1	ced	SY			Aissa	F	20	JJ	ménagère, couturière	alphabétisée par le	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2156	2_217	04	Ju	217	1	ced	SY			Aissata	F	20	JJ	ménagère, groupement féminin	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2157	2_049	04	Ju	49	1	ced	DAW			Syniatou	F	22	JJ	ménagère, cultivatrice	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2158	2_053	05	Ju	53	1	ced	THIAM			Ramatabiy	F	22	JJ	commerçante	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2159	2_073	05	Ju	73	1	out	DIOU			Aissata Mamadou	F	24	JJ	ménagère	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2160	2_180	15	Ju	180	1	ced	NDIAYE			Toulay Sako	F	26	JJ	ménagère	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2161	2_015	02	Ju	15	1	gal	BA			Fernata Bubu	F	27	Dakar	ménagère	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2162	2_390	15	Ju	390	1	ced	SY			Perica	F	28	JJ	ménagère, cultivateur, groupe	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2163	2_365	03	Ju	365	1	ton	WELE			Guley Basin	F	37	JJ	ménagère, commerçante	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2164	1_343	12	Du	343	1	out	SARR			Alass Hanoua	M	28	Dounguel S.	cultivateur, pêcheur	ex-alphabétisé avec	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2165	2_180	07	Ju	180	2	ced	GAYE			Diyy	M	32	JJ	commerçant	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2	2	3002230022	
2166	2_022	05	Ju	22	2	lab	CONGAWN			Demba Badi	M	46	JJ	bouvier, forgeron, cultivateur	néant	3	0	0	2	2	3	0	0	2			

document 8. Extrait du tri à plat des données individuelles du recensement (Dungel et Juude)

1	NOMBRE DE VARIABLES NOMINALES		17		
2	village		2		
3	AA_1	C2=Dungel	1023	27.574123	27.574123
4	AA_2	C2=Juude	2687	72.425873	72.425873
5	caste chef conc.		19		
6	AB_1	C5=baylo	71	1.913747	1.913747
7	AB_2	C5=ceddo	1584	42.695419	42.695419
8	AB_3	C5=ceddo (DCD)	86	2.318059	2.318059
9	AB_4	C5=cuballo	1076	29.002695	29.002695
10	AB_5	cuballo (anciens too	4	0.107817	0.107817
11	AB_6	C5=gallunke	239	6.442049	6.442049
12	AB_7	C5=gallunke (DCD)	27	0.727763	0.727763
13	AB_8	C5=jiyaado	22	0.592992	0.592992
14	AB_9	C5=labbo	30	0.808625	0.808625
15	AB10	C5=maabo	30	0.808625	0.808625
16	AB11	C5=maccudo	121	3.261456	3.261456
17	AB12	C5=maccudo (DCD)	29	0.781671	0.781671
18	AB13	C5=nr	121	3.261456	3.261456
19	AB14	C5=nr (DCD)	4	0.107817	0.107817
20	AB15	C5=peul cayboowo	11	0.296496	0.296496
21	AB16	C5=pullo	35	0.943396	0.943396
22	AB17	C5=pullo cayboowo	27	0.727763	0.727763
23	AB18	C5=sakke	8	0.215633	0.215633
24	AB19	C5=tor oodo	185	4.986523	4.986523
25	nom		88		
26	AC_1	C6=ANN	5	0.134771	0.134771
27	AC_2	C6=BA	81	2.183288	2.183288
28	AC_3	C6=BAAL	15	0.404313	0.404313
29	AC_4	C6=BAAS	1	0.026954	0.026954
30	AC_5	C6=BARKEJI	1	0.026954	0.026954
31	AC_6	C6=BARO	5	0.134771	0.134771
32	AC_7	C6=BEELEL	1	0.026954	0.026954
33	AC_8	C6=BEY	14	0.377358	0.377358
34	AC_9	C6=BUSSO	1	0.026954	0.026954
35	AC10	C6=CONGANN	9	0.242588	0.242588
36	AC11	C6=DEM	1	0.026954	0.026954
37	AC12	C6=DIA	6	0.161725	0.161725
38	AC13	C6=DIAGNE	1	0.026954	0.026954
39	AC14	C6=DIAK	18	0.485175	0.485175
40	AC15	C6=DIAKO	1	0.026954	0.026954
41	AC16	C6=DIALLO	178	4.797843	4.797843
42	AC17	C6=DIAW	215	5.795148	5.795148
43	AC18	C6=DIEYE	8	0.215633	0.215633
44	AC19	C6=DIOL	125	3.369272	3.369272
45	AC20	C6=DIOP	219	5.902965	5.902965
46	AC21	C6=DIUF	1	0.026954	0.026954
47	AC22	C6=FAU	5	0.134771	0.134771

Questionnaires-entretiens : échantillon et synthèse des résultats

Profil des personnes interrogées analphabètes

âge	sexe	M (7 hommes)		F (9 femmes)		total villages
		Juude	Dungel	Juude	Dungel	
<20		1	1	3	1	6
20-40		1	2	1	1	5
>40		1	1	2	1	5
total classes d'âge		3	4	6	3	16

Professions / activités principales :

à Juude :

1 berger
1 boisselier
1 commerçant
1 sans profession
5 ménagères

à Dungel :

1 almuudo
1 gardien
1 conducteur de charrette et pêcheur
1 ménagère et cultivatrice
1 ménagère et vendeuse de poissons

Profil des personnes interrogées alphabétisées

âge	sexe	M (23 hommes)		F (10 femmes)		total villages
		Juude	Dungel	Juude	Dungel	
<20		3	6	1	1	11
20-40		2	5	2	5	14
>40		5	2	0	1	8
total classes d'âge		10	13	3	7	33

Professions / activités principales :

à Juude :

1 almuudo (élève coranique)
2 maîtres coraniques
3 marabouts
1 élève de l'école publique
1 étudiante
1 cultivateur
1 charretier
1 sans emploi
2 ménagères

à Dungel :

5 élèves de l'école publique
1 étudiante
1 jardinier
1 pêcheur, cultivateur, pompiste (motopompe)
1 commerçant
1 artiste traditionniste (chanteur de pekaan)
1 technicien solaire
1 gardien de la paix en retraite
1 couturière
1 "sorcier-guérisseur"
1 ménagère et cultivatrice, resp. de secteur jardin féminin et ménage au poste de santé
4 ménagères

Questionnaire Alphabètes

(terrain 2000 : 13 à Juude ; 20 à Dungal ; 33 au total)

Afin d'alléger la lecture des résultats qui suivent, dont la présentation est parfois assez touffue, nous avons choisi de supprimer toutes les indications destinées aux enquêteurs pour administrer le questionnaire / entretien.

1. Langues, écriture et lecture

1. Quelles langues parlez-vous couramment ?

pulaar 13 ; 20 ; 33 wolof 4 ; 8 ; 12 français 1 ; 6 ; 7
 arabe 3 ; 2 ; 5 autres 0

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous un peu ?

pulaar 0 ; 0 ; 0 wolof 8 ; 8 ; 16 français 7 ; 10 ; 17 arabe 4 ; 2 ; 6
 autres 4 (2 hassanyia, 1 bambara, 1 anglais) ; 4 (1 soninke, 1 bambara, 2 anglais) ; 8

3. Souhaitez-vous parler d'autres langues ?

Oui 12 ; 19 ; 31 Non 1 ; 1 ; 2 NSP 1

3.1. Lesquelles ?

3.2. Pourquoi ces langues-là ?

langues	Juude	Dungal	total villages	pourquoi cette langue ?
arabe	8	12	20	<ul style="list-style-type: none"> • communiquer ou avoir des relations dans/avec les pays arabes / à l'étranger 5 • pour maîtriser le Coran / langue religieuse 3 • Me plaît / la préfère 3 • veux me perfectionner 2 • ne la connais pas 2 • pour communiquer (hors du village) 2 • servir de trait d'union • pour servir de soutien aux autres
français	10	7	17	<ul style="list-style-type: none"> • j'aime cette langue • c'est la langue administrative • elle sert à beaucoup de choses / m'en servir 2 • j'ai commencé à l'apprendre et veux progresser • c'est la langue la + utilisée dans la sous-région • Pour comprendre et parler avec les étrangers 2 • pour communiquer (langue très répandue) 4 • pour communiquer en France • pour pouvoir se "démerder" • marque la famille • pour servir de soutien aux autres
anglais	3	6	9	<ul style="list-style-type: none"> • réussir mon examen et pratiquer • c'est la langue universelle 2 • Me plaît / la préfère 2 • pour communiquer (langue très répandue) • dans mon travail, les schémas architecturaux sont en anglais • pour l'aventure, aller à l'étranger
espagnol	2	3	5	<ul style="list-style-type: none"> • réussir mon examen et pratiquer • pour communiquer avec ces pays-là et avoir des relations avec eux • j'aime cette langue
pulaar	3	1	4	<ul style="list-style-type: none"> • pour maîtriser/approfondir ma langue maternelle 2
wolof	2	2	4	<ul style="list-style-type: none"> • c'est la langue nationale • pour communiquer (hors du village) • ne la connais pas
bambara	1	1	2	<ul style="list-style-type: none"> • pour communiquer • Me plaît

allemand	1	<u>1</u>	<u>2</u>	<ul style="list-style-type: none"> pour communiquer avec ces pays-là et avoir des relations avec eux pour une meilleure communication dans le monde
soninke	1	<u>0</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> pour communiquer
diola	0	<u>1</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> Me plaît
italien	1	<u>0</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> pour communiquer
portugais	0	<u>1</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> pour communiquer avec ces pays-là et avoir des relations avec eux

3.3. Souhaitez-vous apprendre d'autres langues ?

Oui 11 ; 16 ; 27

Non 1 ; 0 ; 1

NR 1 ; 3 ; 4

3.4. Lesquelles ?

langues	à l'oral seulement	oral+écrit		total villages ∇ mode
		Juude	Dungel	
pulaar	*	3	2	5
français	1	7	6	13
bambara	2	1	*	1
wolof	*	2	2	4
arabe / arabe coranique	1	5	10	15
anglais	1	3	3	6
soninke	1	1	1	2
espagnol	*	1	2	3
diola	1	*	1	1
ttes les LA existantes	*	1	*	1
non renseigné (NR)	*	*	5	5

4. Savez-vous lire ?

oui 13 ; 20 ; 33

non 0 ; 0 ; 0

4.1. Quelle(s) langue(s) ?

tableau des résultats tous niveaux confondus

langues	Juude	Dungel	total villages
pulaar*	10 (7 en abajada & 6 en ajami)	15 (15 en abajada & 3 en ajami)	25 (22 en abajada & 9 en ajami)
wolof*	7 (5 en abajada & 5 en ajami)	4 (4 en abajada & 2 en ajami)	11 (9 en abajada & 7 en ajami)
arabe	7	7	14
français	8	16	24
anglais	*	2	2

*Concernant le pulaar et le wolof qui se scripturalisent sous les deux formes d'alphabets "abajada" et "ajami", il faut souligner le fait qu'une proportion non négligeable des alphabètes en ces langues connaissent plus ou moins les deux graphies.

tableau des résultats selon les niveaux

langues	niveau 1	niveau 2	niveau 3
pulaar* abajada	1 <u>2</u> <u>3</u>	3 <u>6</u> <u>9</u>	3 <u>7</u> <u>10</u>
pulaar ajami	<u>0</u>	4 <u>3</u> <u>7</u>	2 <u>0</u> <u>2</u>
wolof* abajada	2 <u>0</u> <u>2</u>	0 <u>3</u> <u>3</u>	3 <u>1</u> <u>4</u>
wolof ajami	3 <u>1</u> <u>4</u>	2 <u>1</u> <u>3</u>	<u>0</u>
arabe	1 <u>0</u> <u>1</u>	1 <u>4</u> <u>5</u>	6 <u>2</u> <u>8</u>
français	4 <u>1</u> <u>5</u>	1 <u>4</u> <u>5</u>	3 <u>11</u> <u>14</u>

En anglais, les niveaux n'étaient pas précisés.

* Cf. même remarque ci-dessus.

5. Savez-vous écrire ?

oui 13 ; 20 ; 33

non 0 ; 0 ; 0

5.1. Quelle(s) langue(s) ?

tableau des résultats tous niveaux confondus

langues	Juude	Dungel	total villages
pulaar*	9 (9 en abajada & 3 en ajami)	13 (13 en abajada & 0 en ajami)	22 (22 en abajada & 3 en ajami)
wolof*	4 (2 en abajada & 4 en ajami)	1 (1 en abajada & 0 en ajami)	5 (3 en abajada & 4 en ajami)
arabe	8	6	14
français	7	13	20
anglais	*	2	2

* Cf. même remarque ci-dessus.

tableau des résultats selon les niveaux

langues	niveau 1	niveau 2	niveau 3
pulaar* abajada	3 4 7	3 9 12	3 0 3
pulaar ajami	0	3 0 3	0
wolof* abajada	0 1 1	1 0 1	1 0 1
wolof ajami	0	1 0 1	3 0 3
arabe	2 2 4	0 4 4	6 0 6
français	4 1 5	1 9 10	2 3 5

En anglais, les niveaux n'étaient pas précisés.

* Cf. même remarque ci-dessus.

6. Auriez-vous aimé apprendre à lire et à écrire dans une autre langue que celle dans laquelle vous avez appris ?

Question polysémique et apparemment souvent comprise dans le sens non souhaité, c'est à dire "auriez-vous aimé apprendre une autre langue par écrit ?".

Oui 10 ; 14 ; 24

Non 3 ; 5 ; 8

6.1. Laquelle ?

6.2. Pourquoi ?

langues	Juude	Dungel	total villages	pourquoi cette langue ?
arabe	5	7	12	<ul style="list-style-type: none"> augmenter mes connaissances m'intéresse et m'aiderait dans ma religion 2 comprendre ma religion 2 ne la connais pas 2 m'en servir un jour 2 lire et écrire me plaît 2
français	3	6	9	<ul style="list-style-type: none"> c'est la langue officielle/administrative du pays 2 pour l'aventure, pour communiquer pour voyager, c'est une langue internationale 3 pour l'utiliser (!) pour connaître cette langue et travailler grâce à ça
wolof	1	3	4	<ul style="list-style-type: none"> langue nationale la comprendre et l'utiliser ne la connaît pas
anglais	2	4	6	<ul style="list-style-type: none"> par goût 2

				<ul style="list-style-type: none"> langue universelle 2 régler mes problèmes, communiquer à l'étranger pour connaître cette langue et travailler grâce à ça
socé	0	<u>1</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> la comprendre et l'utiliser
pulaar	4	<u>1</u>	<u>5</u>	<ul style="list-style-type: none"> pour écrire sa langue maternelle / parce que c'est ma langue maternelle 3 par goût pour m'en servir
espagnol	1	<u>1</u>	<u>2</u>	<ul style="list-style-type: none"> aime cette langue pour être en relation avec des Espagnols
italien	1	<u>0</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> *
ttes les LA entendues	1	<u>0</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> aider les autres à mieux se comprendre

2. Apprentissage

7. Dans quel cadre avez-vous appris à lire et écrire ?

(plusieurs apprentissages possibles par individu)

cadres éducatifs	Juude	Dungel	total villages
dudal	7	8	15
cours d'alpha	4	11	15
école publique	6	15	21
autodidacte	1	2	3
école privée arabe	0	1	1
école privée	0	1	1

7.1. Dans quelle(s) localité(s), région(s) ?

(plusieurs lieux possibles par individu)

Pour les ressortissants de Juude :

- ◆ Juude Jaabe 21
- ◆ Dakar 8
- ◆ Guediawaye 1
- ◆ Aere Gollere (RIM) 1
- ◆ Kaedi (RIM) 1
- ◆ Kayes (Mali) 1
- ◆ France 1

Pour les ressortissants de Dungel :

- ◆ Dungel 25
- ◆ Kaskas 2
- ◆ Bignona (Casamance) 1
- ◆ Tambacounda 1
- ◆ Wuro Sogi 1
- ◆ Pikine 1
- ◆ Médina (Dakar) 1
- ◆ Abidjan/Côte d'Ivoire 2

8. Qui a voulu que vous appreniez à lire et à écrire ?

- ◆ vous seul(e) 2 ; 4 ; 6
- ◆ vous et d'autres pers. 8 ; 4 ; 12
- ◆ 1 autre pers. 3 ; 9 ; 12
- ◆ plusieurs autres pers. 1 ; 0 ; 1

8.1. Qui ? (relation à Ego)

- ◆ mes parents et moi 3 ; 2 ; 5
- ◆ mon père et moi 4 ; 0 ; 4

- ◆ mon père, mon frère et moi 1 ; 0 ; 1
- ◆ mon père, mon grand-père et moi 0 ; 1 ; 1
- ◆ un alphabétiseur et moi 0 ; 1 ; 1
- ◆ mes parents 1 ; 0 ; 1
- ◆ mon père 2 ; 12 ; 14
- ◆ ma mère 0 ; 1 ; 1

8.2. Quelles étaient vos motivations personnelles ?

- ◆ ne pas rester ignorant / s'instruire / connaître le monde 4 ; 1 ; 5
- ◆ ne plus être analphabète, m'en tirer sans aide 2 ; 2 ; 4
- ◆ pour écrire mes lettres et "mes besoins" 0 ; 2 ; 2
- ◆ trouver un travail / rentrer dans la vie active 0 ; 2 ; 2
- ◆ voulait être un cadre important
- ◆ en tant que militaire, je devais maîtriser le français
- ◆ aider mes parents 2 ; 0 ; 2
- ◆ aider les autres
- ◆ être comme mes parents
- ◆ être éveillée
- ◆ découvrir la vie à l'école
- ◆ j'étais heureuse d'aller à l'école
- ◆ mes copines allaient à l'école et je ne voulais pas rester à la maison
- ◆ maîtriser ma religion
- ◆ terminer l'apprentissage coranique pour être marabout
- ◆ sans réponse 2 ; 9 ; 11

8.3. Pourquoi (untel) voulai(en)t vous faire étudier ?

- ◆ mon père voulait que je le remplace à l'almamyia de la mosquée (être imam)
- ◆ mon père trouvait que les membres de la famille sont instruits en matière coranique
- ◆ cela fait partie de l'éducation d'un musulman
- ◆ j'étais fils de musulman : l'école coranique devait me permettre de "bien faire ma religion"
- ◆ ma mère pensait qu'en tant que fille, je devais apprendre l'arabe
- ◆ mes parents voulaient que ça nous serve et que je devienne maître coranique pour soutenir la famille
- ◆ j'avais l'âge d'être scolarisé
- ◆ pour participer au développement de mon pays
- ◆ mon père voulait que je lui ressemble (c'est un érudit) et mon frère voulait le développement du pulaar
- ◆ mon père voulait trouver un héritier
- ◆ mon père voulait que je réussisse 2
- ◆ pour aider mes parents en cas de réussite 2
- ◆ mon père voulait que je devienne quelqu'un
- ◆ mon père voulait que j'assure mon avenir
- ◆ mon père voulait que cela me serve 2
- ◆ mon père voulait que j'en profite
- ◆ mon père connaissait l'intérêt des études
- ◆ c'est le devoir d'un parent, d'éviter l'ignorance à son enfant
- ◆ mon grand-père paternel ne voulait pas que je sois analphabète comme ma mère
- ◆ NSP car j'étais enfant
- ◆ NSP 2
- ◆ sans réponse 2

8.4. Pourquoi ne souhaitiez-vous pas personnellement étudier ?

- ◆ j'étais très jeune, je ne savais pas à quoi ça servait
- ◆ je ne sais plus si je le voulais ou pas

9. Qui a choisi le lieu de votre apprentissage ?

- ◆ moi 2 ; 3 ; 5
- ◆ mes parents 3 ; 1 ; 4
- ◆ mon père 3 ; 14 ; 17

- ◆ mon oncle 1 ; 0 ; 1
- ◆ la société dans laquelle je travaillais 1 ; 0 ; 1
- ◆ mon père et moi 3 ; 0 ; 3
- ◆ ma mère 0 ; 1 ; 1
- ◆ mon frère et mon père 1 ; 0 ; 1

9.1. Pour quelles raisons ce lieu-là a-t-il été choisi ?

- ◆ pas de choix possible : un seul lieu pour cet apprentissage au village 1 ; 8 ; 9
- ◆ c'était l'école la plus proche 8 ; 5 ; 13
- ◆ l'instituteur / le marabout était ami ou parent de mes parents 2 ; 3 ; 5
- ◆ bonne réputation des marabouts 1 ; 0 ; 1
- ◆ j'étais très jeune (=NSP) 2 ; 0 ; 2
- ◆ beaucoup d'amis y étaient 1 ; 0 ; 1
- ◆ ça plaisait à mon père 0 ; 1 ; 1
- ◆ pas de réponse / NSP 0 ; 3 ; 3

10. Avez-vous interrompu ou abandonné votre apprentissage ?

- Oui 9 ; 14 ; 23 Non 4 ; 5 ; 9 NR 1

10.1. Pourquoi ?

synthèse :

- ◆ échec au CEPE 6
- ◆ pas assez de réussite en EK 1
- ◆ mariage 4
- ◆ diverses contraintes (pauvreté, sévérité ou absence du maître, maladie) 7
- ◆ service militaire 2
- ◆ choix personnel 4

11. À quel âge avez-vous commencé à étudier ?

tranches d'âge	< 10 ans	10 à 15 ans	16 à 20 ans	21 à 30 ans	31 à 40 ans
filière linguistico-éducative					
alphabétisation en pulaar	*	7	3	4	4
école publique ou cours de français	16	*	1	*	1
enseignement coranique	12	1	*	*	1

Pas d'apprentissage en wolof ou en pulaar ajami.

Les résultats sont donnés pour l'ensemble des deux villages.

11.1. Au total, combien de temps a duré votre apprentissage ?

durées	≤ 1 mois	2 à 6 mois	7 mois à 1 an	13 mois à 5 ans	6 à 10 ans	11 à 20 ans
filière linguistico-éducative						
alphabétisation en pulaar	2	4	9	4	*	*
école publique ou cours de français	*	1	*	6	8	3
enseignement coranique	*	1	*	4	2	5

Pas d'apprentissage en wolof ou en pulaar ajami.

Les résultats sont donnés pour l'ensemble des deux villages.

12. Quelle était votre assiduité ? (si plusieurs apprentissages, pour chaque apprentissage)

- tous les cours 2 ; 0 ; 2 presque tous les cours 9 ; 18 ; 27
 +/- la moitié 2 ; 0 ; 2 parfois 0 ; 1 ; 1 très rarement 0

12.1. Quelles raisons motivaient vos absences ?

- ◆ je devais me reposer après une journée de travail (champs + travaux ménagers) 2
- ◆ la maladie 2
- ◆ je devais aider mes parents aux champs
- ◆ NSP 1

3. Lecture : pratiques & usages

13. Vous lisez...

- tous les jours 4 ; 3 ; 7 plrs fois/sem. 4 ; 13 ; 17
 plrs fois/mois 1 ; 1 ; 2 presque jamais 1 ; 2 ; 3 jamais 3 ; 1 ; 4

13.1. Pour quelles raisons (jamais ou presque jamais) ?

- ◆ problèmes de vue 4
- ◆ je n'ai pas de quoi lire 3
- ◆ en dehors des périodes d'alphabétisation où je lis beaucoup, je ne lis pas parce que suis trop fatiguée par mes travaux
- ◆ je ne suis pas un grand lecteur

14. Pourquoi lisez-vous ?

(motivations originelles et perspectives ou objectifs visés)

résultats donnés les deux villages confondus

- ◆ lis le Coran car cela entretient la foi d'un musulman, pour ne pas oublier, sauvegarder notre religion et pour m'aider moi-même et aider mes prochains ; lit des hadith pour trouver des sujets de discussion
- ◆ pour ne pas oublier le Coran, percer des secrets mystiques, pour la performance
- ◆ pour suivre la voie du Seigneur
- ◆ pour ma protection (K) 2
- ◆ pour un savoir infini (K)
- ◆ je fais des talismans : suis obligé de lire
- ◆ pour exorciser le mal en moi et dans ce village
- ◆ pour augmenter ma science, augmenter mon vocabulaire
- ◆ j'aime lire et pour ne pas "désapprendre" 2
- ◆ je ne sais pas pourquoi... je lis ce qu'on me donne à lire
- ◆ pour l'école (livres scolaires)
- ◆ pour savoir si j'ai compris mes cours
- ◆ pour mon métier de chanteur (griot) : je lis pour apprendre les généalogies que j'écris pour les réciter
- ◆ avoir des connaissances 4
- ◆ comprendre la vie 2
- ◆ maîtriser ma langue 2
- ◆ pour maîtriser la lecture, que cela me soit utile
- ◆ pour les lettres (courrier) et leurs secrets
- ◆ rencontrer des choses inédites, extraordinaires : contes, légendes, devinettes

15. Que lisez-vous ?

types de supports	pulaar abajada	français	arabe	total toutes langues confondues
livres	1 ; <u>10</u> ; <u>11</u>	3 ; <u>12</u> ; <u>15</u>	9 ; <u>4</u> ; <u>13</u>	11 ; <u>17</u> ; <u>28</u>
journaux	0 ; <u>2</u> ; <u>2</u>	1 ; <u>4</u> ; <u>5</u>	1 ; <u>0</u> ; <u>1</u>	2 ; <u>5</u> ; <u>7</u>
manuscrits	1 ; <u>0</u> ; <u>1</u>	0 ; <u>2</u> ; <u>2</u>	3 ; <u>0</u> ; <u>3</u>	3 ; <u>2</u> ; <u>5</u>
lettres	4 ; <u>8</u> ; <u>12</u>	2 ; <u>8</u> ; <u>10</u>	1 ; <u>0</u> ; <u>1</u>	5 ; <u>11</u> ; <u>16</u>

Un même individu peut bien sûr avoir le même type de support dans des langues différentes.

En pulaar ajami, il n'y a qu'un individu déclarant lire des lettres.

Aucune lecture en wolof n'est apparue dans l'enquête.

Deux personnes ont dit lire autre chose :

- des leçons (Juude)

- de la grammaire (Dungel), mais nous n'avons pas la précision de la langue (français supposé).

16. Quels genres de lectures vous intéressent le plus ? (types d'écrits, thèmes, sujets)

- ◆ Coran 4 ; 2 ; 6
- ◆ le droit islamique 1 ; 1 ; 2
- ◆ les lectures islamiques 1 ; 1 ; 2
- ◆ lectures scolaires (extraits de textes) 1 ; 3 ; 4
- ◆ "Afrique mon Afrique" 1 ; 0 ; 1
- ◆ livre de lecture 0 ; 1 ; 1
- ◆ grammaire 0 ; 1 ; 1
- ◆ livre d'Histoire (pulaar ou en français) 0 ; 2 ; 2

- ◆ écrits religieux en pulaar 0 ; 2 ; 2
- ◆ poèmes et chants 0 ; 3 ; 3
- ◆ romans (pulaar ou en français) 2 ; 5 ; 7
- ◆ des contes 1 ; 1 ; 2
- ◆ B.D. 0 ; 2 ; 2
- ◆ livre de jardinage 0 ; 1 ; 1
- ◆ articles d'actualité dans les journaux (F) 1 ; 2 ; 3
- ◆ tout 0 ; 1 ; 1

17. Vous arrive-t-il de vouloir lire mais de ne pas pouvoir le faire faute de textes qui vous intéressent ? Oui 7 ; 16 ; 23 Non 5 ; 4 ; 9

17.1. Quels genres de textes ou documents sont concernés ?

- ◆ romans (pulaar ou en français) 1 ; 6 ; 7
- ◆ livres en pulaar 1 ; 3 ; 4
- ◆ le droit islamique 1 ; 1 ; 2
- ◆ les lectures islamiques/prières 1 ; 1 ; 2
- ◆ livre de lecture 1 ; 1 ; 2
- ◆ B.D. 0 ; 2 ; 2
- ◆ photo-romans 1 ; 0 ; 1
- ◆ textes littéraires 0 ; 1 ; 1
- ◆ poèmes en français 0 ; 1 ; 1
- ◆ grammaire 0 ; 1 ; 1
- ◆ livre d'Histoire 1 ; 0 ; 1
- ◆ livres d'observation scientifique 1 ; 0 ; 1
- ◆ livre de mathématiques 0 ; 1 ; 1
- ◆ livre d'agriculture 1 ; 0 ; 1
- ◆ journaux (F) 0 ; 2 ; 2
- ◆ des livres trop chers 1 ; 0 ; 1
- ◆ aimerais tout lire si savais lire dans les différentes langues 0 ; 1 ; 1

17.2. Comment réagissez-vous dans ces moments-là ?

- ◆ je vais emprunter auprès de mes amis 3 ; 3 ; 6
- ◆ je ne fais rien 3
- ◆ je prends les livres de mes petits frères / de mes enfants 2
- ◆ j'en achète
- ◆ les documents sur la justice sont rares (droit islamique) : difficile d'en emprunter
- ◆ je reste dans la désolation
- ◆ je prends mon mal en patience
- ◆ cela me fait mal, je me sens mal à l'aise, bouleversée 1 ; 1 ; 2
- ◆ j'ai recours au Coran (consolation / invocation)
- ◆ je ramasse des papiers et me mets à écrire
- ◆ je prends une feuille et un crayon et me mets à écrire le "pekaan" (chant des pêcheurs)
- ◆ je suis gêné, je n'emprunte pas
- ◆ je me résigne
- ◆ sans réponse 2

18. Comment vous procurez-vous les livres ou journaux que vous lisez ?

- ◆ achat 10 ; 15 ; 25
- ◆ don 4 ; 5 ; 9
- ◆ héritage 1 ; 0 ; 1
- ◆ bibliothèque 0 ; 2 ; 2 (dont un quand était à l'école, bibliothèque scolaire)
- ◆ échange 1 ; 2 ; 3
 en échange de quoi ? - livre contre livre : 2
 - ce que l'autre veut : 1
- ◆ prêt entre individus 7 ; 5 ; 12
- ◆ autre 1 : ce sont les livres de mes frères

18.1. Faites-vous ces achats avec votre propre argent ?

Oui 8 ; 10 ; 18.

Non 3 ; 7 ; 10

NR 1 ; 1 ; 2

18.2. Quelle somme dépensez-vous pour cela, par mois ou par an ?

- ◆ 1 000 F/sem.
- ◆ 300 à 1 000 F/an
- ◆ 500 F/an
- ◆ 10 000 F/an
- ◆ variable 1 ; 8 ; 9
- ◆ caisse 1
- ◆ NSP 4

19. Possédez-vous personnellement des manuscrits, des livres ou des journaux ?

Oui 10 ; 9 ; 19

Non 3 ; 11 ; 14

19.1 Combien en possédez-vous ? (pour chaque type de support possédé) —> tableau

types de supports*	nombre de détenteurs**	nombre de possession d'un même support par langue			quantité par possession		
		pulaar abajada	français	arabe K	pulaar abajada	français	arabe K
manuscrits	7 ; <u>2</u> ; <u>9</u>	1 ; <u>2</u> ; <u>3</u>	2 ; <u>0</u> ; <u>2</u>	5 ; <u>0</u> ; <u>5</u>	<u>6</u> <u>2</u> nr	2 nr	3 4 5 2X nr
livres	8 ; <u>8</u> ; <u>16</u>	3 ; <u>4</u> ; <u>7</u>	2 ; <u>5</u> ; <u>7</u>	6 ; <u>2</u> ; <u>8</u>	1 1 2 bcp 2X quelques uns nr	bcp 2X 1 <u>2</u> <u>3</u> 20 nr	pas bcp 2X 2 9 10 20 2X nr
journaux	1 ; <u>2</u> ; <u>3</u>	1 ; <u>1</u> ; <u>2</u>	1 ; <u>2</u> ; <u>3</u>	*	bcp 2X	40 beaucoup nr	*

* Un même individu peut évidemment posséder plusieurs manuscrits, livres ou journaux, et dans des langues différentes pour le même type de support.

** Différents types de supports peuvent être détenus par le même individu.

19.2. À quel endroit se trouvent-ils ?

- ◆ dans ma chambre 7 ; 3 ; 10
- ◆ dans un sac 0 ; 4 ; 4
- ◆ dans des malles 1 ; 4 ; 5
- ◆ sur ma table 2 ; 0 ; 2
- ◆ sur l'autre rive du fleuve 1 ; 0 ; 1
- ◆ chez mes parents à Dakar 1 ; 0 ; 1
- ◆ à Kaédi (RIM) 1 ; 0 ; 1
- ◆ dans la chambre de ma mère 0 ; 1 ; 1

20. Les avez-vous tous lus ?

Oui 8 ; 7 ; 15

Non, une partie seulement 2 ; 1 ; 3

Non, aucun 0

21. Les prêtez-vous à d'autres personnes ?

Oui 7 ; 6 ; 13

Non 3 ; 3 ; 6

22. **Empruntez-vous des ouvrages ?**
 Oui 8 ; 9 ; 17 Non 1 ; 1 ; 2 NR 1
23. **Vous arrive-t-il de faire des lectures pour d'autres personnes ?**
 Oui 7 ; 5 ; 12 Non 2 ; 5 ; 7 NR 1
24. **À l'inverse, arrive-t-il qu'on fasse des lectures pour vous ?**
 Oui 8 ; 8 ; 16 Non 2 ; 2 ; 4
25. **Y a-t-il des lectures publiques au village ?**
 Oui 9 ; 14 ; 23 Non 4 ; 6 ; 10
- 25.1. **Par qui sont-elles faites ?**
- ◆ marabouts 2 ; 8 ; 10
 - ◆ imam 5 ; 5 ; 10
 - ◆ talibés (élèves coraniques) 2 ; 1 ; 3
 - ◆ l'ASC 0 ; 3 ; 3
 - ◆ les alphabétiseurs 0 ; 3 ; 3
 - ◆ chef du village 2 ; 0 ; 2
 - ◆ le groupement féminin 0 ; 1 ; 1
 - ◆ les émigrés 1 ; 0 ; 1
- 25.2. **Quels genres d'écrits sont-ils lus en public ?**
- ◆ réunions religieuses 1 ; 10 ; 11
 - ◆ Coran 5 ; 1 ; 6
 - ◆ conférence culturelle en pulaar 0 ; 5 ; 5
 - ◆ lettres 4 ; 0 ; 4
 - ◆ sharia 1 ; 0 ; 1
 - ◆ planning familial 0 ; 1 ; 1
 - ◆ politique 1 ; 0 ; 1
- 25.3. **Quel public y assiste ?**
- ◆ tout le village 7 ; 6 ; 13
 - ◆ les hommes 3 ; 3 ; 6
 - ◆ les jeunes 0 ; 5 ; 5
 - ◆ les sages 0 ; 3 ; 3
 - ◆ les femmes des familles d'érudits 1 ; 1 ; 2
 - ◆ adultes 1 ; 0 ; 1
 - ◆ ceux qui fréquentent la mosquée 1 ; 0 ; 1
 - ◆ les étudiants coraniques 1 ; 0 ; 1
 - ◆ les ignorants 0 ; 1 ; 1
- 25.4. **Vous-même, assistez-vous à certaines de ces lectures publiques ?**
 Oui 7 ; 12 ; 19 Non 2 ; 2 ; 4
- 25.5. **Lesquelles ?**
- ◆ lectures religieuses 2 ; 7 ; 9
 - ◆ conférence culturelle en pulaar 0 ; 5 ; 5
 - ◆ toutes 3 ; 1 ; 4
 - ◆ Coran 1 ; 0 ; 1
 - ◆ sharia 1 ; 0 ; 1
 - ◆ planning familial 0 ; 1 ; 1
- 25.6. **Pourquoi y assistez-vous ?**
- ◆ j'ai peur de Dieu
 - ◆ traduire le Coran
 - ◆ gagner la baraka de Dieu
 - ◆ recueillir les bénédictions du Coran
 - ◆ pour mieux comprendre la parole de Dieu
 - ◆ pour mieux connaître mon créateur et avoir beaucoup plus de foi en lui
 - ◆ c'est intéressant pour ma religion et j'aime ça
 - ◆ en tant que chef religieux

- ◆ je fais partie de ceux qui connaissent le plus la religion dans le village
- ◆ pour me sortir de l'acculturation
- ◆ écouter et savoir ce qui se prépare
- ◆ pour être au courant de ce qui se dit
- ◆ en tant que membre du village, je dois répondre à son appel
- ◆ c'est fait dans l'intérêt du village, je dois donc être présent
- ◆ en tant que citoyen, je tiens à être renseigné
- ◆ acquérir des connaissances en art
- ◆ pour mieux comprendre ma culture
- ◆ imiter mes camarades
- ◆ les lectures me plaisent, elles sont utiles 2
- ◆ pour comprendre ce qui aide à la réussite

4. Écriture : pratiques & usages

26. Vous écrivez...

tous les jours 4 ; 4 ; 8 plrs fois/sem. 2 ; 9 ; 11 plrs fois/mois 4 ; 2 ;
6 très variable selon les périodes et le matériel disponible 0 ; 2 ; 2
 presque jamais 3 ; 2 ; 5 jamais 0

26.1. Pour quelles raisons (jamais ou presque jamais) ?

- ◆ je fais des talismans : je n'écris que pour les autres
- ◆ je n'ai pas beaucoup de souci sur ce plan (?)
- ◆ problèmes de vue
- ◆ ma maîtrise de l'écriture est très faible

27. Pourquoi écrivez-vous ? (motivations originelles et perspectives ou objectifs visés)

- ◆ j'enseigne le Coran
- ◆ après la récitation d'un verset
- ◆ talismans, gris-gris 1 ; 1 ; 2
- ◆ pour écrire des lettres ou y répondre 3 ; 7 ; 10 (dont, pour autrui : 1 ; 4 ; 5)
- ◆ pour des demandes d'emploi et des plaintes
- ◆ pour des devis et des factures
- ◆ pour noter les cotisations (groupement féminin)
- ◆ j'écris le nom de ceux qui ont des dettes dans ma boutique et les sommes d'argent
- ◆ pour mes études 1 ; 3 ; 4
- ◆ parce que j'apprends 1 ; 1 ; 2
- ◆ pour connaître et apprendre
- ◆ pour ne pas oublier
- ◆ pour recopier des livres ou des manuscrits que je n'ai pas
- ◆ pour que cela me serve à l'avenir
- ◆ pour connaître les villes et prévenir la personne que je visite avant d'arriver
- ◆ pour répondre à mes besoins

28. Qu'écrivez-vous ?

types d'écrits ou contenus	nombre de scripteurs toutes langues confondues	nombre de scripteurs par langues		
		pulaar abajada	français	arabe
lettres	8 ; <u>13</u> ; <u>21</u>	4 ; <u>6</u> ; <u>10</u>	4 ; <u>10</u> ; <u>14</u>	2 ; <u>0</u> ; <u>2</u>
comptabilité	0 ; <u>3</u> ; <u>3</u>	0 ; <u>2</u> ; <u>2</u>	0 ; <u>1</u> ; <u>1</u>	*
travail scolaire ou d'alphabétisation	2 ; <u>9</u> ; <u>11</u>	1 ; <u>3</u> ; <u>4</u>	1 ; <u>6</u> ; <u>7</u>	*
Coran/sharia	5 ; <u>0</u> ; <u>5</u>	*	*	5 ; <u>0</u> ; <u>5</u>
talismans/soins mystiques	3 ; <u>0</u> ; <u>3</u>	*	*	3 ; <u>0</u> ; <u>3</u>
pekaan	0 ; <u>2</u> ; <u>2</u>	0 ; <u>2</u> ; <u>2</u>	*	*
divers (convoc. pour le chef de village, plaintes, demandes d'emploi, agriculture)	3 ; <u>1</u> ; <u>4</u>	1 ; <u>1</u> ; <u>2</u>	2 ; <u>0</u> ; <u>2</u>	*

Pas d'écrits en wolof ou en pulaar ajami.

29. Avez-vous de l'argent disponible pour acheter de quoi écrire ?

Oui 2 ; 3 ; 5

Non 11 ; 15 ; 26

NR 2

29.1. Quelle somme dépensez-vous pour cela, par mois ou par an ?

- ◆ 1 000 F/an
- ◆ 1 500 F/an
- ◆ +/- 25 000 F/an
- ◆ variable 3

29.2. Comment obtenez-vous le matériel nécessaire pour écrire ?

- ◆ j'achète 7 ; 7 ; 14
- ◆ mes parents en achètent 2 ; 5 ; 7
- ◆ les matériels sont naturels : gratuits (arabe)
- ◆ don de mes disciples (maître K)
- ◆ don
- ◆ envoi
- ◆ prêt
- ◆ j'en prends auprès de mon beau-père, qui est le chef du village
- ◆ je demande

30. Vous arrive-t-il de ne pas pouvoir écrire faute de matériel ?

Oui 9 ; 7 ; 16

Non 4 ; 12 ; 16

30.1. Comment réagissez-vous dans ces moments-là ?

- ◆ j'emprunte 6 ; 2 ; 8
- ◆ j'achète si j'ai de l'argent
- ◆ je prends à mes enfants
- ◆ je me sens carrément perdu
- ◆ je me sens mal à l'aise, je m'ennuie, mais je n'irai pas voler
- ◆ cela me fait mal, et je patiente
- ◆ je reste sans apprendre

31. À quel endroit conservez-vous ce que vous écrivez ?

- ◆ dans un sac/un cartable 4 ; 8 ; 12
- ◆ dans ma chambre 2 ; 4 ; 6
- ◆ dans le sac de mon frère 1
- ◆ dans un tiroir dans la chambre du vieux 1
- ◆ sur des tablettes (K) 1
- ◆ chez le marabout 1
- ◆ dans ma boutique 1
- ◆ j'ai un porte-document 1
- ◆ un endroit spécial 1
- ◆ nulle part (lettres envoyées ou talismans donnés au client) 6 ; 1 ; 7
- ◆ NR 2

32. Vous arrive-t-il d'écrire à la demande d'autres personnes ?

Oui 9 ; 16 ; 25

Non 5 ; 5 ; 10

5. Avis et appréciations

33. Selon vous, quels sont les avantages dans le fait de maîtriser l'arabe à l'écrit ?

- ◆ l'arabe est une langue de savoir utile pour la religion et sa pratique 7 ; 8 ; 15
- ◆ pour lire un peu le Coran car l'arabe que l'on apprend à l'école et l'arabe coranique se ressemblent
- ◆ dans l'au-delà, on ne parlera qu'arabe
- ◆ cela permet d'avoir des relations avec les marabouts
- ◆ pour écrire des dates d'évènements importants
- ◆ communiquer avec des arabisants 2 ; 2 ; 4
- ◆ c'est une langue internationale bonne à apprendre
- ◆ cela facilite les voyages dans les pays arabes
- ◆ c'est une langue utile
- ◆ j'aime beaucoup l'arabe
- ◆ d'écrire des talismans ou des gris-gris 1 ; 1 ; 2
- ◆ écrire pour soi-même (garder ses secrets) 3 ; 2 ; 5
- ◆ on peut se situer, s'orienter et communiquer
- ◆ avoir des connaissances
- ◆ pour la sharia
- ◆ dans tous les domaines, cela me convient
- ◆ il y a de nombreux avantages
- ◆ il n'y a pas d'avantages
- ◆ NSP 2

33.1. Et les inconvénients ?

- ◆ pas d'inconvénients 11 ; 19 ; 30
- ◆ NSP 3

34. Selon vous, quels sont les avantages dans le fait de maîtriser le français à l'écrit ?

- ◆ écrire et comprendre le courrier 3 ; 8 ; 11 (dont 1 pour autrui)
- ◆ confidentialité dans le courrier 3
- ◆ pour communiquer (économie, administration, langue officielle, voyages) 4 ; 4 ; 8
- ◆ pour communiquer lors de voyages à l'intérieur du Sénégal
- ◆ c'est une langue internationale
- ◆ pour régler ses problèmes 3 (problèmes au sens général ou problèmes à résoudre dans des devoirs scolaires ?)
- ◆ calculer
- ◆ pour être au contact de la langue française et pour la science
- ◆ avoir un bon sens de l'orientation dans la vie courante (en voiture, dans la rue)
- ◆ avoir de la richesse
- ◆ cela me sert pour mon métier (suis technicien solaire) ; ai tout appris en F
- ◆ pour les métiers de l'avenir, seulement pour la vie sur terre
- ◆ pour devenir docteur ou enseignant, etc.
- ◆ tu pourras réussir
- ◆ écrire en français, c'est avantageux 2
- ◆ ce sont des avantages dans la vie (!)
- ◆ il y en a sûrement, mais NSP

34.1. Et les inconvénients ?

- ◆ pas d'inconvénients 12 ; 18 ; 30
- ◆ c'est qu'après avoir beaucoup appris, tu ne trouves pas de travail, tu chômes
- ◆ NSP 1 ; 1 ; 2

35. Selon vous, quels sont les avantages dans le fait de maîtriser le pulaar à l'écrit ?

- ◆ si n'a pas appris le F, ça servira beaucoup
- ◆ c'est mieux que d'être analphabète, mais F mieux pour s'alphabétiser car facilite ensuite l'apprent. du P
- ◆ être en relation, arriver au même niveau que le F car le P est parlé partout en Afrique
- ◆ le pulaar est devenu écrit : on peut lire et expliquer et plus seulement la parler
- ◆ langue maternelle : l'écrire la protège, l'écriture développe la langue 2 ; 3 ; 5
- ◆ permet de s'identifier
- ◆ tout haalpulaar doit pouvoir écrire en P et décrypter les écrits en P
- ◆ permet d'éviter les problèmes de version
- ◆ c'est le plus beau cadeau que l'on puisse s'offrir
- ◆ on y gagne : c'est la langue des activités économiques locales (G.I.E., etc.)
- ◆ on s'en sert beaucoup ; "ils" font des concours pour être enseignants en P
- ◆ réussir à avoir de l'argent en devenant alphabétiseur 2
- ◆ quand l'écriture est nécessaire, tu passeras (professionnel)
- ◆ mieux maîtriser les techniques agricoles
- ◆ dans les réunions, on résume ce qui se dit en pulaar et on le rapporte au village
- ◆ pouvoir écrire tous ses besoins
- ◆ c'est bon pour tout le monde
- ◆ c'est très utile, permet de trouver des connaissances, de découvrir 2
- ◆ intéressant
- ◆ toute maîtrise de langue est avantageuse
- ◆ ça sert toujours
- ◆ NSP 1 ; 3 ; 4

35.1. Et les inconvénients ?

- ◆ pas d'inconvénients 10 ; 16 ; 26
- ◆ cela ne permet pas de faire des études poussées
- ◆ NSP 2 ; 1 ; 3

36. Que pensez-vous des livres, des journaux ou des manuscrits que vous connaissez ? (sur tous les plans : forme et fonds, et faire préciser selon quelles langues)

- ◆ pour le fond et la forme, tout repose sur l'enseignement (livres didactiques)
- ◆ pour le fond, ça me va ; pour la forme, ça dépend
- ◆ le papier blanc fait mal aux yeux contrairement au papier rouge ou jaune
- ◆ les caractères sont trop petits ou fins, même si le contenu est important et ce n'est pas bon pour la vue 3
- ◆ je préfère les écrits plus ou moins gras ou gros pour une lecture parfaite
- ◆ les reliures sont belles, la couleur du papier adaptée à nos yeux (beige ou jaune), j'aime les reliures très dures, les images sont attirantes
- ◆ ceux que je connais sont bien faits, on comprend bien l'écriture
- ◆ il y a beaucoup de mots déformés en pulaar (*référence probable aux différentes transcriptions phonétiques ou variantes dialectales*)
- ◆ certains livres se contredisent : ça aiguise plus l'intellect du lecteur
- ◆ les livres de Maïram Bâ sont intéressants, éducatifs, ils éveillent ; j'apprécie moins les autres en F
- ◆ ça me rapproche des étrangers et ça me réveille
- ◆ parfois, les titres m'attirent mais le contenu ne m'intéresse pas : les textes en F ne sont pas très importants
- ◆ les photoromans éveillent l'intelligence
- ◆ les livres en F, comme Germinal, donne un sentiment de révolte lié à la souffrance des pauvres ou dans des poèmes africains comme Césaire (*Antillais !*) ou Senghor
- ◆ les livres sont de bonnes choses / ont de l'intérêt / intéressants / utiles / avantageux 7
- ◆ livres bien faits / c'est bien 5
- ◆ les livres aident à bien apprendre
- ◆ les livres enrichissent le vocabulaire
- ◆ les livres en AK sont mieux travaillés que les autres
- ◆ les manuscrits sont secrets

- ◆ les manuscrits sont bien car moins chers que les livres
- ◆ manuscrits : très satisfait
- ◆ les manuscrits n'ont pas d'intérêt immédiat
- ◆ les journaux en P répondent à toutes mes attentes
- ◆ les journaux ont beaucoup d'intérêt
- ◆ ça ne m'intéresse pas
- ◆ NR 2

37. À votre avis, quel est l'alphabet le plus approprié pour écrire le pulaar ?

ajami 3 ; 5 ; 8 abajada 8 ; 15 ; 23 les deux 2 ; 0 ; 2

37.1. Pourquoi ?

abajada :

- ◆ ceux qui comprennent le F arrivent facilement à lire le P 1 ; 1 ; 2
- ◆ c'est une passerelle facile pour les élève ou anciens élèves en F, qui sont plus nombreux que ceux qui ont fait l'EK
- ◆ car c'est ce que je connais et les gens comme moi sont les plus nombreux
- ◆ c'est avec cet alphabet que j'ai appris à lire et écrire 1 ; 1 ; 2
- ◆ avant cet entretien, je ne savais pas qu'on pouvait écrire le P en ajami (*a pourtant fait 6 ans d'EK...*)
- ◆ me convient mieux / me plaît davantage 3 ; 2 ; 5
- ◆ c'est plus accessible, plus facile, plus clair 2 ; 2 ; 4
- ◆ parce que je n'écris pas l'arabe / c'est celui que je comprends 1 ; 8 ; 9
- ◆ parce que je ne maîtrise pas l'ajami : les lettres sont plus proches de l'arabe

ajami :

- ◆ ceux qui comprennent l'arabe arrivent facilement à lire le P 2 ; 0 ; 2
- ◆ me plaît davantage
- ◆ la plupart des alphabètes au Fuuta-Tooro étaient lettrés en arabe
- ◆ ça a plus d'avenir car c'est l'arabe
- ◆ je connais l'arabe

les deux :

- ◆ pour faciliter à chacun le libre choix dans la langue (*la transcription*) qu'il veut 2 ; 0 ; 2
- ◆ cela dépend de la personne à qui l'on écrit

38. Pourquoi selon vous les Haalpulaar'en du Fouta-Tooro qui sont alphabétisés en pulaar le sont-ils le plus souvent en abajada ?

- ◆ c'est l'alphabet le plus accessible, le plus facile, le plus compréhensible 4 ; 3 ; 7
- ◆ c'est l'alphabet qui ressemble le plus au français 3 ; 2 ; 5
- ◆ ils s'adaptent plus vite à ces caractères / cela les arrange mieux 1 ; 1 ; 2
- ◆ c'est celui qu'on nous a montré / qui est venu à nous 6
- ◆ on ne nous a pas montré l'ajami
- ◆ c'est l'alphabet qui a été utilisé dès le début pour alphabétiser / politique de l'alpha 1 ; 1 ; 2
- ◆ on ne maîtrise que ça
- ◆ c'est l'alphabet qu'ils utilisent le plus
- ◆ c'est leur langue (*confusion entre langue et alphabet*)
- ◆ cette façon (*cet alphabet*) est bonne
- ◆ c'est l'alphabet conventionnel de Bamako
- ◆ c'est l'alphabet qui correspond le mieux à la prononciation des lettres en P
- ◆ on a choisi ça comme ça 3 ; 0 ; 3
- ◆ NSP 1

6. Les effets de l'écrit

39. Qu'est-ce que la maîtrise de la lecture et de l'écriture vous a apporté ?

- ◆ peuvent lire & écrire ou faire ce dont ils ont besoin sans aide 5 ; 5 ; 10

- ◆ la science, le savoir 1 ; 4 ; 5
- ◆ garder ses secrets 4 ; 0 ; 4
- ◆ éveil culturel, connaissances culturelles 0 ; 3 ; 3
- ◆ conserver dans des manuscrits ce qu'on a besoin de garder en mémoire 2 ; 1 ; 3
- ◆ développement économique car emplois (enseigner) 1 ; 2 ; 3
- ◆ permet d'écrire beaucoup de choses 0 ; 2 ; 2
- ◆ écrire des lettres 2 ; 0 ; 2
- ◆ connaître Dieu
- ◆ quand on me donne des prières, je les écris en pulaar
- ◆ aide à décrypter les lettres arabes (le pulaar ajami)
- ◆ écrire des talismans
- ◆ écrire des adresses
- ◆ écrire mon nom
- ◆ retracer l'Histoire
- ◆ j'ai éloigné l'ignorance et l'analphabétisme
- ◆ j'ai augmenté mon audience auprès des analphabètes
- ◆ gagner de l'argent (gris-gris, lettres)
- ◆ beaucoup d'avantages, beaucoup de bien
- ◆ on dit de moi que je suis émancipée, en lien avec mon éducation en F (sensible à la cause des femmes et contre la violence et la domination masculine)
- ◆ rien
- ◆ ne comprend pas la question

40. Est-ce que cela a entraîné des changements dans vos relations avec les autres ?

Oui 9 ; 12 ; 21 Non 4 ; 8 ; 12

40.1. Lesquels et vis à vis de qui ?

- ◆ je suis plus proche des gens
- ◆ je peux aider les analphabètes à lire ou écrire 3
- ◆ si je n'étais pas à l'école, les analphabètes ne viendraient pas me voir
- ◆ s'ils veulent écrire, ils viennent me voir
- ◆ bonnes relations avec les analphabètes
- ◆ changements vis à vis de ceux qui n'ont pas fait les bancs
- ◆ je peux voir ce qu'ils ne voient pas
- ◆ je m'informe dans l'agriculture, en tant que spécialiste en maraîchage et dirigeant d'un groupement
- ◆ changements entre les enseignants et moi, et avec ceux avec qui je travaille
- ◆ tu deviens autonome pour beaucoup de choses
- ◆ si les gens me parlent F, je comprends ; si on m'écrit, je peux répondre
- ◆ c'est moi qui traduis quand un étranger vient ici
- ◆ savoir-vivre et savoir-faire avec tout le monde, gens d'ici et étrangers
- ◆ je ne suis pas en bon terme avec les gens pas sérieux, mais le suis avec ceux qui cherchent la voie de Dieu
- ◆ maintenant, j'ai un agenda
- ◆ suis secrétaire
- ◆ je me sens honteux avec des gens instruits

41. Est-ce que cela a entraîné des changements dans votre mode de vie ?

Oui 11 ; 11 ; 22 Non 2 ; 9 ; 11

Les personnes ayant répondu "non" peuvent avoir été scolarisées jeunes et ne pas avoir perçu de changements dans leur mode de vie du fait de n'avoir quasiment pas connu la vie d'analphabète.

41.1. Lesquels ?

- ◆ je suis moins distrait, j'ai une meilleure éducation, mon comportement dans la vie quotidienne s'est amélioré
- ◆ je suis mieux considéré, je suis plus intéressant et j'ai amélioré mon style de vie
- ◆ je comprends mieux les gens, je m'adapte à leur caractère

- ◆ je suis plus en contact avec les gens
- ◆ j'ai réussi socialement et je connais mieux les gens
- ◆ mes réflexions sont plus approfondies
- ◆ j'ai l'esprit plus critique
- ◆ je suis plus cultivé, j'ai changé ma façon de penser
- ◆ je suis plus tolérante et ne mange plus les choses non recommandées par l'islam
- ◆ j'écoute les érudits et ai plus de considération pour les savants
- ◆ je garde mes secrets, ma science
- ◆ je suis plus proche des écrits
- ◆ je lis alors que d'autres ne le font pas
- ◆ je ne savais rien et ne comprenait rien alors que maintenant j'écris tout
- ◆ maintenant, je n'oublie rien, je note tout
- ◆ je lis mes lettres
- ◆ je lis et écris et connais beaucoup de choses
- ◆ je fais de la compta à la fin du mois, je ne vis plus au jour le jour
- ◆ la richesse dans ma vie
- ◆ me permet d'avoir un métier, c'est ma vie
- ◆ je peux être choisie pour certains emplois dans le village quand il y a des projets de l'extérieur, ou comme intermédiaire entre des étrangers et les gens du village ou pour recevoir une formation et devenir un relais dans le village ; cela m'a permis de connaître les MST, la contraception, l'accouchement
- ◆ il y a des choses que je ne pouvais pas et que je peux maintenant
- ◆ NSP

41.2. Que pensez-vous de ces changements ?

- ◆ c'est bon / excellent / positif 6 ; 3 ; 9
- ◆ de l'ordre, de la réussite, du développement
- ◆ ça m'a procuré du savoir, c'est une bonne chose
- ◆ beaucoup d'avantages pour moi
- ◆ je suis utile
- ◆ ces changements sont utiles
- ◆ je suis mieux maintenant
- ◆ je suis fier de moi, j'ai maintenant une bonne éducation
- ◆ c'est ma réussite
- ◆ tu apprends à imiter les prophètes et autres érudits de l'islam
- ◆ je suis en train de m'auto-éduquer pour ne pas que mon âme quitte le bon chemin
- ◆ tu comprends ta religion, tu fais ton bilan (*financier ou autre ?*), tu écris pour toi
- ◆ ça aide l'évolution de l'Homme
- ◆ j'apprends

42. Ces changements correspondent-ils aux attentes que vous aviez en commençant à apprendre à lire et à écrire ?

Oui 5 ; 6 ; 11

Non

5 ; 5 ; 10

NSP 2

42.1. En quoi ?

oui :

- ◆ sélection des idées
- ◆ j'y suis rentré pour connaître et j'ai appris la religion
- ◆ la lecture du Coran et des hadiths m'apporte beaucoup
- ◆ je voulais devenir quelqu'un
- ◆ je veux réussir
- ◆ j'attendais une situation professionnelle de lettré, lire et écrire
- ◆ je voulais lutter contre l'ignorance
- ◆ m'a aidé à me tirer de l'analphabétisme
- ◆ je voulais écrire ce que j'avais besoin d'écrire sans l'aide de personne

- ◆ sur tous les plans

non :

- ◆ je voulais réussir plus que ça
- ◆ je n'espérais pas autant de changements et avoir autant de fonctions dans le village (santé, jardin)

43. Est-ce que la maîtrise de l'écrit en pulaar a provoqué des changements dans la vie du village ou dans les relations entre les gens ?

Oui 10 ; 18 ; 28

Non 3 ; 2 ; 5

43.1. Lesquels ?

- ◆ agriculture
- ◆ les jeunes ont des salaires, des emplois (pour le pulaar / alphabétiseurs) 2 ; 3 ; 5
- ◆ ils écrivent ce qu'ils ont besoin d'écrire / lettres (courrier) en P 3
- ◆ plus de compréhension entre les gens car plus de lettres (courrier) 2
- ◆ les analphabètes peuvent comprendre leur nom écrit (?)
- ◆ aider les autres qui n'ont pas appris
- ◆ si tu peux écrire, les gens se servent de toi et vice-versa
- ◆ plus de communication 3 ; 1 ; 4
- ◆ (l'écrit attirent les analphabètes vers les alphabètes ; plus de modes de communication)
- ◆ les gens veulent étudier le P, sont alphabétisés, plus cultivés
- ◆ les gens écrivent
- ◆ les fedde (associations) écrivent tout en P
- ◆ les jeunes ont fait des soirées culturelles pour éveiller les gens
- ◆ les vieux s'intéressent beaucoup plus à l'alphabétisation qu'avant
- ◆ interrelations entre jeunes et vieux
- ◆ les gens sont plus proches les uns des autres
- ◆ gens plus évolués, plus émancipés
- ◆ pendant les cours, tu rencontres des personnes, fais connaissance, échanges tes idées
- ◆ les gens sont beaucoup plus compréhensifs et ouverts aux étrangers ; ce sont vraiment les études qui ont provoqué cela, et c'est lié aux débouchés, quelque soit la filière éducative (pas seulement P)
- ◆ développement du village (grâce à plus d'intelligence, connaissance, savoir-vivre, culture) 2
- ◆ ça permet de s'identifier
- ◆ le village ne pouvait pas certaines choses qu'il peut maintenant

43.2. Que pensez-vous de ces changements ?

- ◆ maintenant, les gens peuvent débattre ensemble de certaines questions
- ◆ ça les aide au développement du pays, aussi bien moral qu'économique ; mais risque de menacer l'islam, ce qui me fait peur, mais je ne sais pas comment lutter contre... tout dépend des jeunes : ce sont eux qui font ce qu'ils veulent
- ◆ "so wonaa ina feewni wuro ngo"
- ◆ c'est bon / avantageux 9 ; 11 ; 20
- ◆ aide à avoir du travail
- ◆ les gens sont plus éveillés maintenant
- ◆ tout savoir est utile, nous souhaitons que ça continue
- ◆ utile pour le commerce
- ◆ ils devraient plus enseigner aux gens jusqu'à ce qu'ils écrivent bien
- ◆ ça augmente le savoir et la culture
- ◆ la manière d'être des gens est différente : les lettres sont lues tout de suite, avant, il fallait attendre 2 jours

7. Langues et écritures dans l'avenir

44. Quelles langues souhaitez-vous que vos enfants maîtrisent, par ordre de préférence ?

langues ordre de préférence	pulaar	français	arabe/arabe coranique	anglais	wolof	espagnol
1	16	7	12	*	*	*
2	7	12	8	2	*	*
3	5	11	6	4	1	*
4	3	1	1	3	4	*
5	*	*	*	2	2	2
total des citations, tous ordres confondus	31	31	27	11	7	2

Un jeune homme n'a pas voulu préciser d'ordre de préférence, et a choisi "toutes les langues"
(résultats présentés : total des deux villages)

44.1. Pourquoi ces langues-là ?

pulaar :

- ◆ langue maternelle/langue parlée donc doit être écrite 4 ; 7 ; 11
- ◆ utile 4
- ◆ tout devient plus facile
- ◆ est très répandue 2
- ◆ a de l'avenir
- ◆ intéressante
- ◆ j'aime/ la préfère 3

français :

- ◆ utile pour la vie active / réussir 3 ; 5 ; 8
- ◆ utile 3
- ◆ a de l'avenir
- ◆ c'est la langue officielle
- ◆ c'est la langue que l'on étudie
- ◆ intéressante
- ◆ est très répandue 2
- ◆ pour la communication
- ◆ le français, c'est les yeux (affiches en F)
- ◆ j'aime/ la préfère 3

arabe :

- ◆ pouvoir maîtriser/bien pratiquer sa religion 7 ; 6 ; 13
- ◆ langue d'aujourd'hui et de demain
- ◆ a de l'avenir
- ◆ utile
- ◆ je l'aime/ la préfère 3
- ◆ intéressante

anglais :

- ◆ langue commerciale parlée partout/langue la plus parlée 1 ; 3 ; 4
- ◆ pour communiquer avec/à l'étranger
- ◆ je l'aime

wolof :

- ◆ langue nationale 2
- ◆ utile
- ◆ intéressante

toutes les langues :

- ◆ sont porteuses de science et donc utiles
- ◆ meilleure intégration sociale dans la recherche de travail

- ◆ (toutes sauf arabe) car dans le monde actuel, les gens bougent, voyagent
- ◆ pour que mes enfants puissent quitter le Sénégal pour gagner de l'argent dans les pays lointains

45. Souhaitez-vous que vos enfants apprennent à lire et à écrire ?

Oui 13 ; 20 ; 33

Non 0

45.1 Tous vos enfants ou certains d'entre eux ?

tous 12 ; 20 ; 32

certains 1 ; 0 ; 1

lesquels ? - les garçons

45.2. La même langue pour chacun ou des langues ou transcriptions différentes ?

la même langue 2 ; 0 ; 2

différentes langues selon les enfants 1 ; 2 ; 3

autre (plrs langues/enfant, etc.) 9 ; 18 ; 26

NR 1

autre :

- ◆ plusieurs langues/enfant
- ◆ plusieurs langues par enfant de préférence, mais dépendra de leurs capacités
- ◆ ça dépendra de mes enfants, selon leur goût

45.3. Quelles langues, par ordre de préférence ? (résultats présentés : total des deux villages)

langues ordre de préférence	pulaar abajada	pulaar ajami	français	arabe/arabe coranique	anglais	wolof	espagnol
1	8	3	10	11	*	*	*
2	11	1	7	8	1	*	*
3	2	2	11	6	5	2	1
4	3	*	*	*	4	4	*
5	*	*	*	*	*	2	*
total des citations, tous ordres confondus	31		31	27	11	7	2

Une personne a cité le hassanyia en 3^{ème} position ex-æquo avec l'anglais.

45.4. Pourquoi ces langues-là ? (pour chaque langue/transcription citée)

cf. les réponses de 32.1, que nous complétons par les réponses suivantes :

pulaar :

- ◆ elle est facile à apprendre
- ◆ pour comprendre les trois grands métiers : agriculture, pêche et élevage
- ◆ mieux comprise par les analphabètes
- ◆ connaître son ethnie, sa valeur, son origine

arabe :

- ◆ science qui augmente l'homme qualitativement
- ◆ ne pas être ridicule devant la population villageoise
- ◆ va les sauver car c'est la parole de Dieu

français :

- ◆ pour leur culture
- ◆ savoir ce qui se passe dans le monde

anglais :

- ◆ bien pour la médecine

wolof :

- ◆ il faut parler wolof au Sénégal

45.5. Pourquoi ?

aucune réponse (0 à "non" de 45)

Questionnaire Analphabètes

(terrain 2000 : 9 à Juude ; 7 à Dungal ; 16 au total)

Afin d'alléger la lecture des résultats qui suivent, dont la présentation est parfois assez touffue, nous avons choisi de supprimer toutes les indications destinées aux enquêteurs pour administrer le questionnaire / entretien.

1. Langues, écriture et lecture

1. Quelles langues parlez-vous couramment ?

pulaar 9 ; 7 ; 16 wolof 2 ; 2 ; 4 français 0 ; 1 ; 1 arabe 0 ; 0 ; 0
 autres 0 ; 5 (1 hassanyia ; 1 anglais ; 1 pulaar du Cameroun) ; 5

2. Quelles langues parlez-vous ou comprenez-vous un peu ?

pulaar 0 ; 0 ; 0 wolof 4 ; 2 ; 6 français 1 ; 0 ; 1 arabe 0 ; 0 ; 0
 autres 0 ; 5 (1 seerer ; 1 soninke ; 2 hassanyia ; 1 anglais) ; 5

3. Souhaitez-vous parler d'autres langues ?

Oui 6 ; 7 ; 13 Non 2 ; 0 ; 2 NSP 1

3.1. Lesquelles ? 3.2. Pourquoi ces langues-là ? (pour chaque langue citée)

langues	Juude	Dungal	total villages	pourquoi cette langue ?
arabe	2	<u>1</u>	<u>3</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dieu a mis cela ds mon cœur ; on ne parle que ce que Dieu a voulu ◆ Je ne veux que la comprendre ◆ Voyager ds les pays arabes ◆ Me plaît
français	3	<u>4</u>	<u>7</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Me plaît bcp (3X) ◆ Résoudre les problèmes de comt° avec les autres ◆ Pour comprendre et parler avec les étrangers, les Français ◆ Je voyage
wolof	1	<u>3</u>	<u>4</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Me plaît bcp (2X) ◆ Comt° avec les autres et ne pas mourir sans connaissances ◆ Parce que c'est celle que les Haalpulaar'en connaissent
anglais	2	<u>1</u>	<u>3</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pour comprendre et parler avec les étrangers ◆ Je suis à l'étranger et parfois, besoin de l'anglais
bambara	0	<u>2</u>	<u>2</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ voyage ◆ pour mettre en confiance les gens si va chez Bambara, ne pas y passer pr un bandit
hassanyia	0	<u>2</u>	<u>2</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ comt° avec les autres et ne pas mourir sans connaissances
soninke	0	<u>2</u>	<u>2</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ au cas où irait vivre en pays soninke, pour aller ensuite en France grâce à eux ◆ comt° avec les autres et ne pas mourir sans connaissances
diola	0	<u>1</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ comt° avec les autres et ne pas mourir sans connaissances
manjak	0	<u>1</u>	<u>1</u>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ voyage
ttes langues entendues	0	<u>1</u>	<u>1</u>	

3.3. Souhaitez-vous apprendre d'autres langues ?

Oui 6 ; 5 ; 11 Non 1 ; 1 ; 2 NSP 1 ; 1 ; 2

3.4. Lesquelles ?

langues	à l'oral seulement	oral+écrit		total villages ∇ mode
		Juude	Dungel	
pulaar	*	5	1	6
français	1	4	2	7
arabe coranique	*	1	*	1
wolof	1	1	2	4
arabe	*	1	*	1
anglais	1	1	*	2
soninke	*	*	1	1
hassanyia	*	*	1	1
diola	*	*	1	1
ttes les langues	*	*	1	1
ne connaît pas les langues à apprendre	*	1	1	2

4. **Savez-vous lire ?**

oui 2 ; 0 ; 2

non 5 ; 7 ; 12

5. **Savez-vous écrire ?**

oui 1 ; 4 ; 5

non 6 ; 3 ; 9

2. Apprentissage

6. **Avez-vous appris à lire et écrire dans le passé ?** (même si c'était il y a longtemps et que vous ne savez plus lire et écrire aujourd'hui)

Oui 4 ; 3 ; 7

Non 4 ; 4 ; 8

6.1. **En quelles langues, dans quel cadre d'apprentissage et pendant combien de temps au total (pour chaque type d'éducation si plusieurs sont cités) ?**

langues	Juude	Dungel	total villages
pulaar ajami	1	1	2
pulaar abajada	*	*	*
français	1	1	2
arabe coranique	3	3	6
wolof	*	*	*

cadres éducatifs	Juude	Dungel	total villages
dudal	3	4	7
cours d'alpha	1	*	1
école publique	*	1	1
cours du soir	1	*	1

durées totales de chaque type d'apprentissage	Juude	Dungel	total villages
< 6 mois	2	4	6
6 mois à 1 an	1	*	1
1 à 2 ans	*	*	*
2 à 5 ans	1	*	1
> 5 ans	*	1	1

6.2. **Pourquoi ne savez-vous plus lire et écrire ?**

raisons invoquées	Juude	Dungel	total villages
a cessé pour aider les parents (champs, caprins...)	1	2	3

a oublié, n'en a pas eu l'usage	1	2	3
était très jeune et inattentive	*	1	1
sans réponse	3	*	3

7. Pourquoi n'avez-vous pas appris à lire et à écrire ?

- mes parents ne m'y avaient pas emmené (apprendre) 6 ; 2 ; 8
- j'étais berger
- grand-mère m'a retiré de l'école
- je n'ai rien retenu
- à l'époque où les gens sont allés à l'école, on pensait que ce n'était pas sérieux, du jeu
- suis occupée par les travaux ménagers et la vente de poissons
- mon père ne m'a jamais inscrite 2

8. Personnellement, souhaitez-vous apprendre à lire et à écrire ?

Oui 7 ; 7 ; 14 Non 1 ; 0 ; 1

8.1. Pourquoi ? (résultats présentés : total des deux villages)

Si non :

- n'a plus d'activité, est âgé et se consacre à Dieu

Si oui :

- lire ou écrire des lettres / y mettre ses secrets 5
- tenir un "carnet de secrets"
- combler mes déficits (intellectuels) 4
- comprendre ce qui est écrit / lire des livres 2
- c'est utile / "on ne sait jamais où l'on va" 3
- lire une adresse pour trouver un lieu
- faire les comptes, les factures / gestion commerciale 3
- résoudre mes problèmes / pouvoir m'en sortir 2
- être plus productif 2
- être recruté comme alphabétiseur au village
- faire comme les autres 2
- ne pas être calomniée
- pour le plaisir
- renforcer ma foi, ma croyance (apprendre l'arabe coranique)
- faire mon chapelet (apprendre l'arabe coranique)

8.2. En quelle(s) langue(s) ?

langues	Juude	Dungel	total villages
pulaar	6	4	10
français	5	4	9
arabe coranique	2	3	5
wolof	1	1	2
anglais	1	1	2
autres	1	1	2

8.3. Pourquoi aimeriez-vous être alphabétisé(e) dans cette (ces) langue(s)-là ?

pour le pulaar :

- maîtriser la lecture
- maîtriser ma langue maternelle / je veux le développement de ma langue
- être autonome dans mes activités

pour le français :

- écrire des lettres
- ne plus regretter de ne pas être allé à l'école
- pouvoir lire autre chose

pour l'arabe :

- connaître ma religion 2

pour l'anglais :

- je vis à l'étranger : y diminuer mes difficultés

pour l'ensemble des langues (non précisé ou apparaissant pour toutes les langues suivantes) :

- élargir la potentialité de communication
- me plaît (sauf pour l'anglais)
- ces langues sont utiles à l'écrit (sauf pour le wolof)

9. Pensez-vous pouvoir concrétiser votre souhait de vous alphabétiser ?

Oui 6 ; 5 ; 11 Non 2 ; 2 ; 4

9.1. Avec quel type de formation, quelle structure ou institution ?

types de formation/structure	total villages
école publique	*
cours d'alphabétisation	3
école coranique	2
école privée	1
aide de proches, famille ou autres lettrés	2
dahira	1
NSP ou non renseigné	2
autre (récupération des cahiers des apprenants, autodidacte, etc.)	5

9.2. Cela impliquerait-il une participation financière de votre part ?

Oui 5 ; 4 ; 9 Non 1 ; 1 ; 2 NSP 2 ; 0 ; 2

9.3. Pour quelles raisons pourriez-vous ne pas être en mesure de suivre la formation de votre choix ?

- ◆ si je suis malade 3
- ◆ je dois travailler ou faire les travaux ménagers (pas le temps) 2
- ◆ opposition de ma mère
- ◆ manque de volonté
- ◆ manque de moyens
- ◆ trop mobile

10. Vous a-t-on déjà encouragé(e) à étudier ou à vous alphabétiser ?

Oui 5 ; 4 ; 9 Non 3 ; 3 ; 6

10.1. Qui ? (relation à Ego ou institution)

type de relation à ego	total villages
père seul	3
frères ou sœurs	3
ami (e-s-es)	3
parents	1
maître coranique	1
gens de la dahira	1
soi-même (auto-encouragements !)	1

10.2. Pour une alphabétisation en quelle langue (arabe, français ou pulaar) ? —> tableau

10.3. Avec quels arguments ? —> tableau

langue d'alphabétisation	total villages	arguments
pulaar abajada	3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ s'en servir comme tout le monde / être comme ses amis ◆ adore la littérature

		◆ pour ne plus rencontrer certaines difficultés
pulaar ajami	*	◆ *
français	2	◆ adore la littérature ◆ pour ne plus rencontrer certaines difficultés
arabe coranique	8	◆ quand résurrection, Dieu parle avec ses créatures slmt en arabe ◆ prier, lire les versets ◆ renforcer ma compréhension de la religion ◆ servir mes parents
anglais	1	◆ pouvoir communiquer
autres	1	*
NSP	1	*

10.4. Comment percevez-vous ce que ces gens vous disent à ce sujet et comment réagissez-vous concrètement ?

- ◆ regrets de ne pas avoir appris 3
- ◆ le ferai, si bonne santé
- ◆ ça me servira
- ◆ on ne peut pas forcer l'esprit s'il refuse d'apprendre ; l'enseignement est bon
- ◆ apprendre pour savoir et qu'un jour on parle de moi en tant qu'alphabétisé
- ◆ en suis très contente
- ◆ quand j'allais à l'EK, le marabout me battait et je ne voulais que jouer et quitter l'EK ; pour me forcer, mon père me battait aussi. Tous les enfants avaient finalement fui le dudal.

11. Vous a-t-on déjà incité(e) ou obligé(e) à ne pas étudier ou à ne pas vous alphabétiser ?
 Oui 1 ; 2 ; 3 Non 8 ; 5 ; 13

11.1. Qui ? (relation à Ego ou institution) —> tableau

11.2. Pour une alphabétisation en quelle langue (arabe, français ou pulaar) ?

- pulaar abajada 2
- pulaar ajami 1
- français 3
- arabe coranique 1

11.3. Avec quels arguments ? —> tableau

11.4. Comment percevez-vous ce que ces gens vous disent à ce sujet et comment réagissez-vous concrètement ? —> tableau

qui ?	arguments	perception/réaction
des connaissances	pensent que je suis âgé	violemment, et pense qu'il n'y a pas d'âge pour l'école
ma grand-mère	ne m'avait pas vraiment obligé	à l'époque, je n'avais pas compris, mais maintenant, je regrette
mon père	n'y voyait pas d'intérêt	*

3. Lecture et écriture : pratiques & usages

12. Possédez-vous personnellement des manuscrits, des livres ou des journaux ?
 Oui 3 ; 0 ; 3 Non 6 ; 7 ; 13

12.1. En quelles langues ? (pour chaque type de support possédé) —> tableau

12.2. Combien en possédez-vous ? (pour chaque type de support possédé) —> tableau

types de supports	nombre de détenteurs*	quantité			
		pulaar abajada	pulaar ajami	français	arabe K
manuscripts	3	• 12 • 1 • nr	*	• 7 • 1 • 1	
livres	1	13	*	15	
journaux	1	*	*	120	

*différents types de supports peuvent être détenus par le même individu

12.3. À quel endroit se trouvent-ils ?

- dans ma chambre 2
- dans mon sac
- au Gabon

13. Comment sont-ils devenus à vous ?

- ◆ achat 1
- ◆ don 0
- ◆ héritage 0
- ◆ échange 0
- ◆ autre 1 : mes enfants les écrivent

14. Les prêtez-vous à d'autres personnes ?

Oui 1 Non 1

15. Achetez-vous des manuscrits, des livres ou des journaux ?

Oui 1 Non 1

15.1. Quelle somme dépensez-vous pour l'achat de livres ou journaux, par mois ou par an ?

- ◆ 5 000 CFA/mois

16. Pour qui les achetez-vous ?

Ego 1 autrui 0 Ego+autrui 0

16.1. Quel usage en faites-vous ? (se les fait lire par d'autres, regarde les illustrations, etc.)

- ◆ essai de lire

16.2. Pour qui (si autrui) ? aucune réponse "autrui"

17. Arrive-t-il qu'on fasse des lectures pour vous ?

Oui 7 ; 5 ; 12 Non 2 ; 2 ; 4

18. Empruntez-vous des ouvrages ?

Oui 1 ; 2 ; 3 Non 8 ; 5 ; 13

19. Y a-t-il des lectures publiques au village ? (préciser si besoin : dans le cadre d'activités associatives, politiques, économiques ou religieuses)

Oui 5 ; 6 ; 11 Non 4 ; 1 ; 5

19.1. Par qui sont-elles faites ? (relation à Ego, titre / fonction ou institution)

- ◆ ASC 2 ; 2 ; 4
- ◆ marabouts/imam 3 ; 3 ; 6

19.2. Combien de fois par semaine ou par mois ?

- ◆ quand sacrements islamiques (mariages, baptêmes, décès) 0 ; 1 ; 1
- ◆ lors du mois de ramadan 2 ; 0 ; 2
- ◆ de temps en temps 1 ; 1 ; 2
- ◆ une fois par an 1 ; 1 ; 2
- ◆ une fois par mois 0 ; 1 ; 1

19.3. Quels genres d'écrits sont-ils lus en public ?

- ◆ lettres 2 ; 0 ; 2
- ◆ poèmes 1 ; 1 ; 2

- ◆ textes coraniques 2 ; 3 ; 5
- ◆ "pinal" (textes sur la culture haalpulaar) 0 ; 2 ; 2

19.4. Quel public y assiste ?

- ◆ les jeunes 1 ; 2 ; 3
- ◆ tous les villageois 2 ; 5 ; 7
- ◆ les sages du village 1 ; 0 ; 1
- ◆ les hommes 1 ; 0 ; 1

19.5. Vous-même, assistez-vous à certaines de ces lectures publiques ?

Oui 2 ; 5 ; 7 Non 3 ; 2 ; 5

19.6. Lesquelles ?

- ◆ textes coraniques 0 ; 3 ; 3
- ◆ prédications religieuses 1 ; 0 ; 1
- ◆ "pinal" (textes culturels, sur le développement du pulaar) 0 ; 1 ; 1
- ◆ poèmes 0 ; 1 ; 1
- ◆ sans réponse 3 ; 0 ; 3

19.7. Pourquoi y assistez-vous ?

- ◆ c'est la parole divine (textes K)
- ◆ imiter les adultes qui écoutent la parole de Dieu
- ◆ suis membre de l'ASC et dois donc assister à la lecture du courrier
- ◆ c'est très instructif par rapport à la connaissance du passé et pour présager de l'avenir (poèmes en pulaar)
- ◆ pour mieux connaître, suivre seulement les bons conseils
- ◆ pour comprendre (curiosité / savoir)
- ◆ par plaisir

20. Vous arrive-t-il de demander à des gens d'écrire pour vous ?

Oui 6 ; 5 ; 11 Non 1 ; 2 ; 3

4. Avis et appréciations

21. Selon vous, quels sont les avantages dans le fait de maîtriser l'arabe à l'écrit ?

- ◆ imprécis ("c'est un avantage", "il y a bcp de bien à cela", "pourrais m'en servir") 3
- ◆ lire le Coran / bien pratiquer sa religion / pour l'au-delà 3
- ◆ savoir écrire, correspondre avec les Arabes ou les arabisants 2
- ◆ devenir soi-même un chaînon dans la transmission
- ◆ analyses plus poussées que quand EK oral seulement
- ◆ c'est bon pour les enfants, ça les aide beaucoup

21.1. Et les inconvénients ?

aucun inconvénient n'a été énoncé (pas d'inconvénient : 9 au total + NSP)

22. Selon vous, quels sont les avantages dans le fait de maîtriser le français à l'écrit ?

- ◆ écrire et comprendre le courrier 3
- ◆ confidentialité dans le courrier / personne n'écrira à ma place
- ◆ communiquer avec des amis français
- ◆ accès à bcp de science
- ◆ s'instruire est utile
- ◆ gérer soi-même ses affaires
- ◆ tous les bienfaits et réussites se font par le français
- ◆ trouver des emplois
- ◆ lire les affiches, les panneaux
- ◆ on devient quelqu'un d'important dans la société
- ◆ aider les autres
- ◆ cela éveille

- ◆ avec le français, il n'y a que des avantages 2
- ◆ c'est une bonne chose, ça me plaît

22.1. Et les inconvénients ?

aucun inconvénient n'a été énoncé (pas d'inconvénients : 12 au total + NSP)

23. Selon vous, quels sont les avantages dans le fait de maîtriser le pulaar à l'écrit ?

- ◆ écrire et comprendre le courrier 3
- ◆ bcp d'avantages car langue maternelle
- ◆ confidentialité dans le courrier / personne n'écrira à ma place
- ◆ maîtriser l'oral par l'écrit
- ◆ écrire des secrets pour soi-même
- ◆ comprendre les écrits en pulaar
- ◆ pouvoir lire son nom ou autres choses
- ◆ lire les mauvaises choses écrites sur ego et les comprendre
- ◆ sinon, risque d'être complexé, marginalisé et avec regrets
- ◆ évolution du monde rural
- ◆ se tirer d'affaire
- ◆ parler ne suffit pas pour garder des connaissances
- ◆ un écrit ne peut comporter que du bien
- ◆ toute science est utile
- ◆ comprendre le pulaar profond
- ◆ c'est bon

23.1. Et les inconvénients ?

aucun inconvénient n'a été énoncé (pas d'inconvénients : 10 au total + NSP)

24. Que pensez-vous des livres, des journaux ou des manuscrits que vous avez déjà vus ou que l'on vous a lus ? (sur tous les plans : forme et fonds, et faire préciser selon quelles langues)

- ◆ n'ai vu qu'un seul livre en pulaar et français, qui est bien fait
- ◆ très intéressant, surtout les livres d'initiation au pulaar
- ◆ les livres coraniques sont bien écrits
- ◆ ça ne m'intéresse pas 2
- ◆ bonne appréciation, sans critique négative / tous les livres sont bons 2
- ◆ les écritures des livres sont bien faites
- ◆ quand je vois des livres, je veux écrire la même chose
- ◆ je n'ai jamais vu de manuscrits, pour les journaux, je les achète, quelqu'un me les lit... ma seule opinion est de vouloir savoir ce qui s'y dit et comprendre

25. À votre avis, quel est l'alphabet le plus approprié pour écrire le pulaar ?

ajami 3 ; 1 ; 4 abajada 2 ; 3 ; 5
 NSP/ne connaît pas les différents alphabets / ne comprend pas 6 ; 3 ; 9

25.1. Pourquoi ?

abajada :

- il faut avoir fait de l'arabe (EK) pour voir que l'ajami est du pulaar alors qu'en abajada, on voit tout de suite que c'est du pulaar
- comprends mieux, toutes les lettres latines m'intéressent
- je préfère cet alphabet
- cela me servira bcp et c'est plus facile pour moi
- c'est ce que tout le monde écrit

ajami :

- j'aime cet alphabet et veux apprendre dans cet alphabet
- préfère les caractères arabes
- c'est plus beau
- j'apprends le Coran, ça ressemble au Coran

indécis, les deux leur plaisent 3 ; 1 ; 4

26. Pourquoi selon vous les Haalpulaar'en du Fuuta-Tooro qui sont alphabétisés en pulaar le sont-ils le plus souvent en abajada ?

- ils aiment cette façon
- c'est l'alphabet le plus adapté et le plus compréhensible
- peut-être qu'ils préfèrent
- peut-être que c'est plus bénéfique, mais ne sais pas : suis analphabète
- à cause de l'arrivée en force du français
- c'est le plus utilisé dans le pays
- c'est l'alphabet qu'ils peuvent étudier
- ils ne reçoivent que des documents en abajada

NSP

4 ; 3 ; 7

5. Les effets de l'écrit

27. Qu'est-ce que la maîtrise de la lecture et de l'écriture peut apporter à ceux qui l'ont ?

- la science
- peuvent faire ce qu'ils ont besoin de faire sans aide
- ne se perdent pas dans la rue
- bcp d'avantages, bcp de bien
- comprendre et développer leur langue
- éveil culturel, connaissances culturelles
- développement économique
- permet d'écrire bcp de choses
- garder ses secrets
- s'ouvrir au monde
- voyager
- écrire ses propres lettres
- devenir enseignant ou infirmier
- s'ils voient leur nom écrit, ils peuvent le lire et savoir
- NSP

2

2

28. Connaissez-vous des personnes qui n'étaient pas alphabétisées auparavant et qui le sont maintenant ?

Oui 6 ; 3 ; 9

Non 3 ; 4 ; 7

28.1. Avez-vous constaté des changements chez ces personnes ? (dans leurs relations avec vous, avec les autres, ou dans leur mode de vie)

Oui 3 ; 2 ; 5

Non 3 ; 0 ; 3

28.2. Quels changements ?

- avancement, évolution des activités professionnelles
- ◆ ils enseignent, ont évolué, vont de village en village pour enseigner
- ◆ changement d'attitude : vestimentaire, mieux intégré dans le groupe des jeunes
- expliquer aux analphabètes des choses apprises
- peuvent aider les analphabètes à s'alphabétiser
- résolvent tous leurs problèmes maintenant

2

28.3. Que pensez-vous de ces changements ?

- c'est intéressant, bon pour tout le monde
- je souhaite pouvoir faire comme eux
- "si tu ne sais pas, demande à celui qui sait pour qu'il t'informe"
- ils augmentent leurs connaissances, leur culture, leur courage d'affronter les gens
- ils ne sont plus en retrait, peuvent intervenir dans les discussions

3

29. Est-ce que la maîtrise de l'écrit en pulaar a provoqué des changements dans la vie du village ou dans les relations entre les gens ?

Oui 5 ; 5 ; 10.

Non

4 ; 0 ; 4

NSP/ne comprend pas 0 ; 2 ; 2

29.1. Quels changements ?

- en comparant hier et aujourd'hui, c'est différent
- davantage de connaissances (savoir) et d'ouverture
- échanges de connaissances entre les gens alphabétisés
- ils aident ceux qui ne l'ont pas appris
- bcp de changement : chacun fait profiter le village de ce qu'il sait
- cela a rapproché les gens alphabétisés ensemble car partageaient les mêmes tables
- les jeunes ont les mêmes classes que les vieilles personnes
- les gens se rencontrent grâce à l'écriture
- les gens sont plus proches les uns des autres
- quand on reçoit une lettre, on peut la lire
- l'école crée une école en pulaar, ça c'est un changement
- écrire, apprendre des proverbes, certains sont payés pour enseigner le pulaar
- développement de la langue

29.2. Que pensez-vous de ces changements ?

- ◆ rien 2
- ◆ que du bien / c'est une bonne chose 2
- ◆ incitent les autres à apprendre le pulaar
- ◆ les ignorants comme moi vont faire des efforts pour changer
- ◆ ils éveillent les gens
- ◆ il n'y a plus d'âge pour étudier
- ◆ il faut continuer à lutter contre l'analphabétisme
- ◆ cela permet d'assouplir les relations entre les gens

30. Ressentez-vous des différences entre les personnes alphabétisées et vous ?

Oui 8 ; 5 ; 12

Non

1 ; 2 ; 3

30.1. Quelles différences ?

- ils savent, sont plus instruits, alors que j'ignore bcp de choses 4 ; 1 ; 5
- ils sont plus éveillés que moi, plus cultivés, je suis inférieur 2 ; 0 ; 2
- les lettrés se comprennent entre eux et je ne comprends pas : dois attendre pour demander ensuite
- ils sont autonomes, en lisant pour eux, alors qu'on ne comprend même pas les écrits sur les produits alimentaires
- ils comprennent plus vite que nous
- quand ils parlent français entre eux, je ne comprends pas
- ils sont plus éduqués, se comportent mieux avec les personnes âgées
- ils peuvent rentrer dans certains milieux et pas moi
- seulement sur le plan des compétences écrites, mais sinon, je reste proche de mon frère alphabétisé

31. Ressentez-vous des différences entre les personnes alphabétisées en arabe, celles qui sont alphabétisées en français et celles qui le sont en pulaar ?

Oui 4 ; 2 ; 6

Non

3 ; 3 ; 6

NSP 2 ; 2 ; 4

31.1. Quelles différences ?

- ◆ toutes sont différentes les unes des autres
- ◆ ils me dépassent ; les françaisants sont plus cultivés, les autres restent au stade d'apprenant
- ◆ les arabisants connaissent mieux Dieu et renseignent beaucoup de monde
- ◆ les foulanisants arrivent en dernière position sur la manière de bien se conduire, mais sont très éveillés
- ◆ il y a des différences vestimentaires : les arabisants sont vaniteux avec leurs grands boubous
- ◆ chacun utilise son écriture à des moments différents : le pulaar dans les pièces de théâtre par ex., l'arabe coranique le vendredi à la mosquée
- ◆ pas de différence en dehors de la manière d'écrire

- ◆ tout au fond, tout est savoir
- ◆ NSP

2 ; 2 ; 4

6. Langues et écritures dans l'avenir

32. Quelles langues souhaitez-vous que vos enfants maîtrisent, par ordre de préférence ? (résultats présentés : total des deux villages)

ordre de préférence	pulaar	français	arabe/arabe coranique	anglais
1	5	5	4	0
2	4	5	5	0
3	2	3	3	2
4	0	0	1	1
total des citations, tous ordres confondus	11	13	13	3

32.1. Pourquoi ces langues-là ?

pulaar :

- ◆ ça peut servir un jour
- ◆ sert socialement
- ◆ leur servira dans le bas monde
- ◆ langue maternelle donc priorité

pulaar + *français* :

- ◆ mènent ds un bon chemin
- ◆ pour qu'ils puissent s'en servir, on ne sait jamais

pulaar + *français* + *arabe* :

Chapitre 1. c'est ce qui se fait dans ce pays

français :

- ◆ communiquer avec les étrangers
- ◆ devenir enseignant, médecin
- ◆ j'aime
- ◆ leur servira dans le bas monde / s'en servira / sert socialement
- ◆ écrire ses lettres, être en relation avec l'administration

arabe :

- ◆ j'aime 2
- ◆ pouvoir bien pratiquer sa religion
- ◆ avoir des connaissances religieuses
- ◆ beaucoup d'intérêt

arabe coranique :

- ◆ pourront s'orienter dans ce monde ci et connaîtront leur Dieu
- ◆ pourront s'en servir dans l'au-delà

anglais :

- ◆ pour partir et communiquer avec les autres
- ◆ n'auront plus de difficultés et pourraient mieux se débrouiller dans la vie

33. Souhaitez-vous que vos enfants apprennent à lire et à écrire ?

Oui

9 ; 7 ; 16

Non

0

33.1 Tous vos enfants ou certains d'entre eux ?

tous

9 ; 6 ; 15

certains

0 ; 1 ; 1

lesquels ?

non précisé, mais certains scolarisés et d'autres aux travaux agricoles et ménagers

33.2. La même langue pour chacun ou des langues ou transcriptions différentes ?

la même langue

1 ; 1 ; 2

différentes langues selon les enfants

3 ; 2 ; 5

autre : plusieurs langues/enfant

0 ; 1 ; 1

33.3. Quelles langues, par ordre de préférence ? (*résultats présentés : total des deux villages*)

ordre de préférence	pulaar abajada	pulaar ajami	français	arabe/arabe coranique	anglais
1	6	1	4	3	0
2	1	2	4	4	0
3	1	0	3	3	1
4	0	0	0	0	2
total des citations, tous ordres confondus	8	3	11	13	3

33.4. Pourquoi ces langues-là ?

reprise des réponses de 32.1

33.5. Pourquoi ?

aucune réponse (0 à "non" de 33.)

tableau 31. Les lectures intéressant le plus le lectorat villageois

Ensembles de lectures citées		Nombre de citations	Total par ensemble
dominante pulaar	romans (pulaar ou français)	7	16
	poèmes et chants	3	
	des contes	2	
	B.D.	2	
	écrits religieux (pulaar)	2	
dominante arabe	le Coran	6	10
	le droit islamique	2	
	les lectures islamiques	2	
dominante français	lectures scolaires (extraits de textes)	4	9
	livre d'Histoire (pulaar ou français)	2	
	"Afrique mon Afrique"	1	
	grammaire	1	
	livre de lecture	1	
dominante français	articles d'actualité dans les journaux (français)	3	5
	livre de jardinage	1	
	tout	1	

26 lecteurs enregistrés dans notre questionnaire « alphabètes » comme lisant au moins plusieurs fois par mois (ou plus régulièrement).

Ce classement permet tout d'abord de mettre en évidence la place dominante accordée aux ouvrages en pulaar, le premier ensemble du tableau renvoyant explicitement ou implicitement à des ouvrages en pulaar ou en français. Ce résultat est d'autant plus fort que l'échantillon présente une surreprésentation des lecteurs arabisants (non foulanisants). Un tel engouement pour les publications en pulaar (et en français) se caractérise par une orientation littéraire très marquée, ce qui confirme l'analyse déjà produite⁸³⁸ d'une pratique de la lecture en pulaar correspondant largement à une activité *culturelle*⁸³⁹, dans les deux sens du terme, *i.e.* de loisir, d'une part, et d'affirmation identitaire pour soi et vis à vis de l'Autre, d'autre part.

À cette diversité de genres littéraires écrits et lus en pulaar ou en français succèdent, par ordre de nombre de citations, les manuscrits ou livres relatifs à la religion musulmane (certainement surreprésentés en raison de la composition de l'échantillon d'enquêtés), ainsi que les ouvrages didactiques. La dernière rubrique est un fourre-tout dans lequel dominant les articles de presse.

Une nouvelle fois, la facilité à répondre de nos interlocuteurs — ici, à la question posée sur les ouvrages qui les intéressent le plus — et la diversité des items cités par eux, abonde dans le sens d'une appropriation et d'une distanciation déjà réalisées vis à vis de leur activité de lecteur, d'un développement d'un sens critique et réflexif. La lecture est devenue un acte familier, générant des habitudes d'évaluation des textes et des genres d'écrits, ainsi que la conscience de ce qui plaît ou pas, des types de lectures attractives pour *ego*. Le lecteur est un lecteur actif, qui se positionne face à la lecture accomplie ou potentielle, en fonction d'une expérience acquise dont il tire des conclusions. Se manifeste ainsi une certaine maturité dans le rapport au texte.

⁸³⁸ Dans la dernière partie du point 7.A. sur « lecture et écriture ».

⁸³⁹ Au sens des *pratiques culturelles* étudiées par la sociologie française, chez Bourdieu ou Lahire, par exemple.

tableau 32. Les avantages de chaque littératie selon les enquêtés⁸⁴⁰

Selon vous, quels sont les avantages dans le fait de maîtriser l'arabe, le français ou le pulaar à l'écrit ?

	Analphabètes (enquêtés : 9 à Juude ; 7 à Dungal ; <u>16 au total</u>)	Alphabètes (enquêtés : 13 à Juude ; 20 à Dungal ; <u>33 au total</u>)
a r a b e	<ul style="list-style-type: none"> • imprécis ("c'est un avantage", "il y a bcp de bien à cela", "pourrais m'en servir") 3 • lire le Coran / bien pratiquer sa religion / pour l'au-delà 3 • savoir écrire, correspondre avec les Arabes ou les arabisants 2 • devenir soi-même un chaînon dans la transmission • analyses plus poussées que quand EK oral seulement • c'est bon pour les enfants, ça les aide beaucoup 	<ul style="list-style-type: none"> • l'arabe est une langue de savoir utile pour la religion et sa pratique 7 ; 8 ; <u>15</u> • pour lire un peu le Coran car l'arabe que l'on apprend à l'école et l'arabe coranique se ressemblent • dans l'au-delà, on ne parlera qu'arabe • cela permet d'avoir des relations avec les marabouts • pour écrire des dates d'événements importants • communiquer avec des arabisants 2 ; <u>2</u> ; <u>4</u> • c'est une langue internationale bonne à apprendre • cela facilite les voyages dans les pays arabes • c'est une langue utile • j'aime beaucoup l'arabe • d'écrire des talismans ou des gris-gris 1 ; <u>1</u> ; <u>2</u> • écrire pour soi-même (garder ses secrets) 3 ; <u>2</u> ; <u>5</u> • on peut se situer, s'orienter et communiquer • avoir des connaissances • pour la sharia • dans tous les domaines, cela me convient • il y a de nombreux avantages • il n'y a pas d'avantages • NSP <u>2</u>
f r a n ç a i s	<ul style="list-style-type: none"> • écrire et comprendre le courrier 3 • confidentialité dans le courrier / personne n'écrira à ma place • communiquer avec des amis français • accès à bcp de science • s'instruire est utile • gérer soi-même ses affaires • tous les bienfaits et réussites se font par le français • trouver des emplois • lire les affiches, les panneaux • on devient quelqu'un d'important dans la société • aider les autres • cela éveille • avec le français, il n'y a que des avantages 2 • c'est une bonne chose, ça me plaît 	<ul style="list-style-type: none"> • écrire et comprendre le courrier 3 ; 8 ; <u>11</u> (dont 1 pour autrui) • confidentialité dans le courrier <u>3</u> • pour communiquer (économie, administration, langue officielle, voyages)⁴ ; <u>4</u> ; <u>8</u> • pour communiquer lors de voyages à l'intérieur du Sénégal • c'est une langue internationale • pour régler ses problèmes 3 • calculer • pour être au contact de la langue française et pour la science • avoir un bon sens de l'orientation dans la vie courante (en voiture, dans la rue) • avoir de la richesse • cela me sert pour mon métier (suis technicien solaire) ; ai tout appris en F • pour les métiers de l'avenir, seulement pour la vie sur terre • pour devenir docteur ou enseignant, etc. • tu pourras réussir • écrire en français, c'est avantageux <u>2</u> • ce sont des avantages dans la vie (!) • il y en a sûrement, mais NSP
p u l a a r	<ul style="list-style-type: none"> • écrire et comprendre le courrier 3 • bcp d'avantages car langue maternelle • confidentialité dans le courrier / personne n'écrira à ma place • maîtriser l'oral par l'écrit • écrire des secrets pour soi-même • comprendre les écrits en pulaar • pouvoir lire son nom ou autres choses • lire les mauvaises choses écrites sur ego et les comprendre • sinon, risque d'être complexé, marginalisé et avec regrets • évolution du monde rural • se tirer d'affaire • parler ne suffit pas pour garder des connaissances • un écrit ne peut comporter que du bien • toute science est utile • comprendre le pulaar profond • c'est bon 	<ul style="list-style-type: none"> • si n'a pas appris le F, ça servira beaucoup • c'est mieux que d'être analphabète, mais F mieux pour s'alphabétiser car facilite ensuite l'apprentissage du P • être en relation, arriver au même niveau que le F car P est parlé partout en Afrique • le pulaar est devenu écrit : on peut lire et expliquer et plus seulement la parler • langue maternelle : l'écrire la protège, l'écriture développe la langue 2 ; <u>3</u> ; <u>5</u> • permet de s'identifier • tout haalpulaar doit pouvoir écrire en P et décrypter les écrits en P • permet d'éviter les problèmes de version • c'est le plus beau cadeau que l'on puisse s'offrir • on y gagne : c'est la langue des activités économiques locales (G.I.E., etc.) • on s'en sert beaucoup ; "ils" font des concours pour être enseignants en P • réussir à avoir de l'argent en devenant alphabétiseur <u>2</u> • quand l'écriture est nécessaire, tu passeras (sur le plan professionnel) • mieux maîtriser les techniques agricoles • dans les réunions, on résume ce qui se dit en pulaar et on le rapporte au village • pouvoir écrire tous ses besoins • c'est bon pour tout le monde • c'est très utile, permet de trouver des connaissances, de découvrir 2 • intéressant • toute maîtrise de langue est avantageuse • ça sert toujours • NSP 1 ; <u>3</u> ; <u>4</u>

⁸⁴⁰ Cf. les résultats des « questionnaires alphabètes » en Q. 33.1, 34.1 et 35.1 pour la question sur les inconvénients des littératies.

Changements individuels et collectifs liés à la littératie

tableau 33. Changements pour *ego* liés à la littératie : alphabétisés

	Changements relationnels (entre <i>ego</i> et autrui)	Changements dans le mode de vie d'<i>ego</i>
Ordre normatif ou émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> • bonnes relations avec les analphabètes • je ne suis pas en bon terme avec les gens pas sérieux, mais le suis avec ceux qui cherchent la voie de Dieu • je me sens honteux avec des gens instruits 	<ul style="list-style-type: none"> • je suis moins distrait, j'ai une meilleure éducation, mon comportement dans la vie quotidienne s'est amélioré • je suis mieux considéré, je suis plus intéressant et j'ai amélioré mon style de vie • je comprends mieux les gens, je m'adapte à leur caractère • j'ai réussi socialement et je connais mieux les gens • mes réflexions sont plus approfondies • j'ai l'esprit plus critique • je suis plus cultivé, j'ai changé ma façon de penser • je suis plus tolérante • je ne savais rien et ne comprenais rien alors que maintenant j'écris tout (dans les deux ordres) • la richesse dans ma vie
Ordre pratique	<ul style="list-style-type: none"> • je peux aider les analphabètes à lire ou écrire (3X) • s'ils veulent écrire, ils viennent me voir • je suis plus proche des gens • changements entre les enseignants et moi, et avec ceux avec qui je travaille • je peux voir ce qu'ils ne voient pas • je m'informe dans l'agriculture, en tant que spécialiste en maraîchage et dirigeant d'un groupement • tu deviens autonome pour beaucoup de choses • savoir-vivre et savoir-faire avec tout le monde, gens d'ici et étrangers • maintenant, j'ai un agenda • suis secrétaire 	<ul style="list-style-type: none"> • je suis plus en contact avec les gens • j'écoute les érudits et ai plus de considération pour les savants • je garde mes secrets, ma science • je suis plus proche des écrits • je lis alors que d'autres ne le font pas • maintenant, je n'oublie rien, je note tout • je lis mes lettres • je lis et écris et connais beaucoup de choses • je fais de la compta à la fin du mois, je ne vis plus au jour le jour • me permet d'avoir un métier, c'est ma vie • je peux être choisie pour certains emplois dans le village quand il y a des projets de l'extérieur, ou comme intermédiaire entre des étrangers et les gens du village ou pour recevoir une formation et devenir un relais dans le village ; cela m'a permis de connaître les MST, la contraception, l'accouchement • il y a des choses que je ne pouvais pas et que je peux maintenant

tableau 34. Changements dans la vie du village et les relations interpersonnelles : alphabétisés

<p>Changements</p>	<ul style="list-style-type: none"> • agriculture (la moins moderne va baisser avec l'alphabétisation) • les jeunes ont des salaires, des emplois (pour le pulaar / alphabétiseurs) (5X) • ils écrivent ce qu'ils ont besoin d'écrire / lettres (courrier) en pulaar (3X) • plus de compréhension entre les gens car plus de lettres (courrier) (2X) • les analphabètes peuvent comprendre leur nom écrit (?) • aider les autres qui n'ont pas appris • si tu peux écrire, les gens te sollicitent et vice-versa • plus de communication (4X) (l'écrit attirent les analphabètes vers les alphabètes ; plus de modes de communication) • les gens veulent étudier le pulaar, sont alphabétisés, plus cultivés • les gens écrivent • les <i>fedde</i> (associations) écrivent tout en pulaar • les jeunes ont fait des soirées culturelles pour éveiller les gens • les vieux s'intéressent beaucoup plus à l'alphabétisation qu'avant • interrelations entre jeunes et vieux • les gens sont plus proches les uns des autres • gens plus évolués, plus émancipés • pendant les cours, tu rencontres des personnes, fais connaissance, échanges tes idées • les gens sont beaucoup plus compréhensifs et ouverts aux étrangers ; ce sont vraiment les études qui ont provoqué cela, et c'est lié aux débouchés, quelque soit la filière éducative (pas seulement pulaar) • développement du village (grâce à plus d'intelligence, connaissance, savoir-vivre, culture) (2X) • ça permet de s'identifier • le village ne pouvait pas certaines choses qu'il peut maintenant
<p>Jugements sur ces changements</p>	<ul style="list-style-type: none"> • c'est bon/avantageux (20X) • maintenant, les gens peuvent débattre ensemble de certaines questions • ça les aide au développement du pays, aussi bien moral qu'économique ; mais risque de menacer l'islam, ce qui me fait peur, mais je ne sais pas comment lutter contre... tout dépend des jeunes : ce sont eux qui font ce qu'ils veulent • "so wonaa ina feewni wuro ngo" [cela a travaillé le village] • aide à avoir du travail • les gens sont plus éveillés maintenant • tout savoir est utile, nous souhaitons que ça continue • utile pour le commerce • ils devraient plus enseigner aux gens jusqu'à ce qu'ils écrivent bien • ça augmente le savoir et la culture • la manière d'être des gens est différente : les lettres sont lues tout de suite ; avant, il fallait attendre 2 jours

tableau 35. Changements liés à la littératie : analphabètes

	Changements observés ou perçus	Jugements sur les changements observés ou perçus**
Changements touchant les personnes devenues lettrées*	<ul style="list-style-type: none"> • avancement, évolution des activités professionnelles (2X) • ils enseignent, ont évolué, vont de village en village pour enseigner • changement d'attitude : vestimentaire, mieux intégré dans le groupe des jeunes • expliquer aux analphabètes des choses apprises • peuvent aider les analphabètes à s'alphabétiser • résolvent tous leurs problèmes maintenant 	<ul style="list-style-type: none"> • c'est intéressant, bon pour tout le monde (3X) • je souhaite pouvoir faire comme eux • "si tu ne sais pas, demande à celui qui sait pour qu'il t'informe" • ils augmentent leurs connaissances, leur culture, leur courage d'affronter les gens • ils ne sont plus en retrait, peuvent intervenir dans les discussions
Changements dans la vie du village ou dans les relations entre les gens	<ul style="list-style-type: none"> • en comparant hier et aujourd'hui, c'est différent • davantage de connaissances (savoir) et d'ouverture • échanges de connaissances entre les gens alphabétisés • ils aident ceux qui ne l'ont pas appris • beaucoup de changement : chacun fait profiter le village de ce qu'il sait • cela a rapproché les gens alphabétisés ensemble car partageaient les mêmes tables • les jeunes ont les mêmes classes que les vieilles personnes • les gens se rencontrent grâce à l'écriture • les gens sont plus proches les uns des autres • quand on reçoit une lettre, on peut la lire • l'école crée une école en pulaar, ça c'est un changement • écrire, apprendre des proverbes, certains sont payés pour enseigner le pulaar • développement de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • rien (2X) • que du bien / c'est une bonne chose (2X) • incitent les autres à apprendre le pulaar • les ignorants comme moi vont faire des efforts pour changer • ils éveillent les gens • il n'y a plus d'âge pour étudier • il faut continuer à lutter contre l'analphabétisme • cela permet d'assouplir les relations entre les gens

* Porte sur les personnes lettrées connues dans l'entourage de l'enquêté ou dans le village

** Il n'y a aucune correspondance en ligne d'une colonne à l'autre (la présentation par tableau a seulement pour fonction ici de regrouper les données).

Documents photographiques

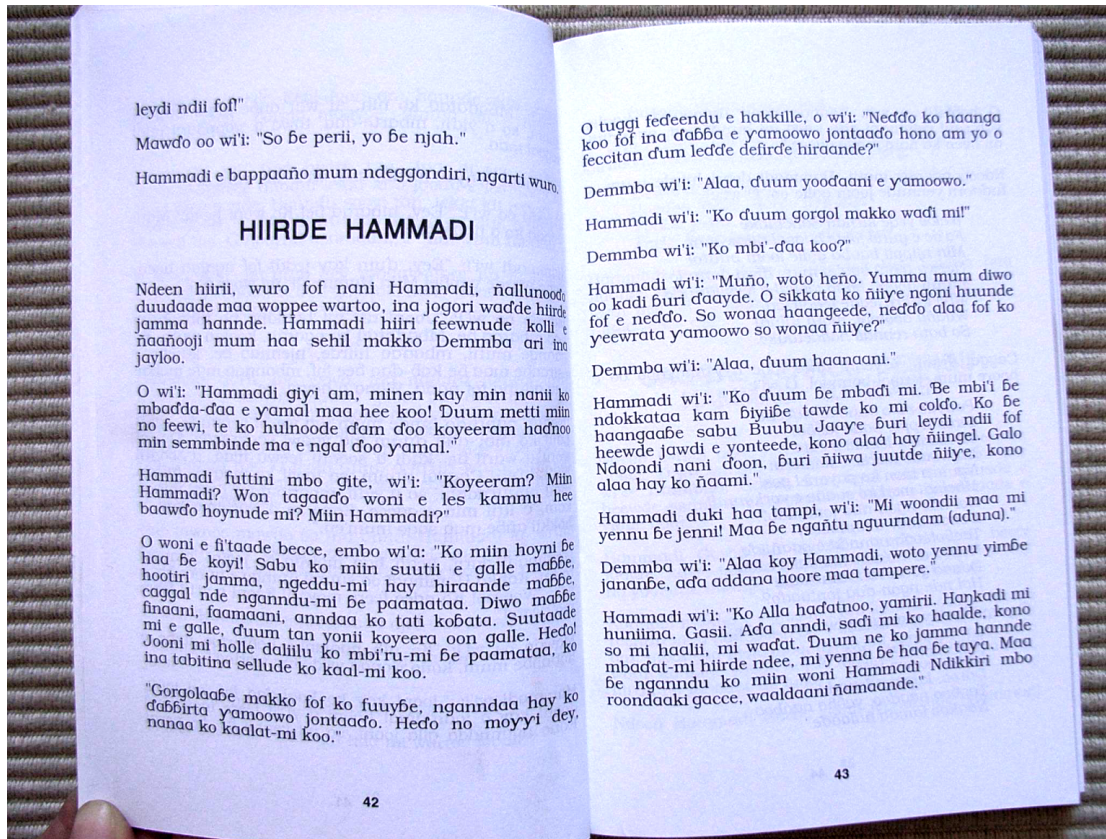
photographies 8. L'autre côté de la stèle commémorative de Dungal



Quelques publications en pulaar (photographies)

photographies 9. Couvertures de romans épiques de Yero Dooro Diallo publiés chez ARED dans les années 1990





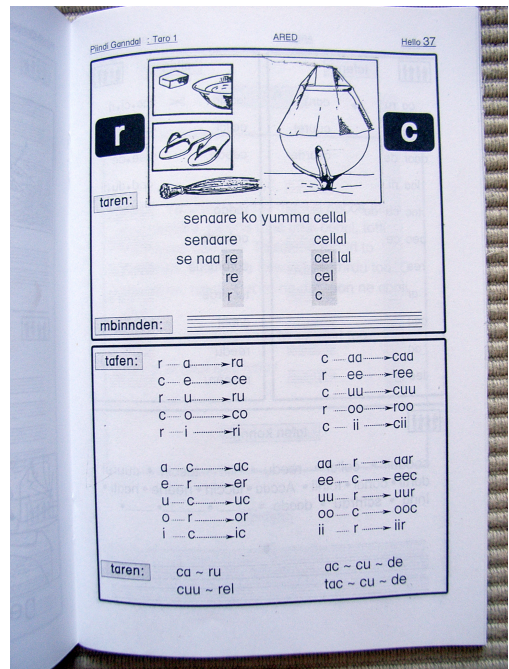
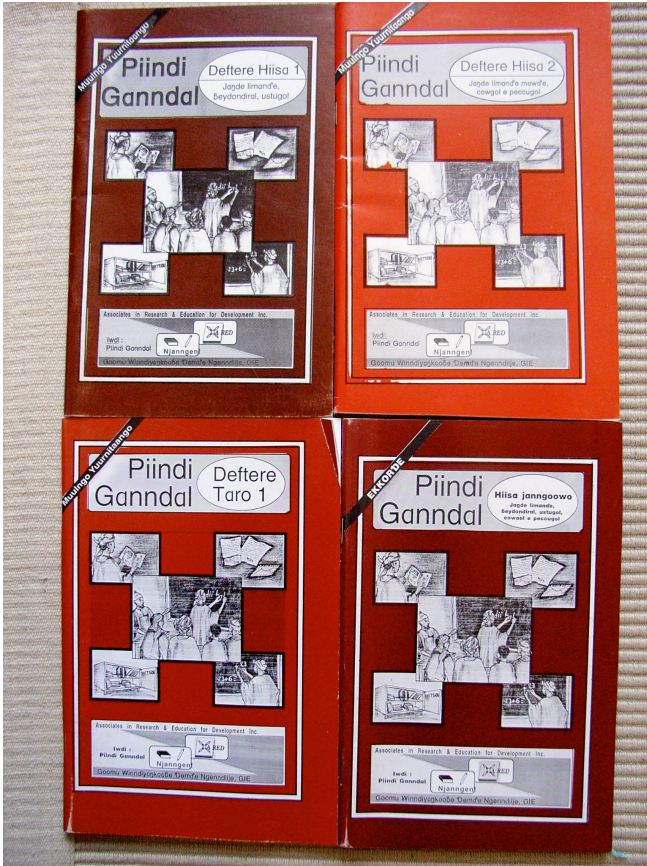
photographies 10. Le best-seller de Yero Dooro Diallo, *Ndikkiri joom Moolo*, dans sa version *abajada* (ci-dessus) et transcrit en graphie arabe (ci-dessous).



photographies 11. Un roman (*Inta Aanniinde*, traduction de *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane) et trois livres de contes publiés par ARED



photographies 12. Livrets de la série « *Basic skills* » publiés par ARED, collection *Piindi Gannal* (« les fleurs du savoir ») (ci-dessous et page suivante)



HIISA 1 - Hello 52 haa 58 Beydondiral

Ekkorde

EKKORDE 3 : Kiiso-d'en tawa wonaa e haatumere :

Yeru : $133 + 12 =$

133	
+ 12	

= 145	$\rightarrow 133 + 12 = 145$

$44 + 22 =$	$10 + 16 =$
$140 + 32 =$	$205 + 12 =$
$341 + 107 =$	$35 + 102 =$
$401 + 120 =$	$104 + 102 =$
$4 + 101 =$	$140 + 30 =$

EKKORDE 4 : Tonngen d'um d'oo e hiisa, kiiso-d'en d'um :

Faatimata yeyiino e subaka hee *kereem galaas* fotde teemedere e sappo e joyi. Kikiid'e oo kadi o yeyyii capand'e jeetati e nayi. Hol no foti o yeyyi e halawma hee fof ?

32 HIISA JANNGOOWO

HIISA 1 - Hello 52 haa 58 Beydondiral

Beydondiral

Beydondiral badngal eggngol

27 Beydondiraa e 26 woni 53

$27 + 26 = ?$

Kiiso-d'en $27 + 26 = ?$

	+	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">t</td><td style="text-align: center;">c</td><td style="text-align: center;">g</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">7</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">6</td><td></td></tr> <tr style="border-top: 1px solid black;"><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">3</td><td></td></tr> </table>	t	c	g	2	7		2	6		5	3		+	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">27</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">+ 26</td><td></td></tr> <tr style="border-top: 1px solid black;"><td style="text-align: center;">= 53</td><td></td></tr> </table>	27		+ 26		= 53	
t	c	g																				
2	7																					
2	6																					
5	3																					
27																						
+ 26																						
= 53																						

Kiiso-d'en $138 + 275 = ?$

	+	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">t</td><td style="text-align: center;">c</td><td style="text-align: center;">g</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">8</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">5</td></tr> <tr style="border-top: 1px solid black;"><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> </table>	t	c	g	1	3	8	2	7	5	4	1	3	+	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">138</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">+ 275</td><td></td></tr> <tr style="border-top: 1px solid black;"><td style="text-align: center;">= 413</td><td></td></tr> </table>	138		+ 275		= 413	
t	c	g																				
1	3	8																				
2	7	5																				
4	1	3																				
138																						
+ 275																						
= 413																						

33 HIISA JANNGOOWO

Hello 52 Piindi Ganndal: Taro 1

REWTO ... cellal e laaβal ...

r → taro	c → bocokon boccood'e
s → leeso	β → jaβii jaββii
f → rafii	d' → dad'ii dad'd'ii
k → boki bokki	g → bagi baggi
j → maji majji	y → layii layyii

Alkule d'e njanngeeka: p, h, ...

taren:

jaɗde • debbo • defte • dud'al • dabi • nate • yero • en • nani • holla • βittii • mum • fa'i • ina • pulaar • fellitani • daado • nafaore • fud'd'iima • βiy-leydi • yi'de • ko • kala • foti • jannngude • cellal • laaβal • βowd'i • paawle • laaβal • geesagol • safriidu • senaare • yumma • ummaniima • saare • sukaabe • bonndu • d'oyru • walla • foofaandu • ndogu • raad'ira • reedu • tuure • βurtungu • e • jalβi • yahde • gondud'o • to

Hello 53 Piindi Ganndal: Taro 1

REWTO Alkule mawd'e

Kuutoragol alkule mawd'e:

1- innde
Yeru: Sammba
Inna

2- hoore konngol
Yeru: Alkural hoore konngol ko mawngal wonata.
Innde heeriinde ne fud'd'ortoo ko alkural mawngal.

r - R	c - C
s - S	β - B
f - F	d' - D
k - K	g - G
j - J	y - Y

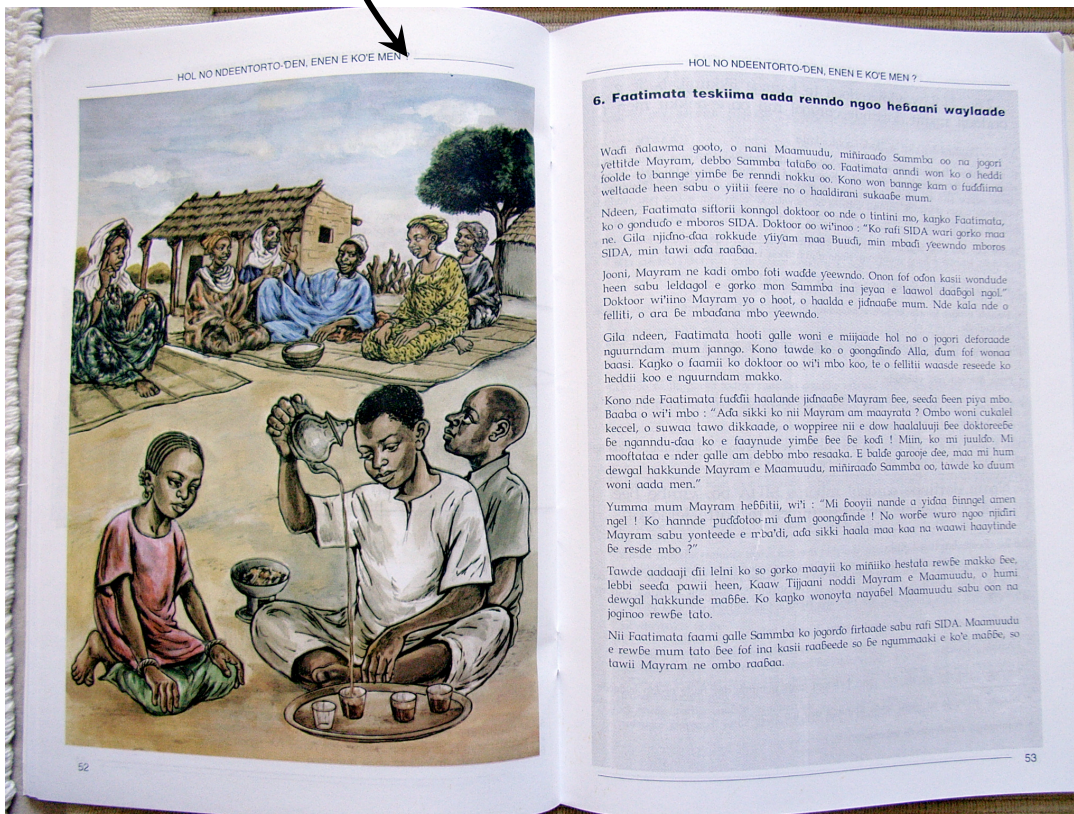
Teddinen laaβal, sabu ko yumma cellal. So toβo toβii, rafiiji bond'i ina taaroo en. Dad'ata e d'iin rafiiji tan ko kiilniid'o laaβal mum e laaβal kod'ki mum.

Yarde ko laaβi, sagginde ko laaβi, lelaade d'o laaβi e reentaade bowd'i e buubi ina reena en e yoga e rafiiji bond'i.

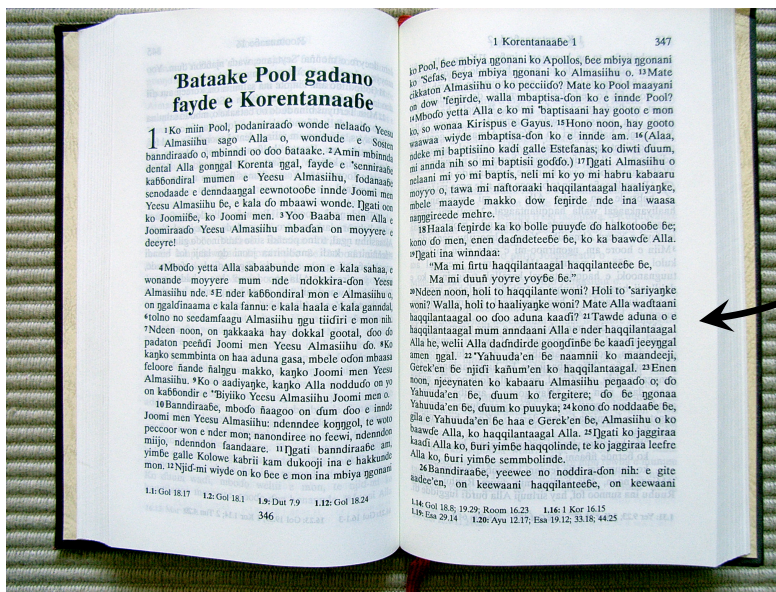
Sagginaade noon alaa ko nafata, sabu d'o falaade sad'aano, safurude ina sad'ta d'oon.

9

photographie 13. Des ouvrages sur la santé en français et en pulaar édités par des ONG sénégalaises.



photographies 14. Publications religieuses : livrets sur l'islam et une traduction du Nouveau Testament en pulaar (Aadi Keso, publié par la SIL).



photographies 15. Le pulaar/fulfulde et l'aire culturelle peule sur la toile

TABITAL PULAAKU INTERNATIONAL Text Size (-) (+)

Recherche ...

ACCUEIL | DOCUMENTATION | HISTOIRE & CULTURE PEULE | PRESSE | FORUM | LIVRE D'OR | TÉLÉCHARGEMENT | FAQ | BLOG | PLAN DU SITE

Ressources documentaires | Thèses & mémoires | Tv-Radios | Audios | Liens & Partenaires

Home » Documentation » Liens & Partenaires » Sites Pulaaku


Sites Pulaaku

Sites sur la culture pulaaku

Affiche # 20


#	Lien web	Clics
1	Pulaagu.com Le tout nouveau site des peuls (Fulbe, Haalpulaar'en) : PULAAGU.COM Toute la culture peule dans ses différents aspects et facettes.	13
2	Peeral.com Ko toolil mon e lowre men, lowre humpito e Fulfulde	6
3	Jamwell.org Pulaar Speaking Association	11
4	fulamusic.com The best and richest fulani (pulaar, fula, fulbe, peulh, bororo, wadabe) music compilation brought to you by Fula Music MP3 Store, the place to enjoy	9
5	jamtan.com The Fulani people call themselves Fulve (Pullo, in singular). They were originally nomadic herders, traders and farming people living throughout West Africa	6
6	jamtanfulfulde.com Yo Allah Hokku Cellal , Jokkondiral e Bantaare !	4
7	foulfulde.com Apprenez le Foulfulde sur Internet ...	7
8	Foutaweb.com	6
9	foutapedia.org Foutapedia: Site web sur la région du Fouta Djallon en Guinée.	6
10	mbimi.pulaartv.com Lewlewal Group Pulaar-TV	3

Vidéotheque



Vidéos

Web Mail



Connexion Webmail

Inscription au Newsletter

Inscription

Tabital Pulaaku Documentation

» Documentation

- Ressources documentaires
- Thèses & mémoires
- Tv-Radios
- Audios
- Liens & Partenaires

Fulbenautes en ligne !

Aucun

Liste de sites internet en peul et sur l'aire culturelle peule (ci-dessus).
Illustration de l'un d'eux, *Webpulaaku* (ci-contre).



WEBPULAAKU

TARIKA & FINAA-TAWAA FULBE — HISTOIRE & CIVILISATION FULBE — FULBE HISTORY & CIVILIZATION

SUUDU | DEFFE | TAKRUR | TENELLA | DEMGAL | BINDOL | FUUTA | MANDE | GUINÉE | WEBAFRIQA | AFRIXML | BLOG





Samba — Baaba Maal & Mansour Seck (koni / guitare / kora)



Google Custom Search powered by Google™





Bibliographie

Articles et ouvrages académiques ou littéraires

- ABDOUL M., 1993-94, *Impact de la colonisation sur la moyenne vallée du fleuve Sénégal (1920-1960). Essai d'histoire régionale*, Thèse en Histoire, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.
- ADAMS A., 1977, *Le long voyage des gens du Fleuve*, Paris, Maspéro.
- ADJAMAGBO A. et ANTOINE Ph., 2002, « Le Sénégal face au défi démographique », in DIOP M. C. (éd.), *La société sénégalaise entre le local et le global* : 511-548, Paris, Karthala.
- AHEARN L., 2001, *Invitations to Love: Literacy, Love Letters, and Social Change in Nepal*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- AKKARI A., 2004, « Vers une anthropologie de l'école coranique », in AKKARI A. et DASEN P. (éds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* : 183-205, Paris, L'Harmattan.
- , 2006. « L'écriture en Chine. Contacts sans mélanges », in *Liaisons AIROE* (Association pour l'information et la recherche sur les orthographes et les systèmes d'écriture) 39-40, En ligne : <<http://airoe.org/spip.php?article153>>
- AMSELLE J.-L., 1996, « Le N'Ko au Mali », in *Cahiers d'Études africaines* 144 : 823-826.
- , 1997, « Le salut par l'écriture, un prophétisme ouest-africain, le N'Ko », in *Diogenes* 177 : 37-53.
- , 2001, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- AMSELLE J.-L. et M'BOKOLO E. (éds), 1985, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte.
- ARCHER D. et COSTELLO P., 1990, *Literacy and Power*, Londres, Earthcan.
- ARENSDORFF L., 1966 [1913], *Manuel pratique de langue peulh*, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner.
- ARNAUD R., 1912, « L'islam et la politique française musulmane en Afrique occidentale française », in *Afrique française. Renseignements coloniaux*, janvier : 3-20 ; 115-154.
- ARNOTT D. W., 1985, « Literature in Fula », in ANDRZEJEWSKI B. W., PITASZEWICZ S. et TYLOCH W. (éds.), *Literatures in African Languages. Theoretical Issues and Sample Surveys* : 72-96, Warszawa / Cambridge, Wiedza Powszechna / Cambridge University Press.
- ARTIERES Ph., 2008, « La signature anonyme », in *Sociétés & Représentations* 25-1 : 157-170.
- , 2000, *Le Livre des vies coupables. Autobiographies de criminels (1896-1909)*, Paris, Albin Michel.
- AUSTIN J.-L., 1991 [1970] ; tr. de l'anglais de *How to do Things Whith Words*, 1962], *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- AZARIAN V., 2005, « L'écriture de soi comme dialogue. Réflexions sur quelques textes de forme autobiographique dans la littérature africaine francophone », in DIAZ NARDONA I. (éd.), *L'autobiographie dans l'espace francophone II. L'Afrique* : 85-112, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- BA A. H., 1950, « Poésie peule du Macina », in *Présence Africaine* 8-9 : 149-184.
- , 1973, *L'étrange destin de Wangrin ou Les roueries d'un interprète africain*, Paris, Union générale d'éditions.
- , 1991, *Amkoullel l'enfant peul. Mémoires I*, Arles, Actes Sud.

- , 1994, *Oui, mon commandant ! Mémoires II*, Arles, Actes Sud.
- BA A. H. et CARDAIRE M., 1957 [réécrit et publié en 1980 par BÂ A. H.], *Vie et enseignement de Tierno Bokar, Le sage de Bandiagara*, Paris, Présence africaine.
- BA A. R., 1984, *Le Takrur des origines à la conquête par le Mali, VI^e ?-XIII^e s.*, Thèse d'Histoire, Université Paris I [publiée en 2002 : Nouakchott/Dakar, CRIAA/Institut Fondamental d'Afrique Noire/Université Cheikh Anta Diop (Département d'Histoire)].
- BA Ch. O. et BREDELOUP S., 1997, « Migrations inter-africaines des femmes de la vallée du fleuve Sénégal », in BISILLIAT J. (dir.), *Face aux changements. Les femmes du Sud* : 61-86, Paris, L'Harmattan.
- BA O., 1977, *Le Foûta-Torô au carrefour des cultures*, Paris, L'Harmattan.
- BA O., 1986, *Le rôle des écoles islamiques dans le développement de la culture arabo-islamique dans le bassin du fleuve Sénégal*, Thèse en Études arabo-islamiques, Paris, Université Paris IV.
- BA O. M., 1993, *Noirs et Beydanes Mauritanien. L'école, creuset de la nation ?*, Paris, L'Harmattan.
- BA Th. A., 1987, *Pratiques éducatives, mutations sociales et dynamismes villageois dans la moyenne vallée du Sénégal. La fonction éducative des associations de développement (communauté de Wuro-Sogui, 1969-1987)*, Thèse en Sciences de l'éducation, Lyon, Université Lyon II.
- BAHLOUL J., 1988, « Les faibles lecteurs. Pratiques et représentations », in POULAIN M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine* : 103-124, Paris, Cercle de la Librairie.
- BARBER K., 2006 (a), *Africa's Hidden Histories: everyday literacy and making the self*, Bloomington, Indiana University Press.
- , 2006 (b), « Introduction : hidden innovators in Africa », in BARBER K., *Africa's Hidden Histories: everyday literacy and making the self* : 1-24, Bloomington, Indiana University Press.
- , 2007, *The Anthropology of Texts, Persons and Publics: Oral and Written Culture in Africa and Beyond*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BARBIER-BOUVET J.-F., 1988, « La fin et les moyens. Méthodologies des enquêtes sur la lecture », in POULAIN M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine* : 215-237, Paris, Cercle de la Librairie.
- BARRO M., 2010, « Trans-nationalizing the African Public Sphere: What Role for Transborder Languages? », in *Africa Development XXXV* (1-2) : 55-70.
- BARTON D., 1991, « The social nature of writing », in BARTON D. et IVANIC R., *Writing in the community* : 1-13, Newbury Park, Sage.
- , 1994, *Literacy : An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford, Blackwells.
- , 2001, « Directions for Literacy Research : Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World », in *Language and Education*, 15-2 & 15-3 : 92-104.
- BARTON D. et HAMILTON M., 1998, *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*, Londres, Routledge.
- , 2000, « Literacy Practices », in BARTON D., HAMILTON M. et IVANIC R. (éds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* : 7-15, Londres / New York, Routledge.
- BATTESTINI S., 1997, *Écriture et texte, Contribution africaine*, Paris, Presses Universitaires de Laval / Présence africaine.
- BAUMGARDT U., 1994, « La représentation de l'Autre: l'exemple du répertoire d'une conteuse peule de Garoua (Cameroun) », in *Cahiers d'Etudes Africaines* 133-135 : 295-311.
- , 2008, « La performance », in U. BAUMGARDT et J. DERIVE (éds.), *Littératures orales africaines. Perspectives théoriques et méthodologiques* : 49-75, Paris, Karthala.
- BAUMGARDT U. et DERIVE J. (éds.), 2008, *Littératures orales africaines. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Paris, Karthala.
- BAVA S. et PLIEZ O., 2009 : « Itinéraires d'élites musulmanes au Caire. D'Al Azhar à l'économie de Bazar », in *Afrique contemporaine* 231 : 187-207.

- BAYART J.-F., 1996, *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard.
- , 1995, *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, Londres / New-York, Longman.
- BECKER Ch., 1985, « Histoire de la Sénégambie du XV^e au XVIII^e siècle : un bilan », in *Cahiers d'Études africaines* 98-25 : 213-242.
- BENIAMINO M., 2005, « Oraliture », in Beniamino M. et Gauvin L., *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base* : 142-145, Limoges, Presses Universitaires de Limoges.
- BERGER Ph., 1891, *Histoire de l'écriture dans l'antiquité*, Paris, Imprimerie nationale.
- BERARD S., 2009, *Théâtres des Antilles. Traditions et scènes contemporaines*, Paris, L'Harmattan.
- BERKNER L., 1972, « The Stem Family and the Developmental Cycle of the Peasant Household : An Eighteenth Century Austrian Example », in *American Historical Review* 77 : 398-418.
- , 1975, « The Use and Misuse of Census Data in the Historical Study of Family Structure », in *Journal of Interdisciplinary History* 5 : 721-38.
- BERQUE J., 1958, *Al-Yousî. Problèmes de la Culture Marocaine au XVII^e Siècle*, Paris, Mouton.
- BESNIER N., 1995, *Literacy, Emotion, and Authority: Reading and Writing on a Polynesian Atoll*, col. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 16, Cambridge, Cambridge University Press.
- BESSIERE C., 2006, *Maintenir une entreprise familiale. Enquête sur les exploitations viticoles de la région délimitée Cognac*, Thèse de sociologie, Paris, Université Paris V.
- BEYRIES J., 1935, « Note sur l'enseignement et les mœurs scolaires indigènes en Mauritanie », in *L'Éducation africaine* : 92 : 245-255.
- BIDIMA J.-G., 1997, *La Palabre. Une juridiction de la parole*, coll. Le bien commun, Paris, Michalon.
- BIERSCHENK T., CHAUVEAU J.-P. et OLIVIER DE SARDAN J.-P. (éds), 2000, *Courtiers en développement. Les villages africains en quête de projets*, Mayence / Paris, APAD / Karthala.
- BLACHERE R., 1952 (tome 1)-1964 (tome 2)-1966 (tome 3), *Histoire de la littérature arabe des origines à la fin du XV^e siècle de J.-C.*, Paris, Adrien Maisonneuve.
- , 1998, *How We Think They Think. Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*, Boulder, Westview Press.
- BLOMMAERT J., 2001 [1999], « The Other Side of History: Grassroots Literacy and Autobiography in Shaba, Congo », in *General Linguistics* 38 : 133-155.
- , 2008, *Grassroots literacy: writing, identity and voice in central Africa*, Londres, Routledge.
- BOESEN E., 1999, « Pulaaku, Sur la foulantité », in BOTTE R. et BOUTRAIS J. et SCHMITZ J. (éds), *Figures peules* : 83-97, Paris, Karthala.
- BOESEN E. et MARFAING L., 2007, *Les nouveaux urbains dans l'espace Sahara-Sahel. Un cosmopolitisme par le bas*, Paris, Karthala.
- BOILAT D. (Abbé), 1984 [1853], *Esquisses Sénégalaises*, Paris, Karthala.
- BOTTE R., 1990. « Pouvoir du livre, pouvoir des hommes : la religion comme critère de distinction », in *Journal des africanistes* 60-2 : 37-51.
- , 1999, « Riimaybe, Haratin, Iklan : les damnés de la terre, le développement et la démocratie », in BOURGEOT A. (éd.), *Horizons nomades en Afrique sahélienne : sociétés, développement et démocratie* : 55-78, Paris, Karthala.
- BOTTE R. et SCHMITZ J., 1994, « Paradoxes identitaires. L'archipel peul », in *Cahiers d'Études africaines* 133-135 : 7-22.
- BOTTE R., BOUTRAIS J. et SCHMITZ J. (éds.), 1999, *Figures peules*, Paris, Karthala.
- BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.
- BOUCHE D., 1966, « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », in *Cahiers d'Études africaines* 22 : 228-267.
- , 1974, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale, de 1817 à 1920*, Thèse d'État en Lettres, Paris, Université Paris I.

- , 1995, « La création de l'AOF : un nouveau départ pour l'école », colloque AOF : Esquisse d'une intégration africaine, Dakar, Archives du Sénégal.
- BOUILLOUD J.-Ph., 2007, « Présentation. Le défi autobiographique », in BOUILLOUD J.-Ph. et DE GAUJELAC V., *Itinéraires de sociologues (suite...)* : histoires de vie et choix théoriques en sciences sociales : 9-29, Paris, L'Harmattan.
- BOUILLOUD J.-Ph. et DE GAUJELAC V., 2007, *Itinéraires de sociologues (suite...)* : histoires de vie et choix théoriques en sciences sociales, Paris, L'Harmattan.
- BOURDETTE-DONON M., 2002, *La tentation autobiographique ou la genèse de la littérature tchadienne*, Paris, L'Harmattan.
- , 2004, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- , 1970, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURLET M., 2005 (a), « La littérature peule contemporaine : caractéristiques et enjeux », in *Littérature peule. Études Littéraires Africaines* 19 : 34-42.
- , 2005 (b), « Entre écriture et oralité, Silaamaka e Pullooru de Yero Dooroo Jallo », in BAUMGARDT U. et DERIVE J. (éds.), *Paroles nomades : écrits d'ethnolinguistique africaine en hommage à Christiane Seydou* : 207-219, Paris, Karthala.
- , 2007, « Poésie pular et politique au Sénégal et en Mauritanie dans les années 70 et 80 », *Littératures, Savoirs et Enseignements. Actes du colloque de l'APELA 2004* : 37-45, Bordeaux, Presses Universitaires de France.
- , 2008 (a), « L'oralité de la poésie de Bakary Diallo. État d'une recherche en cours », in *Études Littéraires Africaines* 24 : 25-30.
- , 2008 (b), « Littératures en langues africaines et développement. L'exemple peul au Sénégal et en France », in TOURNEUX H. (dir.), *Langues, cultures et développement* : 277-292, Paris, Karthala.
- BOUTILLIER J.-L. et SCHMITZ J., 1987, « Gestion traditionnelle des terres (système de décrue/système pluvial) et transition vers l'irrigation : le cas de la vallée du Sénégal », in *Cahiers des Sciences Humaines* 23-3/4 : 533-554.
- BRAGUE R., 2006, *Au moyen du Moyen-âge. Philosophies médiévales en chrétienté, judaïsme et islam*, Chatou, Les éditions de la Transparence.
- BRANCA-ROSOFF S. (dir.), 1999, « Types, modes et genres de discours », in *Langage et société* 87 : 5-24.
- BRENNER L., 1984, *West African Sufi, The Religious Heritage and Spiritual Search of Cerno Bokar Saalif Taal*, Londres, Hurst.
- , 1985, *Réflexions sur le savoir islamique en Afrique de l'Ouest*, Talence, CEAN (Centre d'Études de l'Afrique Noire).
- , 1993 (a), « Two Paradigms of Islamic Schooling in West Africa », in BOUDRARI (El) H., *Modes de transmission de la culture religieuse en Islam* : 59-74, Le Caire, Institut français d'archéologie orientale.
- (éd.), 1993 (b), *Muslim identity and social change in sub-Saharan Africa*, Londres, Hurst.
- , 1997, « Becoming muslim in Soudan français », in ROBINSON D. et TRIAUD J.-L. (éds.), *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française v. 1880-1960* : 467-492, Paris, Karthala.
- , 2008, « Introduction » [trad. de Ch. Seydou], in BAUMGARDT U. et DERIVE J. (dir.), *Littératures orales africaines* : 37-62, Paris, Karthala.
- BRENNER L. et LAST M., 1985, « The Role of Language in West African Islam », in *Africa* 55-4 : 432-446.
- BRIGGS Ch. L. et BAUMAN R., 1992, « Genre, Intertextuality and Social Power », in *Journal of Linguistic Anthropology* 2-2 : 131-172.

- BRUIJN (de) M., NYAMNJOH F. et BRINKMAN I. (éds.), 2009, *Mobile Phones : The New Talking Drums of Everyday Africa*, Leiden, Langaa/African Studies Centre.
- BRUNER J. et WEISSER S., 1991, « The invention of self : autobiography and its forms », in OLSON D. et TORRANCE N., *Literacy and orality* : 129-148, Cambridge, Cambridge University Press.
- BUGNICOURT J., NDIONE S. E. et SAGNA M., 1987, *Pauvreté ambiguë, Enfants et jeunes au Sénégal*, coll. Études et recherches 112-113, Dakar, UNICEF.
- BUREAU R. et SAIVRE (DE) D. (éds.), 1988, *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*, Paris, Karthala.
- BURNET M., 1965, *La bataille de l'alphabet*, Paris, Unesco.
- BÜTTNER T et FRINGS A., 2001, *De l'idée au texte : guide des auteurs*, Niamey / Bonn, Éd. Alpha / DSE (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung).
- CALVET L.-J., 1994, « Quel modèle sociolinguistique pour le Sénégal ? Ou il n'y a pas que la véhicularité », in *Langage et société* 68 : 89-107.
—, 1996, *Histoire de l'écriture*, Paris, Plon.
- CAMILLERI C., 1990, « Identité et gestion de la disparité culturelle. Essai d'une typologie », in CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J. et alii, *Stratégies identitaires* : 85-110, Paris, Presses Universitaires de France.
- CANDALOT A., 2005, « Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique », in *Le Portique*, Recherches 3 - Cahiers 3, En ligne : <<http://leportique.revues.org/document760.html>>
- CANUT C., 1998, « Pour une analyse des productions épilinguistiques », in *Cahiers de Praxématique* 31 : 69-90.
—, 2000 (a), « Rapport de synthèse : Quelle sociolinguistique en Afrique ? Questions de méthodologie », in *La coexistence des langues dans l'Espace francophone, approche macrosociolinguistique* 83-88, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie.
—, 2000 (b), « La sociolinguistique "conflictuelle" en Afrique ou l'importation d'une vision occidentale du plurilinguisme », in *La coexistence des langues dans l'Espace francophone, approche macrosociolinguistique* 173-179, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie.
—, 2000 (c), « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" », in *Langage et Société* 93 : 71-97.
- CASAJUS D., 2000, *Gens de parole. Langage, poésie et politique en pays touareg*, Paris, La Découverte.
—, 2005, « Retour sur le dossier H », in DERIVE J. et BAUMGARDT U. (éds.), *Paroles nomades. Écrits d'ethnolinguistique africaine en hommage à Christiane Seydou* : 47-70, Paris, Karthala.
—, 2012, « Écritures ordinaires en pays touareg », in *L'Homme* 201 : 31-54.
- CASTERAN N., 2009, *Mendicité et enseignement coranique au Sénégal (1848 - 2008) : histoire d'une pratique controversée*, Mémoire de Master 2 en Histoire, Toulouse, Université Toulouse 2.
- CAVALLO G. et CHARTIER R. (dir.), 1997 [1995, 1^{ère} éd. en italien], *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil.
- CERTEAU (DE) M., 1980, *L'invention du quotidien. Tome 1. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions.
- CHANTEUX Y., 1996, « Comment "ça" s'appelle... et autres questions difficiles à des enfants peuls de cinq ans », in *Annales de la Fondation Fyssen* 11 : 8-18.
- CHARLIER J.-E., 2004, « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », in *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs* 3 : 35-53.
- CHARPY M. et HASSANE S., 2004, *Lettres d'émigrés. Africains d'ici et d'ailleurs, 1960-1995*, Paris, Éditions Nicolas Philippe.
- CHARTIER A.-M. et HEBRARD J., 1999-2000, *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou / Fayard.

- CHARTIER R., 1996 (a), « Figures de l'auteur », in *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV^e - XVIII^e siècle)* : 45-80, Paris, Albin Michel.
- , 1996 (b), « Communautés de lecteurs », in *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV^e - XVIII^e siècle)* : 133-154, Paris, Albin Michel.
- , 1997 [1985 : *Pratiques de lecture*, Paris, Payot (extrait de)], « Du livre au lire », in *Sociologie de la communication* 1-1 : 271-290.
- , 2001, « Culture écrite et Littérature à l'âge moderne », in *Annales. Histoire, Sciences sociales* 2001-4 : 783-802.
- , 2009, *Culture écrite et société : l'ordre des livres : XIV^e-XVIII^e siècle*, Paris, Albin Michel.
- CHAUDENSON R., 1988, *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone*, Paris/Aix-en-Provence, Agence de Coopération Culturelle et Technique/Institut d'études créoles et francophones.
- , 2008, « Observer ou agir ? Des réponses différentes » : 135-145, in *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde. Synthèse des ateliers et contributions écrites*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie/Organisation Internationale de la Francophonie.
- CHAUDENSON R. et RAKOTOMALA D., 2004, *Situations linguistiques de la Francophonie. État des lieux*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie.
- CHISS J.-L. et MARQUILLO-LARRUY M., 1998, « Écriture et lecture : "literacy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées », in GROSSMANN F., *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit : hommage à Michel Dabène*, Grenoble, Interactions Verbales Lecture-Écriture (IVEL)-Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM).
- CHRISTIN A.-M., 1995, "Lectures/Écritures", in CHARTIER R., *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches* : 261-269, Paris, IMEC Éditions / Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CISSE M., 1995, « À propos de la cursive wolofal », in *Le bulletin*, nov., INALCO : 63-68.
- , 2005, « Langues, état et société au Sénégal », in *Sudlangues* (revue électronique) 5 : 99-133, En ligne : <<http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-109.pdf>>.
- , 2006, « Écrits et écriture en Afrique de l'Ouest », in *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues* 6, En ligne : <<http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-135.pdf>>
- CISSE S., 1992, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- , 1958, *La Grande Invention de l'écriture et son évolution*, Paris, Imprimerie nationale / Librairie C. Klincksieck [repris et complété : *Histoire et art de l'Écriture*, 2005, Paris, R. Laffont]
- CLIFFORD J. et MARCUS G. E., 1986, *Writing Culture : The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- COLE M. et NICOLOPOULOU A., 1992, « Literacy : Intellectual consequences », in BRIGHT W. (éd.), *The International Encyclopedia of Linguistics*, vol. 2 : 343-346, New-York, Oxford University Press.
- COLIN R., 1980, *Systèmes d'éducation et mutations sociales, Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives, Le cas du Sénégal*, 2 tomes, Lille / Paris, Université de Lille III / Librairie Honoré Champion.
- COLLINS J., (1995), « Literacy and Literacies », in *Annual Review of Anthropology* 24 : 75-93.
- COLLINS J. et BLOT J. R., 2003, *Literacy and literacies : texts, power, and identity*, New York : Cambridge University Press.
- CONDE I. S., 2008, « Soulemana Kanté entre Linguistique et Grammaire : Cas de la langue littéraire utilisée dans les textes en N'ko », communication pour la 2^{ème} Conférence Internationale « Mande languages and linguistics », Saint-Petersbourg, 15-17 sept. 2008. En ligne : <<http://mandelang.kunstkamera.ru/files/mandelang/konde.pdf>>
- COPANS Y., 1980 : *Les marabouts de l'arachide. La confrérie mouride et les paysans du Sénégal*, Paris, Le Sycomore, 264 p.

- , 1978, « Enseignement islamique et société en Afrique noire : une introduction », in *Cahiers de pédagogie africaine* 1 : 9-39.
- , 1981, *Le marabout et le prince (Islam et pouvoir au Sénégal)*, Paris, Pédone.
- CRUISE O'BRIEN D. B., 1979, « Langues et nationalité au Sénégal. L'enjeu politique de la wolofisation », in *Année africaine* : 319-335.
- , 1998, « The Shadow-politics of Wolofisation », in *The Journal of Modern African Studies* 36-I : 25-46.
- DADIE B. B., 1956, *Climbié*, Paris, Seghers.
- , 2008, « Commentaires argumentés sur la grille d'observation des situations de francophonie élaborée sous la direction de Robert Chaudenson », in *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde. Synthèse des ateliers et contributions écrites*, 2008, Paris, du 12 au 14 juin 2008, Agence Universitaire de la Francophonie / Organisation internationale de la Francophonie. En ligne : <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/obs_seminaire_langue_francaise_synthese.pdf>
- DAHOU T., 2003, « Clientélisme et ONG. Un cas sénégalais », in *Journal des anthropologues* 94-95 : 145-163.
- DALBY D., 1969, « Further indigenous scripts of West Africa : Manding, Wolof and Fula and Yoruba 'Holy' Writing », in *African Language Studies* X : 161-181.
- , 1986, *L'Afrique et la lettre*, Paris, Karthala.
- DARDY C., 1998, *Identités de papiers*, Paris, L'Harmattan.
- DAVYDOV A., 2008, « On Souleymane Kanté's "Nko Grammar" », communication pour la 2^{ème} Conférence Internationale « Mande languages and linguistics », Saint-Petersbourg, 15-17 sept. 2008. En ligne : <<http://mandelang.kunstkamera.ru/files/mandelang/davydov.pdf>>
- DEDIEU J.-Ph., 2008, *La prise de parole de l'immigration subsaharienne en France (1960-1995)*, Thèse de sociologie, Paris, EHESS [publiée : 2012, *La parole immigrée. Les migrants africains dans l'espace public en France (1960 - 1995)*, Paris, Klincksieck].
- DELAFOSSÉ M., *Haut Sénégal-Niger*, 1972 [1912], 3 tomes, Paris, Maisonneuve et Larose.
- DELBREILH F., 2012, « Les notions de speech event et literacy event dans l'ethnographie de la communication et les *Literacy Studies* », in *Langage et société* 139 : 83-101.
- DELOLME M., 1937, *Rapport sur les renseignements divers, sur les terres, les cultures, les biens et les coutumes dans la vallée du fleuve Sénégal*, Saint-Louis, Mas.
- DERIVE J. et SEYDOU C., 2008, « Genres littéraires oraux : quelques illustrations », in BAUMGARDT U. et DERIVE J. (dir.), in *Littératures orales africaines* : 177-244, Paris, Karthala.
- DERIVE J., 2005-06, « L'approche critique des littératures en langues africaines », in *Notre Librairie* 160 : 28-33.
- DESHAYES G., 2006, *Un illettrisme républicain*, Paris, L'Harmattan.
- DIA H., 2007 (a), « Les investissements des migrants dans la vallée du fleuve Sénégal : confiance et conflits d'intérêts », in *Revue européenne des migrations internationales* 23-3, En ligne : <<http://remi.revues.org/4201>>.
- , 2007 (b), « Le portable dans la vallée du fleuve Sénégal », in *Agora* 46 : 70-80.
- , 2008 (a), « Villages multi-situés du Fouta-Toro en France : le défi de la transition entre générations de caissiers, lettrés et citoyens », in *Asylon(s)* 3, En ligne : <<http://terra.rezo.net/rubrique133.html>>.
- , 2008 (b), « Les ressources d'une diaspora de la moyenne vallée du fleuve Sénégal », in DIOP M. C. et TALL S. M. (éds.), *Le Sénégal des migrations : mobilités, identités et sociétés* : 179-194, Paris, Karthala.
- DIA O. et COLIN-NOGUES R., 1982, *Yâkâré, autobiographie d'Oumar*, Paris, Maspéro.
- DIA M., 1979, « Histoire d'une éducation et d'un éducateur » (entretien avec René Colin), in *Communautés* 44- avril-juin : 5-42.
- DIACK A., 1978, *Les aléas de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Sénégal*, mémoire, Paris, EHESS.

- DIAGNE N'd., 1984, *École, langues et cultures en Mauritanie*, Thèse de 3ème cycle, Paris, Université Paris 5.
- DIAGNE P., 1971, « Langues africaines, développement économique et culture nationale », conférence du 30 janvier 1970, in *Notes africaines* 12 - jan. 1971 : 2-19.
- , 1981, *Transcription and Harmonization of African Languages in Senegal, African Languages*, Proceedings of the Meeting of Experts on the Transcription and Harmonization of African Languages, Paris, UNESCO, En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=33396&set=4CD91CFA_0_269&etgp=0&etlin=1&etll=1>
- DIALLO B., 1985 [1926, éd. Rieder], *Force-Bonté*, Paris, Nouvelles Éditions Africaines / Agence de Coopération Culturelle et Technique.
- DIALLO C. A., 1972, « Contribution à une étude de l'enseignement privé coranique au Sénégal », in *Revue française d'études politiques africaines* 76 : 34-48.
- DIALLO TH., 1972, « Origine et migration des Peuls avant le XIXe siècle », in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Dakar* 2 : 121-193.
- DIALLO Y. D., 1978, *Ndikkiri Jom Moolo*, Dakar, éd. ?.
- DIAO B. D., 1985, *L'éducation islamique au Sénégal. Daara et Medarsa*, Mémoire de maîtrise, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.
- DIENG S., s.d., *El-Hadj Omar. La perle de l'islam. Réalité Historique, dimension mystique*, Dakar, Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.
- DILLEY R., 2004, *Islamic and Caste Knowledge Practices among Haalpulaaren in Senegal. Between Mosque and Termite Mound*, coll. International African Library 30, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- , 2009, « Specialist Knowledge Practice of Craftsmen and Clerics in Senegal », in *Africa* 79-1 : 53-70.
- DIOP A., 1989, *Les méthodes d'enseignement coranique traditionnelles en milieu wolof*, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.
- DIOP B., FAYE A., SYLLA Y. et GUEYE A., 1990, *L'impact des journaux en langues nationales sur les populations sénégalaises*, Dakar, Association des Chercheurs Sénégalais.
- DIOP M. C. et DIOUF M., 1990, *Le Sénégal sous Abdou Diouf*, Paris, Karthala.
- DIOUF D., 1987, *Éducation non formelle et développement : le cas du Sénégal*, Thèse en sociologie, Paris, Université Paris I.
- DIOUF M., 1992, « Fresques murales et écriture de l'histoire. Le Set/Setal à Dakar », in *Politique africaine* 46 : 41-54.
- , 1995, « Assimilation coloniale et identités religieuses de la civilité des originaires des quatre communes (Sénégal) », Colloque « L'AOF : esquisse d'une intégration africaine », Dakar.
- , 2001, *Histoire du Sénégal*, Paris, Maisonneuve et Larose, 250 p.
- DIOUF W., SHECKLEY B. et KEHRHAHN M., 2000, « Adult Learning in a Non-Western Context : The Influence of Culture in a Senegalese Farming Village », in *Adult Education Quarterly* 51-1 : 32-44.
- DIRINGER D., 1937, *L'alphabet dans l'histoire de la civilisation* [trad. de l'italien : *L'alfabeto nella storia della civiltà*].
- DONEUX J.-L., 1975, *État des études sur les langues du Sénégal*, Dakar, CLAD (Centre de linguistique appliquée de Dakar), Série 66.
- DORONILLA M. L., 1997, *Paysages de l'alphabétisation : études ethnographiques de l'alphabétisation fonctionnelle dans des communautés marginales aux Philippines*, Paris - Hambourg, L'Harmattan - IUE (Institut de l'UNESCO pour l'Éducation).
- DOUGLASS F., 1980 [1845 : éd. orig. en angl. ; 1848 : 1^{ère} éd. en fr.], *Mémoires d'un esclave américain*, Paris, Maspéro.
- , 2003, *Mon éducation*, Paris, Mille et une nuits.

- DRAKE S.-C., 1959, « Détruire le mythe chamitique, devoir des hommes cultivés », in *Présence Africaine* 24-25 : 215-230.
- DRAME Dj., 2009, *Étude des caractéristiques et de l'évolution d'une institution éducative de type non formel : l'exemple du Daara de Coki*, Mémoire Master Sciences de l'éducation, Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.
- DREYFUS M. et JUILLARD C., 2004, *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*, Paris, Karthala.
- DROZ Y., 1999, *Migrations kikuyus. Des pratiques sociales à l'imaginaire*, Paris / Neuchâtel, Maison des sciences de l'homme / Institut d'ethnologie.
- DUMONT P., 1978, « Les nouveaux rapports entre le français et les langues nationales au Sénégal », in *Études scientifiques* : 27-33.
—, 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Agence de Coopération Culturelle et Technique / Karthala.
- DURGUNOGLU A. Y. et VERHOEVEN L. (éds.), 1998, *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-Cultural Perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- EASTON P. et PEACH M., 1997, *The practical applications of Koranic learning in West Africa*, Tallahassee (FL), Florida State University.
- EICKELMANN D. F., 1978, « The Art of Memory : Islamic Education and its Social Reproduction », in *Comparative Studies in Society and History* 20 : 485-516.
- EL GHOUL M., 1974, *Éducation islamique : sa philosophie, ses principes et ses méthodes*, Thèse de doctorat d'État en sciences de l'éducation, Paris, Paris V.
- ENDA-TIERS MONDE, 1991, *Set, des murs qui parlent... Nouvelle culture urbaine à Dakar*, Dakar, ENDA.
- EQUIANO O., 2008 [1^{ère} éd. fr ; 2000, L'Harmattan ; 1^{ère} éd. anglaise : *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa the African. Written by himself*, Londres], *Ma véritable histoire*, éd. Mercure de France.
- EZEMBE F., 2003, *L'enfant africain et ses univers. Approches psychologiques et culturelles*, Paris, Karthala.
- FABIAN J., 1990, *History from Below: The 'Vocabulary of Elisabethville' by André Yav. Texts, Translation and Interpretive Essay*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- FABRE D., 1993, *Écritures ordinaires*, Paris, Centre Georges Pompidou – BPI / P.O.L.
— (éd.), 1997, *Par écrit, Ethnologies des écritures quotidiennes*, Paris, MSH.
- FAGERBERG-DIALLO S., 1978, *Pulaar / Fulfulde Dialect Survey*, s. 1., s. éd.
—, 1978-79, *A Brief Survey of Pulaar/Fulfulde in West Africa*, New-York, United Bible Societies.
—, 1993, « From Demystification to Empowerment : The Process of Becoming Literate in a Language You Speak », in *Development Anthropology Network* 11-1.
—, 1995, « Milk and Honey : Developing Written Literature in Pulaar », in *Yearbook of Comparative and General Literature* 43 : 67-83.
—, 1996, « Being Included or Taking Charge : What Kind of Participation ? », Dakar.
—, 2000, *Semi-Annual Report 2000. ARED's 10th Anniversary ! / Progress on Testing a New Method for Teaching Basic Literacy Skills*, Dakar.
—, 2001 (a), « Constructive Interdependence : The Process of Literacy in Pulaar (Senegal) », in OLSON D. R. et TORRANCE N. (éds.), *The Making of Literate Societies*, 153-177, Malden / Oxford, Blackwell.
—, 2001 (b), « Searching for Signs of Success : Enlarging the Concept of "Education" to Include Senegalese Languages », in WIEGELMANN U., *Afrikanisch-europäisch-islamisch ? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal* : 165-191, Frankfurt, IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- , 2002 (a), « Apprendre à lire m'a réveillée ! » : motivations et contraintes de l'apprentissage de la lecture en pulaar (Sénégal) », in *Adult Education and Development* 58, Bonn, IIZ/DVV.
- , 2002 (b), « Publishing for New Literates : The Role of an African Language Publisher », in JAY M. et KELLY S. (éds.), *Courage and Consequence : Women Publishing in Africa* : 1-9, Oxford, African Books Collective.
- , 2006, « Processus et approches centrés sur l'apprenant : Lien entre éducation non formelle et création d'un milieu lettré », document de travail, Biennale de l'éducation en Afrique, Libreville, Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique.
- FAGERBERG-DIALLO S. et LY M., 2002, « Le LOHU : une méthode pour donner le pouvoir de décision aux populations locales », in *Brèves* 1 : 1-5, Dakar, IIED Sahel.
- FALL M., 1993, « Les arabisants au Sénégal. Contre-élite ou courtiers ? », in OTAYEK R. (dir.), *Le radicalisme islamique au Sud du Sahara, Da'wa, arabisation et critique de l'Occident* : 197-212, Paris, Karthala / Maison des Sciences Humaines d'Aquitaine.
- FALL P. D., 2010, Sénégal. Migration, marché du travail et développement. Document de travail pour le Projet de recherche de l'Institut International d'études sociales, Genève, Organisation Internationale du Travail. Stade corrections effectuées
- FANCHETTE S., 1999, « Migrations, intégration spatiale et formation d'une société peule dans le Fouladou (haute Casamance, Sénégal) », in BOTTE R., BOUTRAIS J. et SCHMITZ J. (dir.), *Figures peules* : 165-192, Paris, Karthala.
- FARGE A., 1988, « L'histoire inquiète », in *Le débat* 49 : 125-126.
- , 2003, « L'ailleurs par l'ici », in *Socio-anthropologie* 14 : 23-27.
- FASOLD, R. W., 1997, « Motivations and Attitudes Influencing Vernacular Literacy : Four African Assessments », in TABOURET-KELLER A., LE PAGE R. B., GARDNER-CHLOROS P. et VARRO G. (eds.), *Vernacular Literacy. A Re-Evaluation* : 246-270, Oxford, Clarendon Press.
- FERGUSON Ch., 1959, « Diglossia », in *Word* 15 : 325-340.
- FERGUSON Ch., 1979, « Patterns of literacy in multilingual situations », in ALATIS J., *International dimensions of bilingual education* : 582-590, Washington, Georgetown University Press.
- FERNANDEZ B., 2005, *L'alphabétisation dans les pays francophones: situations et concepts*, Paris, UNESCO.
- FERRE M.-C., 2000, *Analyse d'une organisation sénégalaise. Le programme intégré de Podor au travers de son action d'alphabétisation*, Rapport de stage pour le DESS « Pratique sociale du développement », Paris, Université Paris I.
- FEVRIER J., 1948, *Histoire de l'écriture*, Paris, Payot.
- FINNEGAN R., 1973, « Literacy versus Non-Literacy: The Great Divide », in HORTON R. and FINNEGAN R. (éds.), *Modes of Thought*, Londres, Faber and Faber.
- , 1976, « What is oral literature anyway ? Comments in the Light of Some African Another Comparative Material », in Stolz Benjamin A. et Richards Shannon (dirs.), *Oral Literature And The Formula* : 121-166, Ann Arbor, University of Michigan.
- , 1988, *Literacy and Orality. Studies in the Technology of communication*, Oxford/New-York, Blackwell.
- FIQUET É. et MBODJ-POUYE A., 2009, « Cultures de l'écrit en Afrique. Anciens débats, nouveaux objets », Introduction au numéro spécial « Cultures écrites en Afrique », in *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 4-64^e année : 751-764.
- FOFANA R., 2003, *L'édition au Sénégal : bilan et perspectives de développement*, Mémoire du diplôme de conservateur de bibliothèque, ENSSIB.
- FORTIER C., 1997, « Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mautitanie », in *Islam et sociétés au sud du Sahara* 11 : 85-105.
- , 1998, « Le corps comme mémoire : du giron maternel à la fêrule du maître coranique », in *Journal des Africanistes* 68 (1-2) : 199-223.

- , 2000, *Corps, différence des sexes et infortune : transmission de l'identité et des savoirs en islam malékite et dans la société maure contemporaine*, Thèse en anthropologie sociale et ethnologie, 2 vol., Paris, EHESS.
- , 2003, « Une pédagogie coranique. Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) », in *Cahiers d'Études africaines* 169-170 : 235-260.
- FOTTORINO É., 1996, « Hamidou Kane, "la torche noire" », in *Le Monde*, 9 février 1996 : VI.
- FOUCAULT M., 1969, « Qu'est-ce qu'un auteur ? », in *Bulletin de la Société française de philosophie*, LXIV-juillet-septembre 1969 : 73-104.
- , 1994, *Dits et écrits, 1954-1988, IV, 1980-1988*, Paris, Gallimard.
- , 1998 [1975], *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FOURCHARD L. (dir.), 2007, *Gouverner les villes d'Afrique. Etat, gouvernement local et acteurs privés*, Paris, Karthala.
- FOURCHARD L., GOERG O. et GOMEZ-PEREZ M. (dir.), 2009, *Lieux de sociabilité urbaine en Afrique*, Paris / Bordeaux, L'Harmattan / Centre d'Études de l'Afrique Noire.
- FRAENKEL B., 1992, *La signature. Genèse d'un signe*, Bibliothèque des histoires, Paris, Gallimard.
- , 1993 (a), « À la recherche d'un point de vue sur l'illettrisme », in FRAENKEL B. (dir.), *Illettrismes, Variations historiques et anthropologiques* : 7-16, Paris, Centre Georges Pompidou-BPI.
- , 1993 (b), « Enquête sur les pratiques d'écriture en usine », in FRAENKEL B. (dir.), *Illettrismes, Variations historiques et anthropologiques* : 267-284, Paris, Centre Georges Pompidou-BPI.
- (dir.), 1993 (c), *Illettrismes, Variations historiques et anthropologiques*, Paris, Centre Georges Pompidou-BPI.
- , 1995, « La traçabilité, une fonction caractéristique des écrits au travail », in *Connexions* 1 : 63-75.
- , 2001, « Graffiti, un mauvais genre ? », in POUYETO J.-L., *Illettrismes et cultures* : 131-150, Paris, L'Harmattan.
- , 2002a, « Littératie », in Charaudeau P. & Maingueneau D. (d.s.), *Dictionnaire d'analyse du discours* : 348-350, Paris, Seuil.
- , 2002b, *Les écrits de septembre. New-York 2001*, Paris, Éditions Textuel.
- , 2005 (a), « Le terme "auteur" en français : analyse lexicographique d'un terme fossile », in *Mots* 77 : 109-125.
- , 2005 (b), « Pour une théorie de l'auteur dans une théorie de l'action. Approches étymologiques », in HAYEZ C. et LISSE M. (dir.), *Apparitions de l'auteur* : 37-61, Bern, Peter Lang.
- , 2006, « Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture », in *Études de communication* 29 : 69-94.
- , 2007 (a), « Actes d'écriture : Quand écrire c'est faire », in *Langage et Société* 121-122 : 101-112.
- , 2007 (b), « Le moment de la signature dans le travail de l'huissier de justice : une performativité située », in BIDEAUX A. (coord.), *Sociologie du travail et activité*, Toulouse, Octarès.
- , 2008, « La signature : du signe à l'acte », in *Société et Représentation* 25 : 15-25.
- FRAENKEL B. et MBODJ A., 2010, « Introduction. Les *New Literacy Studies*, jalons historiques et perspectives actuelles », in *Langage et société* 133 : 7-24.
- FRAENKEL B. et PONTILLE D., 2006, « La signature au temps de l'électronique », in *Politix* 74-19 : 103-121.
- FRESIA M., 2005, *L'humanitaire en contexte : Pratiques, discours et vécus des Mauritanien(ne)s réfugiés au Sénégal*, Thèse en anthropologie sociale, Paris, EHESS.

- FROMONT M., 2001, « “Développeurs de coopératives” au Sahel. Des experts nationaux formés par le BIT ont pris le relais de l’action internationale », in *Travail. Le magazine de l’OIT* 39 : 15-24.
- FURET F. et OZOUF J., 1977, *Lire et écrire, l’alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit.
- GADEN H., 1913-1914, *Le Poular: Dialecte peul du Fouta sénégalais*, 2 vol., Paris, E. Leroux.
—, 1931, *Proverbes et maximes peuls et toucouleurs traduits, expliqués et annotés*, Paris, Institut d’ethnologie.
- GANDOLFI S., 2003, « L’enseignement islamique en Afrique noire », in *Cahiers d’Études africaines* 169-170 : 261-277.
- GARNIER X., 2005-06, « Entre définitions et étiquettes : les problèmes de catégorisation des littératures “du Sud” », in *Notre Librairie* 160 : 22-27.
- GARNIER X. et RICARD A., 2006, *L’effet roman - Arrivée du roman dans les langues d’Afrique, Itinéraires et contacts de cultures* 38, Paris, Université Paris 13 / L’Harmattan.
- GEE J. P., 1991, "What is Literacy?" in CANDACE M. et WEILER K., *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other* : 3-11, New York, Bergin and Garvey.
—, 1994, « Orality and Literacy : From ‘The Savage Mind’ to ‘Ways with Words’ », in MAYBIN J. (éd.), *Language and Literature in Social Practice* : 168-192, Clevedon, Open University Press.
- GELLNER E., 1983, *Nations and Nationalism*, Ithaca (NY), Cornell University Press.
- GERARD A., 1992, *Littératures en langues africaines*, Paris, Mentha.
- GERARD É., 1997 (a), *La tentation du savoir en Afrique, Politiques, mythes et stratégies d’éducation au Mali*, Paris, Karthala / ORSTOM (actuel IRD : Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération).
—, 1997 (b), « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines », in *Politique étrangère* 62-4 : 613-627.
—, 2002, « Trajets d’écriture en Afrique - Le développement de la culture scolaire en questions », in *Communications* 72 : 195-217.
- GOMEZ-PEREZ M., 1997, *Une histoire des Associations islamiques sénégalaises (Saint-Louis, Dakar, Thiès). Itinéraires, stratégies et prises de parole (1930-1993)*, Thèse de doctorat d’Histoire, Université Paris 7, 2 vol.
—, 2005, « Généalogie de l’islam réformiste au Sénégal des années 1950 à nos jours : figures, savoirs et réseaux », in FOURCHARD L., MARY A. et OTAYEK R. (éds.), *Entreprises religieuses transnationales en Afrique de l’Ouest* 193-222, Paris, Karthala.
- GOMIS P., 1999, *Scolarisation et promotion féminine au Sénégal : différenciation sexuelle et disparités sociales devant l’école*, Thèse en sociologie et anthropologie, Université Aix-Marseille I.
- GOODY J., 1958, *The Developmental Cycle in Domestic Groups*, New-York, Cambridge University Press.
—, 1968, « Restricted Literacy in Northern Ghana », in *Literacy in Traditional Societies* : 198-264, Cambridge, Cambridge University Press.
—, 1979, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, éd. de Minuit.
- GOODY J., COLE M. et SCRIBNER S., 1977, « Writing and Formal Operations : A Case Study among the Vai », in *Africa : Journal of the International African Institute* 47-3 : 289-304.
- GOUGH K., 1968, « Literacy in Kerala », in GOODY J., *Literacy in Traditional Societies* : 130-160, Cambridge, Cambridge University Press.
- GOUILLY A., 1952, *L’Islam dans l’A.O.F.*, Paris, Larose.
- GUEYE A., 2001, *Les intellectuels africains en France*, Paris, L’Harmattan.
- GUEYE T.-Y., 1981, *Aspects de la littérature pular en Afrique occidentale ; Quelques visages du Sud-Mauritanien*, Nouakchott, Imprimerie nouvelle.
—, 1983, *Rellâ ou les Voies de l’Honneur*, Dakar, Nouvelles Éditions africaines.

- HAARMANN H., 2002, *Sprachenalmanach : Zahlen und Fakten zu allen Sprachen der Welt*, Francfort-sur-le-Main / New-York, Campus / Verl.
- HADHOUDI A., 1995, *Administration coloniale et enseignement musulman en Afrique Occidentale Française (fin de XIX^e siècle à 1939)*, Thèse en Études africaines, Aix-en-Provence / Marseille, Université Aix-Marseille 1.
- HAJNAL J., 1965, *European marriage pattern in historical perspective*, in GLASS D.V. and EVERSLEY D.E.C. (éds.), *Population in History*, Londres, Arnold.
- HALL B. et STEWART Ch., 2011, « The Historic 'Core Curriculum,' and the Book Market in Islamic West Africa », in KRÄTLI G. et LYDON G. (éds.), *The Trans-Saharan Book Trade: Arabic Literacy, Manuscript Culture, and Intellectual History in Islamic Africa* : 109-174, Leiden, Brill.
- HAMEL C. El, 2002, *La vie intellectuelle islamique dans le Sahel ouest-africain : une étude de l'enseignement islamique en Mauritanie et au Nord du Mali (XVI^e-XIX^e siècles) et traduction annotée de « Fath ash-shakur »*, Paris / Turin-Budapest, L'Harmattan.
- HAMES C., 2002, « Les manuscrits arabo-africains : des particularités ? », in *Revue des mondes musulmans et de la méditerranée* 99-100 : 169-182.
— (dir.), 2007, *Coran et talismans. Textes et pratiques magiques en milieu musulman*, Paris, Karthala.
- HAVELOCK E. A., 1963, *Preface to Plato*, Cambridge, MA. : Harvard University Press.
- HEATH Sh. B., 1982, « Protean Shapes in Literacy Events : Ever-shifting Oral and Literate Traditions », in TANNEN Deborah, *Spoken and Written Language, Exploring Orality and Literacy* 91-117, Norwood, Ablex.
—, 1992, « Literacy : an overview », in BRIGHT W. (éd.), *The International Encyclopedia of Linguistics* vol. 2 : 337-340, New-York, Oxford University Press.
—, 1996 [1983], *Ways with words : Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge / New York, Cambridge University Press.
- HECQUET V., 2009, « Littératures orales africaines », in *Cahiers d'études africaines* 195 : 833-840.
- HELIAS P.-J., 1975, *Le cheval d'orgueil*, Paris, Plon.
- HOGGART R., 1957, *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life*, Londres, Chatto and Windus.
- HOMBURGER L., 1957 (2^{ème} éd.), *Les langues négro-africaines*, Paris, Payot.
- HOUIS M., 1971, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HUET-GUEYE M. et DE LEONARDIS M., 2009, « L'école publique au Sénégal : approche psychosociale des pratiques parentales de (non) scolarisation et des expériences éducatives des enfants », in *International Review of Education* 55 : 367-391.
- HUMERY M.-E., 1996, « Édition : l'Afrique "se livre" toujours en France », in *Démocraties africaines* 6 : 87-94.
—, 1997, *Facteurs et enjeux du développement écrit d'une langue africaine : le cas du mouvement pulaar au Sénégal (1960-1996)*, Mémoire de DEA en Histoire de l'Afrique et en Études africaines, Paris, Université Paris I.
—, 2003, « La construction d'une représentation de la scripturalité d'une langue maternelle africaine en milieu plurilettré : le pulaar (langue peule), l'arabe et le français au Fuuta Tooro (Sénégal et Mauritanie) », WOCAL 4 (World Congress of African Linguistics) & ACAL 34, Rutgers University (NJ).
—, 2009 (a), « Approche socio-anthropologique de l'écriture à la frontière entre Sénégal et Mauritanie : une méthodologie sur mesure », in PIEROZAK I. et ELOY J.-M. (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Actes du 5^o colloque international du Réseau Français de Sociolinguistique : 31-136, Université de Picardie - Jules Verne, Paris, L'Harmattan.
—, 2009 (b), « The Importance of Place and Space in the Pulaar Movement : Methodological and Ideological Dimensions of an Autochthonous Literacy (North

- Senegal) », Communication présentée à la « 3rd European Conference on African Studies », 4-7 juin 2009, Université de Leipzig (Allemagne).
- , 2010 (a), « L'écriture 'ajami en pulaar au Fuuta Tooro (Sénégal/Mauritanie) : une littérature délibérément restreinte », in *Sociétés politiques comparées* 30. En ligne : <<http://www.fasopo.org/reasopo.htm>>. [Trad. anglaise : 2013, « The Fula 'ajami in Fuuta Tooro (Senegal and Mauritania): a Deliberately 'Restricted Literacy' », in MUMIN M. et VERSTEEGH K. (éds), *Arabic Script in Africa. Studies on the Usage of a Writing System*, Leiden, Brill].
- , 2010 (b), « Multilinguisme et plurigraphie dans le Fuuta sénégalais : quelques outils d'analyse », in *Journal of Language Contact* 3 : 207-227, En ligne : [<http://www.jlcjournal.org/>].
- , 2012, « Lire et écrire en pulaar au Sénégal : le “mouvement pulaar”, lieu de toutes les résistances », in NATIVEL Didier et GARY TOUNKARA Daouda (éds.), *La fabrique des savoirs en Afrique* 287-312, Paris, Karthala.
- , 2013, « La littérature pulaar : nationalisme culturel, mouvement social ou instrument du développement ? », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 12 : 153-176.
- HUMERY-DIENG M.-E., 2001, « La paradis, le mariage et la terre : des langues de l'écrit en milieu fuutanke (arabe, français et pulaar) », in *Cahiers d'études africaines* 163-164 : 565-594.
- IRVINE J. T. & GAL S., 2000, « Language ideology and linguistic differentiation », in KROSKRITY P. V. (éd.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* : 35-84, Santa Fe, School of American Research Press.
- JABLONKA I., 2008, « Le livre : son passé, son avenir. Un entretien avec Roger Chartier par Ivan Jablonka », in *La vie des idées.fr*, 29/09/2008, En ligne : <<http://www.laviedesidees.fr/Le-livre-son-passe-son-avenir.html>>.
- JENSEN H., 1925, *Histoire de l'écriture* [trad. de l'allemand : *Geschichte der Schrift*], Hanover.
- , 1935, *L'écriture dans le passé et le présent* [trad. de l'allemand : *Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart*], Hambourg.
- JEWSIEWICKI B. et NEWBURY D. (éds.), 1986, *African Historiographies : What History for Which Africa ?*, Londres, Sage.
- JEZEQUEL J.-H., 1998, « Maurice Delafosse et l'émergence d'une littérature africaine à vocation scientifique » in AMSELLE J.-L. et SIBEUD E. (dir.), *Maurice Delafosse, entre orientalisme et ethnographie, l'itinéraire d'un africaniste (1870-1926)* : 90-104, Paris, Maisonneuve et Larose.
- , 2002, *Les « mangeurs de craies » : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c.1900-c.1960)*, Thèse de doctorat d'Histoire, 2 vol., Paris, École des hautes études en sciences sociales.
- , 2003, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture “configurationnelle” de la scolarisation à l'époque à l'époque coloniale », in *Cahiers d'Études africaines* 169-170 : 409-433.
- , 2005, « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) », in *Cahiers d'études africaines* 178 : 519-543.
- JOBERT A., 2007, *Concevoir des manuels scolaires pour des écoles primaires d'Afrique francophone*, Mémoire de Master professionnel, Montpellier, Université Montpellier III.
- JOHNSON J. P., 1974, *The Almamate of Futa Toro, 1770-1836: a Political History*, Madison, University of Wisconsin, Ph.D. Thesis.
- JONES M., 1977 [1952 : 1ère éd. fr. ; 1925 : éd. orig. en angl.], *Maman Jones. Autobiographie*, Paris, Maspéro.
- , 2005, « Hétérogénéité des plurilinguismes en Afrique à partir du terrain sénégalais », in *La linguistique* 41-2 : 23-36.
- , 2007, « Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive », in *Langage et société* 121-122 : 235-245.

- JUNG I. et OUANE A., 2001, « Literacy and Social Development : Policy and Implementation », in OLSON D. R. et TORRANCE N., *The Making of Literate Societies* : 319-336, Malden, Blackwell Pub.
- KA Th., 1982, *L'enseignement arabe au Sénégal : l'école de Pir-Saniokhor, son histoire et son rôle dans la culture arabo-islamique au Sénégal du XVIIe au XXe siècle*, Thèse en Études islamiques, Paris, Paris 4.
- KAMARA O., 2000, « Les divisions statutaires des descendants d'esclaves au Fuuta Tooro mauritanien », in *Journal des africanistes* 70 (1-2) : 265-289.
- KANE C. H., 1990, [1ère éd. : 1961, Paris, Julliard], *L'aventure ambiguë*, Paris, C. Bourgeois.
- KANE C., « Littérature régionaliste et conflit de cultures », in *Éthiopiennes* 79, En ligne : <<http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article1565>>.
- KANE D., 2002, *Chants et récits du Pekaani, mémoire de maîtrise*, Département de Lettres modernes, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.
- KANE (Mouhamed) Moustapha, 1987, *A History of Fuuta Tooro, 1890-1930 : Senegal under Colonial Rule. The Protectorate*, Ph. D. Thesis, Ann Arbor, Michigan State University.
- , 1997, "La vie et l'œuvre d'Al Hajj Mahmoud Ba Diowol (1905-1978). Du pâtre au patron de la 'Révolution Al-Falah' ", in ROBINSON D. et TRIAUD J.-L. (éds.), *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française v. 1880-1960* : 431-465, Paris, Karthala.
- KANE Oumar, 1973, « Les unités territoriales du Futa Toro », in *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire*, T. XXXV B 3 : 614-631.
- , 2004 [1986 : thèse d'État], *La première hégémonie peule : le Fuuta Tooro de Koli Tejjella à Almaami Abdul*, Karthala / Presses universitaires de Dakar.
- KANE Ousmane, 2003, *Intellectuels non europhones*, document de travail, Dakar, CODESRIA, En ligne : <www.codesria.org/IMG/pdf/ousmane_kane.pdf>
- KEMPF B. et MUDIMBE V. Y., 1977, « Langue et développement », in *Les Relations entre les langues négro-africaines et la langue française* : 502-513, Paris, Conseil International de la Langue Française.
- KLEIN M. A., 1968, *Islam and imperialism in Senegal; Sine-Saloum, 1847-1914*, Stanford, Stanford University Press.
- KOULOUGHLI Dj.-E., 2008, « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe », in *Égypte/Monde arabe*, Première série, « Les langues en Égypte », En ligne : <<http://ema.revues.org/index1944.html>>.
- KUENZI M., 1996, *Evaluation of project ARED Adult Literacy (Phase 2)*, submitted to Lutheran World Relief.
- KULIBALY B., 1981, *Nguurndam Tumaranke* [La vie d'un immigré], Paris, Binndi e Jannde.
- KYBURZ O., 1994, Les hiérarchies sociales et leurs fondements idéologiques chez les Haalpulaar'en (Sénégal), Thèse en ethnologie, Université Paris 10.
- , 1997, « La fabrication de la foulanéité », *Journal des africanistes* 67-2 : 101-126.
- LABESSE P., 2009a, « Électrique Baaba Maal », in *Jeune Afrique*, 28/07/2009, [www.jeuneafrique.com/Article/ARTJAJA2533p110.xml0/]
- , 2009b, « Baaba Maal, un ovni sur la grande scène », in *Le Monde*, 30 août 2009.
- LAFRANCE P., 1999, « La question du traitement des manuscrits en Mauritanie », Colloque international : Sauvegarde et valorisation du patrimoine culturel mauritanien, Nouakchott, 29, 30 nov. et 1er déc. 1999.
- LAHIRE B., 1993, « La division sexuelle du travail d'écriture domestique », in *Ethnologie française* XXII-4 : 504-516.
- , 1995, « Écritures domestiques. La domestication du domestique », in *Social Science Information / Information sur les Sciences Sociales* 34-4 : 567-592.
- , 1997 (a), « Usages sociaux de l'écrit et "illettrisme" », in *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* : 11-20, Paris, Magnard.

- , 1997 (b), « Masculin-féminin. L'écriture domestique », in FABRE D. (dir.), *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes* : 145-161, Collection Ethnologie de la France, Paris, MSH.
- , 2004, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LASLETT P. et WALL R., 1972, *Household and Family in Past Time*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAUNAY R. et WARE R. T., 2009, « Comment (ne pas) lire le Coran : Logiques de l'enseignement religieux au Sénégal et en Côte d'Ivoire », in HOLDER G. (éd.), *L'islam Nouvel Espace Public en Afrique* : 127-145, Paris, Karthala.
- LAYE C., 1953, *L'enfant noir*, Paris, Plon.
- LEPSIUS K. R., 1880, *Nubische Grammatik, mit einer Einleitung über die Völker und Sprachen Afrika's*, Berlin, W. Hertz.
- LESERVOISIER O., 1994, *La question foncière en Mauritanie, Terres et pouvoirs dans la région du Gorgol*, Paris, L'Harmattan.
- , 2005 (b), « “Nous voulons notre part !”, Les ambivalences du mouvement d'émancipation des Saafaalbe Hormankooße de Djéol (Mauritanie) », in *Cahiers d'Études africaines* 179-180 : 987-1014.
- LEWIS D. et MOSSE D. (éds.), 2006, *Development brokers and translators: the ethnography of aid and agencies*, Bloomfield, Kumarian Press.
- LEXANDER (VOLD) K., 2007, « Langues et SMS au Sénégal. Le cas des étudiants de Dakar », in Gerbault J. (éd.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* : 59-66, Paris, L'Harmattan.
- , 2010, « Vœux électroniques plurilingues : nouvelles pratiques, nouvelles fonctions pour les langues africaines », in *Journal of Language Contact*, Thema III : 228-246, En ligne : <www.jlc-journal.org>.
- LHOTE H., 1959, « L'extraordinaire aventure des Peuls », in *Présence Africaine* Oct.-Nov. : 48-57.
- LONSDALE J., 1992, « The moral economy of the Mau Mau. Wealth, poverty and civic virtue in Kikuyu political thought », in BERMAN B. et LONSDALE J., *Unhappy Valley. Conflict in Kenya and Africa* : 46-75, vol. 2, Oxford, James Currey.
- LÜPKE F., 2004, « Language planning in West Africa – who writes the script ? », in *Language Documentation and Description* 2 : 90-107.
- MADDEN N. K., 1990, *La motivation dans l'alphabétisation en pulaar au Sénégal*, rapport de stage à ENDA-MSID, Dakar.
- , 1991, *Rapport d'évaluation alphabétisation*, Dakar, PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement / Ministère délégué chargé de l'alphabétisation et des langues nationales).
- MADDOX B., 2009, « Models and Mechanisms: Multi-disciplinary Perspectives on Literacy and Development », in BASU K., MADDOX B. et ROBINSON-PANT A. (éds.), *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development* : 179-196, Londres, Routledge.
- MAIROT A., 1905, « Etudes sur les écoles coraniques de l'AOF », in *J.O. de l'AOF* du 22-07-1905 : 371-375.
- MALRIEU Ph., 1973, « La socialisation », in MALRIEU Ph., MALRIEU S. et WIDLÖCHER D. (éds.), *La formation de la personnalité : Traité de psychologie de l'enfant*, vol. 5 : 399-405, Paris, Presses Universitaires de France.
- MANCHUELLE F., 1995, « Assimilés ou patriotes africains ? Naissance du nationalisme culturel Afrique française (1853-1931) », in *Cahiers d'Études africaines*, n° 138-139, XXXV-2-3 : 333-368.
- , 2004, *Les diasporas des travailleurs soninké (1848-1960): Migrants volontaires*, Paris, Karthala.
- MANESSY G., 1989, « De la subversion des langues importées : le français en Afrique noire », in CHAUDENSON R. et DE ROBILLARD D., *Langues, économie et développement*, tome 1 : 133-

- 145, coll. Langues et développement, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence.
- , 1994, *Le français en Afrique Noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- MANESSY G. et WALD P. (dir.), 1979, *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles (IDERIC), Université de Nice, Paris, L'Harmattan.
- MANN G., 2006, *Native Sons. West African veterans and France in the twentieth century*, Durham NC : Duke University Press.
- MANSOUR G., 1980, « The Dynamics of Multilingualism: The Case of Senegal. », in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1-4 : 273-93.
- MARÇAIS W., 1930, « La diglossie arabe », in *L'Enseignement public. Revue pédagogique* 97 : 401-409.
- MARIE A., 2008, *L'Afrique des individus*, Paris, Karthala.
- MARIE A. et LEIMDORFER F. (éds.), 2003, *L'Afrique des citoyens, sociétés civiles en chantier (Abidjan, Dakar)*, Paris, Karthala.
- MAROT Ch., 2006, « La sauvegarde des manuscrits de Tombouctou », in *Africultures*, En ligne : <www.africultures.com/php/index.php?nav=articleetno=4309>.
- MARTIN-GRANEL N., 1991, « Le Grand Partage, ses Petits, et la littérature. Questions autour de l'oralité en Mauritanie », in *Poétique* 87 : 357-379.
- MARTIN-JONES M. et JONES K. E. (éds.), 2000, *Multilingual Literacies Reading and writing different worlds*, col. Studies in Written Language and Literacy 10, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- MAUNY R., 1961, *Tableau géographique de l'ouest africain au moyen age*, col. Mémoires de l'IFAN 61, Dakar, Institut français d'Afrique Noire.
- MBACKE Kh., 1994, *Daaras et droits de l'enfant*, coll. *Études islamiques* 3, Dakar, Institut Fondamental d'Afrique Noire.
- MBODJ I., 1999, « Scolarisation accélérée. L'équation des moyennes faibles », *Le Soleil*, mercredi 14 avril 1999 : 9-11.
- MBODJ-POUYE A., 2007, *Des cahiers au village. Socialisations à l'écrit et pratiques d'écriture dans la région cotonnière du sud du Mali*. Thèse de doctorat sociologie et anthropologie, Université Lumière Lyon-II, ESSD, Faculté de sociologie et d'anthropologie.
- , 2009, « Tenir un cahier dans la région cotonnière du Mali. Support d'écriture et rapport à soi », in *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 4 : 855-885.
- MCLAUGHLIN F., 1995, « Haalpulaar Identity as a Response to Wolofization », in *African Languages and Cultures* 8-2 : 153-168.
- , 2001, « Dakar Wolof and the Configuration of an Urban Identity », in *Journal of African Cultural Studies* 14- 2 : 153-172.
- , 2007, « Senegal: the emergence of a national lingua franca », in SIMPSON A. (ed.), *Language and national identity in Africa* : 79-97, Oxford, Oxford University Press.
- , 2008, « Senegal : the emergence of a national Lingua Franca », in SIMPSON A. (éd.), *Language and National Identity in Africa*, New-York, Oxford University Press.
- MEINHOF C., 1912, *Die Sprache der Hamiten*, Hambourg, Friederichsen.
- , 1997, *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger*, Paris, L'Harmattan.
- , 1997, *Les routes de l'islam : anthropologie politique de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest en général et du pays hawsa en particulier, du VIIIe au XIXe siècle*, Paris, L'Harmattan.
- MEILLASSOUX C., 1975, *Femmes, greniers et capitaux*, Paris, Maspéro.
- , 1977, *Terrains et théories*, Paris, Anthropos.
- MICHEL M., 2008, « “Avant j'étais Nègre, maintenant je suis Français” : les soldats noirs de la Grande Guerre », in LITTLE R. (éd.), *Lucie Cousturier, les tirailleurs sénégalais et la question coloniale* : 85-100, Paris, L'Harmattan.

- MOHAMADOU A., 2000, « Nouvelles tendances en littérature peule : présentation de cinq auteurs *haal-pulaar* », in BAUMGARDT U. et BOUNFOUR A. (éds.), *Panorama des littératures africaines. État des lieux et perspectives* : 77-92, Paris, L'Harmattan / INALCO.
- , 2005, « Si Bamako m'était conté... À propos de la transcription et de l'orthographe du peul », in BAUMGARDT U. et DERIVE J. (dir.), *Paroles nomades : écrits d'ethnolinguistique africaine en hommage à Christiane Seydou* : 139-151, Paris, Karthala.
- , 2006, « Ndikkiri joom moolo (Ndikkiri le guitariste) de Yero Dooro Jallo, premier roman peul (1981) », in GARNIER X. et RICARD A. (éds), *L'Effet roman. Arrivée du roman dans les langues d'Afrique* : 209-229, Paris, CENEL / L'Harmattan.
- MONDAIN (N.) *et alii*, 2012, « Les effets de l'émigration masculine sur les femmes et leur autonomie : entre maintien et transformation des rapports sociaux de sexe traditionnels au Sénégal », in *Autrepart* 61 : 81-97.
- MORISSE M., 1997, « Rapport à la norme et pratiques d'écriture », in ANDRIEUX F., BESSE J.-M. et FALAIZE B., *Illetrismes : quels chemins vers l'écrit ?* : 20-26, Paris, Magnard.
- MORSEL J., 2006, « Ce qu'écrire veut dire au Moyen Âge. Observations préliminaires à une étude de la scripturalité médiévale », in WEBER F., COQUERY N. & MENANT F. (dir.), *Écrire, compter, mesurer. Vers une histoire des rationalités pratiques* : 4-32, Paris, Presses de l'ENS.
- (éd.), 1991, *Autobiographies et récits de vie en Afrique* : 135-144, collection *Itinéraires et contacts de cultures* 13, Paris, APELA / Université Paris-Nord / L'Harmattan.
- , 2005-06, « Qu'est-ce qu'un classique africain ? », in *Notre Librairie* 160 : 34-39.
- MUKENDI N., 1975, « Nos langues maternelles et le développement », in *Présence africaine* 93 : 179-183.
- MÜLLER F., 1877, *Grundriss des Sprachwissenschaft*, Vienne, Alfred Hölder.
- MUSIL A., 1928, *Arabia Petraea*, Vienne, A. Hölder.
- MYERS-SCOTTON C., 1993, « Elite closure as a powerful language strategy: the African case », in *International Journal of the Sociology of Language* 103 : 149-164.
- N'GAÏDE A., 1995, « Stratégies d'occupation de l'espace et conflits fonciers : les marabouts gaabunke et les peuls jaawaringal (région de kolda, sénégal) », colloque *Le territoire, lien ou frontière ?* Paris, octobre 1995 [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/.../010014865-18.pdf] ; version courte in BONNEMAISON J., CAMBREZY L., QUINTY BOURGEOIS L. (éds.), 1997, *Le territoire, lien ou frontière ? Identités, conflits ethniques, enjeux et recompositions territoriales*, Paris, ORSTOM.
- , 2002, « Les marabouts face à la 'modernité'. Le *dental* de Madina Gounass à l'épreuve », in DIOP M. C., *Le Sénégal contemporain* : 617-652, Paris, Karthala.
- , 2003, « Stéréotypes et imaginaires sociaux en milieu haalpulaar. Classer, stigmatiser et toiser », in *Cahiers d'études africaines*, n° 172 : 707-738.
- NASSOUROU S., 1999, « Le *hiirde* des Peuls du Nord-Cameroun », in BOTTE R., BOUTRAIS J. et SCHMITZ J., *Figures peules* : 305-321, Karthala, Paris.
- NDIAYE D., 2008, *L'enseignement des langues nationales à l'école primaire, le cas du wolof au Sénégal*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Saint-Denis - Dakar, Université Paris 8 - Université Cheikh Anta Diop [publiée en 2009, Atelier national de reproduction des thèses].
- NDIAYE Mamadou, 1985, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, Istamboul, Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques.
- NDIAYE O., 2005, « Les mutations du *pekaan*, chants épiques des pêcheurs du Foûta Tôro (Sénégal, Mauritanie) », in BAUMGARDT U. et DERIVE J. (dir.), *Paroles nomades : écrits d'ethnolinguistique africaine en hommage à Christiane Seydou* : 221-229, Paris, Karthala.
- NEEDHAM R., 1974, « Age, Category and Descent », in *Remarks and Inventions. Skeptical essays about kinship* : 72-108, Londres, Tavistoc.
- NIANE I. C., SAVANE V. et DIOP B. B., 1991, *Set Setal. La seconde génération des barricades*, Dakar, Sud éditions.

- NIANG M., 1985, *Population et éducation, Le cas du Sénégal*, coll. Études et travaux de l'USED (Unité socio-économique et de démographie) 3, Bamako, CILSS (Comité Permanent Inter-États de Lutte contre la Sécheresse dans le Sahel) / Institut du Sahel.
- NIANG CAMARA F. B., 2010, *Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal en 1988 et 2002*, Rapport de recherche, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval.
- NOIRIEL G., 1998 [1^{ère} éd. : 1991, *La Tyrannie du national. Le droit d'asile en Europe (1793-1993)*, Paris, Calmann-Lévy], *Réfugiés et sans papiers. La République et le droit d'asile 19^{ème}-20^{ème} siècle*, collection "Pluriel", Paris, Hachette.
- NORA P. (éd.), 1987, *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard.
- NWANGWU R., 1999, « Commercialiser les programmes d'alphabétisation auprès de la base de la population : mythes et réalités », *Education des adultes et développement* 53 : 49-59, Bonn, IIZ-DVV.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995, *Anthropologie et développement, essai en socio-anthropologie du changement social*, Paris, Karthala.
- , 2001, « Le "développement participatif" : ni solution miracle, ni complot néolibéral », in *Afrique contemporaine* 3^e trim. : 148-156.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. et BIRSCHENK T., 1993, « Les courtiers locaux du développement », in *Bulletin de l'APAD* (Association Euro-Africaine pour l'Anthropologie du Changement Social et du Développement) 5 : 71-76.
- OLSON D. R., 1977, « From utterance to text: The bias of language in speech and writing », *Harvard Education Review* 47 : 257-81.
- , 1998 [trad. de *The world of Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, 1994, Cambridge, Cambridge University Press], *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- ONG Walter J., 1967, « The presence of the word: Some prolegomena for cultural and religious history », New Haven, Yale University Press.
- , 1977, *Interfaces of the word*, Ithaca, Cornell University Press.
- , 1979, « Literacy and orality in our times », *Profession* 79 : 1-7.
- , 1982, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Londres, Methuen.
- OPENJURU G., 2004, « Le lien entre l'alphabétisation et le développement du point de vue des pratiques d'alphabétisation et de l'environnement d'un illettré », in *Education des adultes et développement* 61 : 7-20.
- ORTIGUES M.-C. et ORTIGUES E., 1966, *Œdipe africain*, col. 10/18, Paris, UGE.
- OTAYEK R., 1988, « L'islam dans son miroir ou comment des journaux égyptiens voient l'islam en Afrique noire », in *Politique africaine* 30 : 32-49.
- OUANE A., 1981, *African Languages. Proceedings of experts on the use of the regional or subregional African Languages as media of culture and communication with the continent* : 116-121, Paris, UNESCO.
- , 1997, « L'écologie de l'apprentissage dans les langues africaines », in *Développement et Coopération* 1 : 14-15.
- OULD ZEIN B. et QUEFFELEC A., 1997, *Le français en Mauritanie*, Vanves, EDICEF (Éditions Classiques d'Expression Française) / AUPELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française).
- OYLER D. Wh., 1994, *Mande identity through literacy, the N'ko writing system as an agent of cultural nationalism*, Toronto, African Studies Association.
- , 1997, « The N'ko alphabet as a vehicle of indigenist historiography », in *History in Africa* 24 : 239-256.
- , 2005, *The History of N'ko and its Role in Mande Transnational Identity: Words as Weapons*, Cherry Hill (N.-J.), Africana Homestead Legacy Publishers.
- PAPEN U., 2010, « Literacy mediators, scribes or brokers? : the central role of others in accomplishing reading and writing », in *Langage et société* 133-3 : 63-82.

- PARKIN R., 1997, *Kinship : An introduction to basic concepts*, Oxford, Blackwell Publishers.
- PARMENTIER P., 1988, « Lecteurs en tous genres », in POULAIN M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine* : 125-153, Paris, Cercle de la Librairie.
- PEDERSEN J., 1984 [1946 : éd. originale en danois], *The Arabic Book*, Princeton, Princeton University Press.
- PETRUCCI A., 1993, *Jeux de Lettres. Formes et usages de l'inscription en Italie, 11^e-20^e siècles*, [tr. de l'italien par M. Aymard], Paris, Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- , 1995, *Writers and Readers in Medieval Italy. Studies in the History of Written Culture*, New-Haven / Londres, Yale University Press.
- , 1999, *Alfabetismo, Escritura, Sociedad*, Barcelone, Gedisa Editorial.
- PEZERIL Ch., 2008, *Islam, mysticisme et marginalité : les Baay Faal du Sénégal*, Paris, L'Harmattan.
- PIEROZAK I. et ELOY J.-M. (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Actes du 5^o colloque international du Réseau Français de Sociolinguistique : 31-136, Université de Picardie - Jules Verne, Paris, L'Harmattan.
- PONDOPOULO A., 2008, *Les Français et les Peuls. L'histoire d'une relation privilégiée*, Paris, Les Indes savantes.
- PONTILLE D., « Écologies de la signature en science », in *Sociétés et représentations* 25-1 : 135-156.
- POSTILL J., 2003, « Knowledge, literacy and media among the Iban of Sarawak. A reply to Maurice Bloch », in *Social Anthropology* 11-1 : 79-99.
- POULAIN M. (dir.), 1988, *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Cercle de la Librairie.
- QUEFFELEC A. et ZEIN (Ould) B., 2001, « La "longue marche" de l'arabisation en Mauritanie », in *Le français en Afrique* 15 : 29-41.
- QUENIART J., 1998, *Les Français et l'écrit, XIII^e-XIX^e siècle*, Paris, Hachette.
- RICARD A., 1995, *Littératures d'Afrique noire : des langues aux livres*, Paris, CNRS-Karthala.
- , 2006, « Les enjeux de la traduction », in *Africultures* 66 : 89-94.
- RICOEUR P., 2000, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Le Seuil, Paris.
- ROBINSON D., 1975 (a), *Chiefs and Clerics, Abdul Bokar Kan and Futa Toro, 1853-1891*, Londres, Oxford University Press.
- , 1975 (b), « The Islamic Revolution of Futa Toro », *The International Journal of African Historical Studies* 8, n^o. 2 (janvier 1, 1975): 185-221.
- , 1988 [1985 : 1^{ère} éd. en anglais], *La guerre sainte d'al Hajj Umar, Le Soudan occidental au milieu du XIX^e siècle*, Karthala, Paris.
- , 2004 (a), *Sociétés musulmanes et pouvoir colonial français au Sénégal et en Mauritanie, 1880-1920, Parcours d'accomodation*, trad. de Tourneux H., Paris, Karthala.
- , 2004 (b), *Muslim Societies in African History*, New-York, Cambridge University Press, trad. fr. : 2010, *Les sociétés musulmanes africaines. Configurations et trajectoires historiques*, Paris, Karthala.
- RODINSON M., 1963, « Le monde islamique et l'extension de l'écriture arabe », in *L'écriture et la psychologie des peuples* : 263-274, Paris, A. Colin.
- (éd.), 2005, *Urban Literacy, communication, identity and learning in development contexts*, Hamburg, Institute for Education (UNESCO).
- SALL I. A., 1977-1978, *Les relations entre les Haalpulaar'en-pulaaren et les Brakna, 1850-1903*, Faculté des Lettres et sciences humaines, mémoire de maîtrise, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- , 1998, *Mauritanie : conquête et organisation administrative des territoires du sud (Gidimaxa, Fuuta Tooro et Waalo Barak) : rôle des aristocraties politiques et religieuses (1890-1945)*, Thèse d'histoire, Paris, Université Paris 7.

- , 1999 : « Crise identitaire ou stratégie de positionnement politique en Mauritanie : le cas des *Fulbe Aynaabe* », in A. BOURGEOT (dir.), *Horizons nomades en Afrique sahélienne. Sociétés, développement et démocratie* : 79-98, Paris, Karthala.
- , 2000, « La diffusion de la Tijâniyya au Fuuta Tooro », in TRIAUD J.-L. et ROBINSON D. (éds.), *La Tijâniyya, Une confrérie musulmane à la conquête de l'Afrique* : 367-392, Paris, Karthala.
- , 2002, « Les céréales et le lait au Fuuta Tooro (Mauritanie, Sénégal) : un métissage culinaire », in CHASTANET M., FAUVELLE-AYMAR F.-X. et JUHE-BEAULATON (éds.), *Cuisine et société en Afrique. Histoire, saveurs, savoir-faire* : 192-204, Paris, Karthala.
- , 2004, « Licence verbale et mouvements contestataires chez les Haalpulaarebe du Fuuta Tooro Almudaagal ngay et Cooloyaagal », in *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* 103-104 : 201-221.
- , 2007, *Mauritanie : conquête et administration coloniales françaises (1890-1945)*, Paris, Karthala.
- SALVAING B., 2003. « Un exemple d'autobiographie à deux voix venue d'Afrique : les mémoires d'Almamy Maliki Yattara », in *Mots Pluriels* 23, En ligne : [www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP2303bs.html]
- SANOU F., 1990, « Qui a peur des langues nationales comme véhicules d'enseignement ? », in *Propos africains sur l'Éducation pour tous* : 85-111, Dakar / Abidjan, UNESCO-UNICEF.
- SANTERRE R., 1973, *Pédagogie musulmane d'Afrique noire, l'école coranique peule du Cameroun*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- SCHMITZ J., 1986 (a), « L'État géomètre : les *leydi* des Peul du Fuuta Tooro (Sénégal) et du Maasina (Mali) », in *Cahiers d'Études africaines* 103 : 349-394.
- , 1990 (a), « Histoire savante et formes spatio-généalogiques de la mémoire (Haalpulaar de la vallée du Sénégal) », in *Cahiers des sciences humaines* 26-4 : 531-552.
- , 1990 (b), « Les Peul : islam, pastoralisme et fluctuations du peuplement : présentation », in *Cahiers des Sciences Humaines* 26-4 : 499-504.
- , 1994 (a), « Cités noires : les républiques villageoises du Fuuta Tooro (vallée du fleuve Sénégal) », in BOTTE R. et SCHMITZ J. (éds), in *Cahiers d'Études africaines* 133-135 : 419-460.
- , 1994 (b), « La mosaïque mauritanienne », in BOTTE R. et SCHMITZ J. (éds), in *Cahiers d'Études africaines* 133-135 : 489-497.
- (dir.), 1998, *Zuhur al Basatin, L'histoire des musulmans noirs de la Vallée du Sénégal de Shaykh Muusa Kamara*, vol. 1, *La révolution des Toorobbe musulmans. Introduction*, Paris, éd. CNRS.
- , 1999, « L'expulsion des Fulbe de la rive mauritanienne du fleuve Sénégal en 1989 : répétition dans l'histoire ou catastrophe », in AZARYA V., BREEDVELD A., DE BRUIJN M. et VAN DIJK H., *Pastoralists under Pressure ? Fulbe Societies Confronting Change in West Africa* : 329-369, Brill, Leiden / Boston / Köln.
- , 2000 (a), « "L'élection divise" : la politique au village dans la vallée du Sénégal », in *Afrique contemporaine* 194 : 34-46.
- , 2000 (b), « Le souffle de la parenté. Mariage et transmission de la *baraka* chez les clercs musulmans de la Vallée du Sénégal », in *L'Homme* 154 : 241-278.
- , 2000 (c), « L'islam en Afrique de l'Ouest : les méridiens et les parallèles », in GREGOIRE E. et SCHMITZ J. (éds), in *Autrepart* 16 : 117-137.
- , 2000 (d), « Un espace politique en damier : Émirats maures et provinces haalpulaar de la Vallée du Sénégal », in POUILLON F. et RIVET D. (éds), *La sociologie musulmane de Robert Montagne* : 111-133, Paris, Maisonneuve et Larose.
- , 2006 (a), « Islam et « esclavage » ou l'impossible « négritude » des Africains musulmans », *Africultures*, 67, p. 110-115.

- , 2006 (b), « Hétérotopies maraboutiques au Sénégal : jihad, hijra et migrations internationales », in MOHAMMAD-ARIF A. et SCHMITZ J. (éds), *Figures d'Islam après le 11 septembre. Disciples et martyrs, réfugiés et migrants* : 169-200, Paris, Karthala.
- , 2008, « Migrants ouest-africains vers l'Europe : historicité et espace moraux », in *Politique africaine* 109 : 5-15.
- , 2009, « Islamic Patronage and Republican Emancipation : The Slaves of the Almaami in the Senegal River Valley », in ROSSI B. (éd.), *Reconfiguring Slavery. West African Trajectories* : 85-115, Liverpool, Liverpool University Press.
- SCHMITZ J. et HUMERY M.-E., 2008, « La vallée du Sénégal entre (co)développement et transnationalisme. Irrigation, alphabétisation ou les illusions perdues », in *Politique africaine* 109 : 56-72.
- SCHULZ D. E., 2003, « "Charisma and brotherhood" revisited : mass-mediated forms of spirituality in urban Mali », in *Journal of Religion in Africa* 33-2 : 146-171.
- SCRIBNER S. et COLE M., 1978, « Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects », in *Harvard Educational Review* 48-4 : 448-461.
- , 1981(a), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- , 1981(b), « Unpacking Literacy », in WHITEMAN M. F. (éd.), *Writing: the Nature, Development and teaching of written Communication* : 71-87, Hillsdale (N.-J.), Lawrence Erlbaum Associates.
- SENGHOR L. S., 1979, « Négritudes et universités des mutants », in *Éthiopiennes* 17-janvier.
- SERIOT P., 2007, « Généraliser l'unique : genres, types et sphères chez Bakhtine », in *Texto!* XII-3, En ligne : <www.revue-texto.net/index.php?id=605>.
- SEYDOU Ch., 1972, « Trois poèmes mystiques peuls du Foûta Djallon », in *Revue des études islamiques* 40-1, 141-185.
- , 1973, « Panorama de la littérature peule », in *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire*, XXXV B 1 : 176-218.
- , 1982, « Comment définir le genre épique ? Un exemple : l'épopée africaine » in *Journal of the Anthropological Society of Oxford* XIII-1 : 84-98.
- , 1989 (a), « De l'art d'accommoder les mots : lexiques bilingues en forme de poèmes », in URA 1024 (éd.), *Graines de parole, puissance du verbe et traditions orales, Ecrits pour Geneviève Calame-Griaule* : 299-328, Paris, Éditions du CNRS.
- , 1989 (b), « Raison poétique contre raison graphique », in *L'Homme* 110, XXIX (2) : 50-68.
- , 1991, *Bergers des mots, Poésie peule du Mâssina*, Paris, Association des Classiques africains.
- , 1999, « Expression poétique et conscience linguistique », in *Faits de langue* 13 : 57-76.
- , 2001, « Poésie religieuse et inspiration populaire chez les Peuls du Foûta-Djallon », in *Journal of African Cultural Studies* 14(1) : 23-47.
- , 2008a, « Genres littéraires de l'oralité : identification et classification », in BAUMGARDT U. et DERIVE J. (dir.), *Littératures orales africaines* : 125-176, Paris, Karthala.
- , 2008b, *La poésie mystique peule du Mali*, Paris, Karthala.
- SMITH É., 2006, « La nation "par le côté". Le récit des cousinages au Sénégal », in *Cahiers d'Études africaines* 184 : 907-945.
- SOW A. A., 1998, *La poésie orale peule: Mauritanie-Sénégal : essai de typologie et choix de textes*, Thèse en Études africaines, Paris, Université Paris (éditée sous le même titre : 2009, Paris, L'Harmattan).
- SOW S. A., 1998, « Grands et petits parlars peul: représentation et hiérarchisation des différents parlars peuls par les locuteurs de l'ouest du Niger », in CANUT C., *Imaginaires linguistiques en Afrique. Actes du colloque de l'INALCO, 'Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique: quelles notions pour quelles réalités?', 9 novembre 1996* : 61-69, Paris, L'Harmattan.

- SOYINKA W., 1984, *Aké, les années d'enfance*, Paris, Belfond.
- , 1999, *Ibadan, les années pagaille. Mémoires : 1946-1965*, Arles, Actes Sud.
- STENNING D. G., 1959, *Savannah Nomads. A Study of the Wodaabe Pastoral Fulani of Western Bornu Province, Northern Nigeria*, Londres, Oxford University Press.
- STREET B., 1984, *Literacy in Theory and Practice*, col. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture 9, Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1993, *Cross-cultural Approaches to Literacy*, col. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, n°23, Cambridge University Press, Cambridge.
- , 1995, *Social Literacies : Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, Real Language Series, Londres / New-York, Longman.
- , 1999 [1987], « Literacy and Social Change : The Significance of Social Context in the Development of Literacy Programmes », in WAGNER D. (éd.), *The Future of Literacy in a Changing World* : 55-72, col. *Comparative and international educational series 1*, New-York, Pergamon.
- SWIGART L., 1992, « Wolof, langue ou ethnie : le développement d'une identité nationale », in *Des langues et des villes* : 545-552, Actes du colloque international organisé par le CERPL de Paris V et le CLAD de Dakar du 15 au 17 décembre 1990 à Dakar, coll. Langues et développement, Paris, Agence de Coopération Culturelle et Technique / Didier Érudition.
- , 1994, « Cultural creolisation and language use in post-colonial Africa : the case of Senegal », in *Africa* 64-2 : 175-189.
- , 2004 [1992b : Ph. D. dissertation], *Practice and Perception: Language Use and Attitudes in Dakar*, Oxford, Oxford University Press .
- SY A. A., 1978, *Seul contre tous*, Dakar-Abidjan, Nouvelles Éditions Africaines.
- TAINÉ-CHEIKH C., 1995, « Les langues comme enjeux identitaires », in *Mauritanie. Politique africaine* 55 : 57-65.
- , 2004, « Vers une nouvelle politique linguistique ? », in OULD AHMED SALEM Z. (éd.), *Les trajectoires d'un état-frontière : Espaces, évolutions politiques et transformation sociales en Mauritanie* : 240-263, Dakar, CODESRIA (Council for the Development of Social Science Research in Africa).
- TALL (S.M.) et TANDIAN (A.), 2010, « Entre regroupement familial et migrations autonomes des femmes sénégalaises. Quelle analyse de genre des migrations sénégalaises ? », *CARIM Notes d'analyse et de synthèse* 69, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole, Institut universitaire européen..
- TARRIERE-DIOP C., 1997, *Les organisations paysannes dans la dynamique du changement social : le cas de la moyenne vallée du fleuve Sénégal*, Thèse en sociologie, 2 vol., Paris, Université Paris I.
- TAUXIER L., 1937, *Mœurs et histoire des Peuls*, Paris, Payot.
- THIAM N., 1990, « L'évolution du wolof en milieu urbain sénégalais », in *Plurilinguismes* 2 : 10-37.
- THIOUB I., 2002, « L'école de Dakar et la production d'une écriture académique de l'histoire », in DIOP M. C., *Le Sénégal contemporain* : 109-153, Paris, Karthala.
- THIOUB I. et DIOP B., 2001, « L'égyptologie dans l'enseignement et la recherche au Département d'Histoire de l'Université Cheikh Anta Diop. Analyse des mémoires de maîtrise soutenus depuis le Symposium de 1982 », *Revue Sénégalaise d'Histoire* 4-5, 40-53.
- TIMERA M., 1999, « Logiques familiales, communautaires et scolarisation de jeunes filles d'origine africaine noire en France. », in *Formation Emploi* 65 : 57-75, CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications).
- , 2001, « Les migrations des jeunes Sahéliens : affirmation de soi et émancipation », *Autrepart*, n° 18, IRD, Bondy, 37-49.
- , 2011, « La religion en partage, la couleur et l'origine comme frontière. Les migrants sénégalais au Maroc », in *Cahier d'Études Africaines* 201 : 145-167.

- , 2012, « La transnationalisation religieuse de l'ethnicité soninké : de la diaspora aux lieux centraux de la baraka », in ARGYRIADIS K., CAPONE S., DE LA TORRE R. et MARY A. (éds.), *Religions transnationales des Suds. Afrique, Europe, Amériques*, Louvain, Académia-Harmattan / IRD / CIESAS.
- TRAORE B., 1993, *La question scolaire au Sénégal. De l'enseignement laïque à la pédagogie interculturelle*, Thèse en sciences de l'éducation, 2 t., Bordeaux, Université Bordeaux II.
- TRIEBEL A., 1997, *Cognitive and Societal Development and Literacy, A report on the state-of-the-art of research on literacy*, Bonn, Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung.
- VALENSI L., 1993, « Le jardin de l'académie, ou comment se forme une école de pensée », in ELBOUDRARI H. (éd.), *Modes de transmission de la culture religieuse en Islam* : 41-64, Le Caire, Institut Français d'Archéologie Orientale.
- VENEZKY R. L., WAGNER D. A. et CILIBERTI B. (éds.), 1990, *Toward Defining Literacy*. Newark, International Reading Association.
- VIDAL ROJAS R., 1995, « La ville au féminin et au masculin », in *Femmes, villes et environnement* : 53-68, Berne / Genève, Commission nationale suisse pour l'Unesco / DDACE-IUED.
- VIOLA N., 2004, « Les manuscrits 'Ajami de Niamey », in *Islam et Sociétés au sud du Sahara* 17-18 : 87-100.
- VYDRINE V., 1996. « Sur le dictionnaire Nko », *Mandenkan*, 31, Paris, LLACAN.
- , 1998, « Sur l'écriture mandingue et mandé en caractères arabes (mandinka, bambara, soussou, mogofin) », *Mandenkan* 33 : 1-87.
- , 2001 (a), « Nko script and a literary Maninka language », Communication au colloque *Text in Context : African languages between orality and scripturality*, Université de Zurich.
- , 2001 (b), « Souleymane Kanté, un philosophe-innovateur traditionaliste maninka vu à travers ses écrits en nko », in *Mande Studies* 3 : 99-131.
- , 2004. « Moving to a unity along diverging roads? Three writing systems in the Manding world », communication au colloque international « Language situation and politics in Africa », Le Caire, Institute of African Research and Studies, Cairo University.
- WAGNER D. A., 1983, « Literacy and Ethnicity », in *International Journal of the Sociology of Language* 42 (numéro entier).
- , 1988, « L'acquisition du savoir le "par cœur" : passé et présent », in BUREAU R. et SAIVRE (DE) D. (éds.), *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre* : 169-175, Paris, Karthala.
- , 1993, *Literacy, Culture and Development, Becoming Literate in Morocco*, Cambridge, Cambridge University Press.
- , 2004, « Literacy(ies), culture(s), and development(s): The ethnographic challenge », in *Reading Research Quarterly* 39: 234-241.
- , 2009, « Literacy », in BORNSTEIN M. (éd.), *Handbook of Cross-Cultural Developmental Science* : 161-174, Mahwah, Psychology Press.
- WAGNER D. A. et LOTFI A., 1983, « Learning to Read by 'Rote' », in *International Journal of the Sociology of Language* 42 : 111-21.
- WAGNER D.A, MESSICK B.M. et SPRATT J., 1986, « Studying literacy in Morocco », in SCHIEFFELIN B. B. et GILMORE P. (éds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives* : 233-260, Abled, Norwood.
- WAGUE Ch., 2010, *Les communautés soninkées du Fouta Toro (Mauritanie, Sénégal) depuis la fin du XVIII^e siècle. Peuplements, migrations et stratégies identitaires*, Thèse d'histoire, Paris 1.
- WANE Baïla, 1981, « Le Fuuta Tooro de Ceerno Suleymaan Baal à la fin de l'Almamiyat (1770-1880) », in *Revue sénégalaise d'Histoire* 2-1 : 38-50.
- WANE Birane, « Manuscrits et archives de la Vallée : Stratégie de sauvegarde et de valorisation », Colloque international : *Sauvegarde et valorisation du patrimoine culturel mauritanien*, Nouakchott, 29, 30 nov. et 1^{er} déc. 1999.
- WANE I., 2003, *Chanson moderne et modèle de communication orale*, Thèse de Lettres, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.

- , 2005, « Néo-oralité et chanson peule », in *Études littéraires africaines* 19 : 28-29.
- WANE Y., 1969, *Les Toucouleur du Fouta Tooro*, Dakar, CNRS/Institut Fondamental d'Afrique Noire.
- , 1974, « Ceerno Muhamadu Sayid Baa ou Le soufisme intégral de Madiina Gunaas (Sénégal) », in *Cahiers d'Études africaines* 14-56 : 671-698.
- WARE R. T., 2004, « Njàngaan: The Daily Regime of Qur'anic Students in Twentieth-Century Senegal », in *International Journal of African Historical Studies* 37-3 : 515-538.
- , 2009, « The longue durée of Quran schooling, society, and state in Senegambia », in DIOUF M. et LEICHTMAN M. (eds.), *New Perspectives on Islam in Senegal : Conversion, Migration, Wealth, Power, and Femininity*, New York, Palgrave Macmillan.
- WEBER F., 2002, « Pour penser la parenté contemporaine. Maisonnée et parentèle, des outils de l'anthropologie », in DEBORDEAUX D. et STROBEL P. (dir.), *Les solidarités familiales en question. Entraide et transmission* : 73-106, Paris, LGDJ.
- WEBER F., COQUERY N. & MENANT F. (dir.), 2006, *Écrire, compter, mesurer. Vers une histoire des rationalités pratiques*, Paris, Presses de l'ENS.
- WEBER M., 1971 [1921], *Économie et société* (traduction du tome 1), Paris, Plon.
- WEINSTEIN B., 1987, « Language Planning and Interests », in LAFORGE L. (éd.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*, 25-9 Mai 1986, Québec.
- WESTERMANN D. H., 1927, *Die westlichen Sudansprachen und ihre Beziehungen zum Bantu*, Berlin, de Gruyter.
- , 2001 [1943], *Onze autobiographies d'Africains*, Lomé / Paris, Éd. Haho / Les Presses de l'Université de Bruxelles / Karthala.
- WILDER G., 2005, *The French Imperial Nation-State. Negritude & Colonial Humanism between the Two World Wars*, Chicago / Londres, The University of Chicago Press.
- WINTEROWD W. R., 1989, *The Culture and Politics of Literacy*, Oxford, Oxford University Press.
- WIOLAND F., 1965, *Enquête sur les langues parlées au Sénégal par les élèves de l'enseignement primaire. Étude statistique XI*, Dakar, CLAD (Centre de Linguistique appliquée de Dakar).
- WIOLAND, F. et CALVET M., 1967, "L'Expansion du wolof au Sénégal", in *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire* 29 B 3-4 : 604-618.
- WITTMANN R., 1997 [1995, 1^{ère} éd. en italien], « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? », in CAVALLO G. et CHARTIER R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* : 355-391, Paris, Seuil.
- WRIGHT M., 1988, « Autobiographies, histoires de vie et biographies de femmes africaines en tant que textes militants », in *Cahiers d'Études africaines* 109 : 45-58.
- WYROD Ch.T., 2003, *The Light on the Horizon: N'ko Literacy and Formal Schooling in Guinea*, MA Thesis, Ann Arbor, George Washington University.
- , 2008, « A social orthography of identity: the N'ko literacy movement in West Africa », in *International Journal for the Sociology of Language* 192 : 27-44.
- YATERA S., 1993, *Migration et développement dans la région du fleuve Sénégal : le rôle des associations d'immigrés mauritaniens*, Thèse de sociologie, Nice, Université de Nice-Sophia Antipolis.
- YATTARA A. M. et SALVAING B., 2000, *Almamy, une jeunesse sur les rives du fleuve niger*, vol. 1, Brinon-sur Sauldre, Grandvaux.
- , 2003, *Almamy, l'âge d'homme d'un lettré malien*, vol. 2, Brinon-sur Sauldre, Grandvaux.
- ZOUBCO G., 1995, *Dictionnaire Peul-Français*, Osaka, National Museum of Ethnology.
- ZUMTHOR P., 1983, *Introduction à la poésie orale*, Paris, Le Seuil.

Archives

O.M. Sénégal – X, 5c, Lettre du 18 janvier 1856 adressée par le gouverneur Faidherbe au ministre de la Marine et des Colonies.

Rapports institutionnels

- ANSD (Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie - République du Sénégal), 2008, *RGPH 3 (Recensement Général de la Population et de l'Habitat), Rapport national de présentation des résultats définitifs*, Dakar, En ligne : <http://www.ansd.sn/publications/rapports_enquetes_etudes/enquetes/RGPH3_RAP_NA_T.pdf>
- , 2009, *Recensement général de la population et de l'habitat 1988 (RGPH 1988)*, En ligne : <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fns.ansd.sn%2Fnada%2Findex.php%2Fddibrowser%2F20%2Fdownload%2F34&ei=x3V-UYfGBcbb7Ab1noHoDw&usq=AFQjCNEKU5Tnsf4PfnM3_jhS4j7ZmThjww&sig2=GPDdetRdxt-YR2N6U4o0hw&bvm=bv.45645796,d.ZGU>
- ARED (Associates in Research and Education for Development), 2000, *Rapport d'évaluation du Programme d'alphabétisation dans la zone des quatre forages du Ferlo (PAPF-ARED et partenaires)*, Dakar, ARED.
- BURNETT N. (dir.), 2006 (a), *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous. L'alphabétisation, un enjeu vital. Résumé*, Paris, Unesco.
- , 2006 (b), *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous. L'alphabétisation, un enjeu vital. Aperçu régional : Afrique subsaharienne*, Paris, Unesco.
- DAEB-BREDA (Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de base – Bureau Régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique), 1987, « Séminaire-atelier sur l'élaboration d'un système unique de transcription du pulaar et du wolof en caractères arabes », Dakar, mars 1987.
- DPRE (Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation - République du Sénégal), 2001, *Plan National d'Action de L'Éducation pour tous (PNA/EPT)*, Ministère de l'Éducation Nationale Chargé de l'Enseignement Technique.
- DPS (Direction de la Prévision et de la Statistique - Ministère de l'Économie, des Finances et du Plan), 1988, *Répertoire des villages, région de Saint-Louis*, Dakar.
- EIB/RACL (École internationale de Bordeaux / Équipe Opérationnelle de l'Agence de Coopération chargée de la Recherche, de l'Application et de la Coopération Linguistique), 1979, *Alphabétisation et développement en Afrique*, Paris, Agence de Coopération Culturelle et Technique.
- ETHNOLOGUE 2002, *Languages of the World*, 14^e édition, SIL International (Summer Institute of Linguistics), En ligne : <<http://archive.ethnologue.com/14/web.asp>>.
- HAUT CONSEIL DE LA FRANCOPHONIE, 1990, *État de la francophonie dans le monde. Rapport 1990*, Paris, La Documentation Française.
- KA F. S., 2004, « Les livres – un enjeu de l'Éducation pour Tous : Quelle politique éditoriale pour les langues africaines ? », *Rapport final de la Conférence régionale de Dakar sur les livres*.
- OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), 2007, *La Francophonie dans le monde. 2006-2007*, Paris, Nathan.
- MAPLN (Ministère de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales), 1993, *Cadre de référence pour les actions d'alphabétisation et d'éducation de base*, septembre, Dakar.
- MEBLN (Ministère de l'Éducation de Base et des Langues nationales – République du Sénégal), 1995, *L'éducation de base au Sénégal. Actes du colloque de Saint-Louis*, Saint-Louis.
- NDIAYE S., 1991, *Rapport d'évaluation alphabétisation*, Dakar, PNUD - Ministère sénégalais délégué chargé de l'alphabétisation et des langues nationales.
- NDOYE M., 2003, *Sénégal. Expansion du commerce intra et inter-régional entre les pays et de la CEMAC et de l'UEMOA. Etude de l'offre et de la demande sur les livres scolaires, l'édition*

et la diffusion, Programme de promotion du commerce Sud-Sud, Centre du Commerce International CNUCED/OMC.

- AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) / OIF (Organisation internationale de la Francophonie), 2008, *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde. Synthèse des ateliers et contributions écrites*, du 12 au 14 juin 2008, Paris, En ligne :
<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/obs_seminaire_langue_francaise_synthese.pdf>
- UNESCO, 1953, *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris, UNESCO.
—, 1991, *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, Paris, UNESCO.
—, 2000, *La situation des enfants dans le monde*, En ligne :
<<http://www.unicef.org/french/sowc00/>>
—, 2005, Pré-rapport sur l'Éducation Pour Tous (EPT), Paris, UNESCO.
- WONE D., 2001, *Étude du marché du livre en pulaar en vue du renforcement du partenariat avec les revendeurs des produits de ARED établis dans la zone de Dakar*, Dakar, ENEA (École Nationale d'Économie Appliquée).

Articles non scientifiques / billets publiés sur internet

- BOUSSO H., 2004, « Hégémonie du Wolof : doyna pour les Peulhs ! », in *Bulletin 59*, En ligne :
<www.senegalaisement.com/senegal/bulletins/59.html>
- GAVRON L., 2007, « Seydou Nourou Ndiaye, l'homme Papyrus », article du 09/09/2007, En ligne :
<www.wootico.com>
- SALL M., 2009, « En hommage aux acteurs de la Renaissance du pulaar par Mamadou Djiby Sall », En ligne :
<<http://blog.francetv.fr/BABABE-Loti/index.php/2009/06/06/125896-en-hommage-aux-acteurs-de-la-renaissance-du-pulaar-par-mamadou-djiby-sall>>
- SARR I., 2007, « L'histoire culturelle du Fuuta Tooro », billet sur plusieurs sites et blogs, dont :
<http://www.portal.renndo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=111:lh-histoire-culturelle-du-fuuta-tooro-par-ibrahima-sarretcatid=34:communauteetItemid=54>
- SIDY A., 2010, « Modernisation des écoles coraniques : Les daaras ont désormais leur curriculum », in *Wal Fadjri*, 31/12/2010, En ligne :
<http://www.seneweb.com/news/Societe/modernisation-des-ecoles-coraniques-les-daaras-ont-desormais-leur-curriculum_n_39318.html>