

# MASHAMBA

*Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands  
lacs*

VOLUME 1 - NUMÉRO 1 - 2020

GRENIER DES SAVOIRS ET ÉDITIONS SCIENCE ET BIEN COMMUN



## MASHAMBA

### Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs

*Mashamba* est une revue basée en Afrique des Grands Lacs qui couvre trois territoires disciplinaires : la linguistique, la littérature et la didactique. Elle encourage ainsi des travaux de linguistique africaine et de linguistique appliquée en contexte de plurilinguisme, des analyses des littératures africaines dans leurs particularités linguistiques et culturelles et des recherches sur l'utilisation concrète de ces travaux dans la didactique des langues et cultures en Afrique en général et dans les Grands Lacs en particulier. Il s'agit de créer un espace de rencontre entre les langues et les disciplines, de trouver des solutions constructives qui visent à interroger la question du développement dans sa matérialité linguistique, artistique et éducative. En dehors du français, les auteurs et autrices pourront publier directement en swahili ou en toute autre langue africaine.

Cette revue fait partie du Grenier des savoirs et est en ligne à <https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba>. Pour en savoir plus ou publier dans cette revue, visitez son site et lisez les instructions aux auteurs et autrices, ainsi que les appels à contributions en cours.



# MASHAMBA

Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs

## VARIA

DOI : [10.46711/mashamba.2020.1.1](https://doi.org/10.46711/mashamba.2020.1.1)

VOLUME 1 - NUMÉRO 1 - 2020



## Comité de rédaction et comité scientifique

Le comité de rédaction 2020-2022 de *Mashamba* est formé des personnes suivantes :

- Rémy Nsengiyumva, rédacteur en chef, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Vita Ndugumbo, Université Laval (Canada);
- Gilbert Daouaga Samari, Université de Ngaoundéré (Cameroun);
- Marie-Immaculée Ndayimirije, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Spès Nibafasha, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Willy Ngendakumana, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Gisèle Mirabelle Céphanie Piebop, Université de Yaoundé (Cameroun).

Les membres du comité scientifique 2020-2022 de la revue *Mashamba* sont :

- Adélin Mperejimana, Université du Burundi (Burundi)
- Carole Mbengone Ekouma, École Normale Supérieure de Libreville (Gabon)
- Clément Bigirimana, Université du Burundi (Burundi)

Une revue du Grenier des savoirs

- Concilie Bigirimana, Université du Burundi (Burundi)
- Dali Serge Lida, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
- Édith Ndereyimana, Université du Burundi (Burundi)
- Ernest Nshemezimana, Université du Burundi (Burundi)
- Félix Tunguhore, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi)
- Firmin Moussounda Ibouanga, Université Omar Bongo (Gabon)
- Fulgence Manirambona, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi)
- Gaspard Nduwayo, Université du Burundi (Burundi)
- Maurice Mazunya, Université du Burundi (Burundi)
- Nestor Tamba Mara, Université Général Lansana Conté de Sonfonia (Guinée Conakry)
- Rémy Ndikumagenge, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi)
- Spès Nibafasha, École Normale Supérieure du Burundi

# Table des matières

Présentation	1
Gilbert DAOUAGA SAMARI	
LINGUISTIQUE	9
Représentations et pratiques langagières plurilingues des jeunes tunisien-ne-s	11
Safa BEN BRAHIM	
Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?	35
Céphanie Mirabelle Gisèle PIEBOP	
Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la lexicologie explicative et combinatoire	63
Fulbert TAÏWE	
Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo	85
Konan Bertiel N'GUESSAN	
LITTÉRATURE	109
Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies de femme" d'Alice Salomé Ngah Ateba	111
Pierre Suzanne EYENGA ONANA	
De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine	139
Fulgence MANIRAMBONA et Félix TUNGUHORE	

Les symboles traditionnels bambaras dans "Ségou" de Maryse Condé	159
Clément NDIHOKUBWAYO et Fulgence MANIRAMBONA	
La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain Mabanckou et "Empreinte de crabe" de Patrice Nganang	181
Jacqueline FANTA	
Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman "Voyage au bout de la nuit" de Louis- Ferdinand Céline	201
Rémy NSENGIYUMVA	
DIDACTIQUE	213
Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi	215
Marie-Immaculée NDAYIMIRIJE et Félix TUNGUHORE	
Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?	241
Pierre NDUWINGOMA et Édith NDEREYIMANA	
L'impact des situations d'intégration sur les résultats des élèves marocain·e·s	263
Abdelaadim TAHIRI	



## Comité de rédaction et comité scientifique

Le comité de rédaction 2021-2022 de *Mashamba* est formé des personnes suivantes :

- Rémy Nsengiyumva, rédacteur en chef, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Vita Ndugumbo, Université Laval (Canada);
- Gilbert Daouaga Samari, Université de Ngaoundéré (Cameroun);
- Marie-Immaculée Ndayimirije, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Spès Nibafasha, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Willy Ngendakumana, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi);
- Gisèle Mirabelle Céphanie Piebop, Université de Yaoundé (Cameroun).

Les membres du comité scientifique 2021-2022 de la revue *Mashamba* sont :

- Adélin Mperejimana, Université du Burundi (Burundi)
- Carole Mbengone Ekouma, École Normale Supérieure de Libreville (Gabon)
- Clément Bigirimana, Université du Burundi (Burundi)



Une revue du Grenier des savoirs

- Concilie Bigirimana, Université du Burundi (Burundi)
- Dali Serge Lida, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
- Édith Ndereyimana, Université du Burundi (Burundi)
- Ernest Nshemezimana, Université du Burundi (Burundi)
- Félix Tunguhore, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi)
- Firmin Moussounda Ibouanga, Université Omar Bongo (Gabon)
- Fulgence Manirambona, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi)
- Gaspard Nduwayo, Université du Burundi (Burundi)
- Maurice Mazunya, Université du Burundi (Burundi)
- Nestor Tamba Mara, Université Général Lansana Conté de Sonfonia (Guinée Conakry)
- Rémy Ndikumagenge, École Normale Supérieure du Burundi (Burundi)
- Spès Nibafasha, École Normale Supérieure du Burundi



# Présentation

GILBERT DAOUAGA SAMARI

**Type de texte :** Éditorial

Les contributions de ce tout premier numéro – non thématique – de la revue *Mashamba* couvrent les trois domaines qui sont au cœur de ses préoccupations : la linguistique, la littérature et la didactique.

La rubrique « Linguistique » s'ouvre par la réflexion sociolinguistique de **Safa Ben Brahim** sur les représentations de jeunes Tunisien-ne-s sur les pratiques plurilingues. Dans son texte, l'autrice observe que les pratiques ainsi que les représentations qui y sont attachées ne sont pas les mêmes selon qu'on passe d'une classe de langue à une autre. En classe de français, les pratiques des étudiant-e-s sont monolingues et marquées par l'usage exclusif de la langue française; le recours à la *darija* est systématiquement évité, ce qui a pour effet de réduire l'intervention des étudiant-e-s et donc les interactions en classe. Par contre, en classe d'anglais, la situation est différente : l'enseignant-e étant ouvert-e aux pratiques plurilingues, les étudiant-e-s utilisent par moments la *darija*; et parfois, surtout quand il-elle se rend compte de la difficulté des apprenant-e-s à comprendre ce qui est exprimé en anglais, l'enseignant-e recourt au français, mais jamais à la *darija*. Même si la posture des

enseignant·e·s d'anglais n'est pas aussi radicale que celle des enseignant·e·s de français, elle n'est pas moins normative, puisque l'enseignant·e n'utilise elle-lui-même jamais la langue de ses étudiant·e·s. Les conséquences de cette posture sur le plan sociodidactique sont importantes, en l'occurrence en termes d'insécurité linguistique.

**Céphanie Mirabelle Gisèle Piebop** continue cette réflexion sur la pluralité des langues sous l'angle de l'analyse de la politique linguistique. Dans un examen sans complaisance des actions de la Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun (CNPBM), organisme mis en place par les décideur·euse·s pour juguler la crise qui a découlé des revendications des enseignant·e·s et avocat·e·s anglophones se plaignant de marginalisation, l'autrice pose un regard différent sur les rapports entre le français et l'anglais. Le vécu des Camerounais·e·s est présenté alors comme une clé de compréhension non seulement de la frustration des anglophones, mais aussi et surtout celle des francophones vivant/travaillant en zone anglophone, réalité très souvent éludée par les décideur·euse·s. Assaisonnée de détails expérientiels illustratifs, la réflexion de Gisèle Piebop décrit un contexte de glottophagie, dans lequel les francophones, appelé·e·s parfois explicitement à s'exprimer en anglais, sont exposé·e·s à cette unique langue : les enseignes, les courriers officiels, les documents officiels, entre autres, sont en anglais. Toutes choses qui amènent l'autrice à penser qu'on est au Cameroun, suivant le contexte, dans une situation de « co-dominance », de domination mutuelle entre le français et l'anglais. Pendant que les problèmes des anglophones en zone francophone sont de plus en plus pris en compte, l'État reste complice des pratiques courantes en zone anglophone, tout autant qu'il est complice de l'extinction progressive des langues et cultures camerounaises, en perte de vitesse parce que dévalorisées et stigmatisées au profit du français et de l'anglais. C'est d'ailleurs ce que continue à faire la CNPBM dont le texte de création procède à une distribution socio-fonctionnelle inéquitable entre les langues officielles et les langues camerounaises. Il n'est donc pas étonnant que cette commission soit prompte à réagir dès qu'il est question de bilinguisme et qu'elle s'efface, s'enferme dans un silence

complice alors que le Cameroun fait face à des actes répétés de repli identitaire qui hypothèquent notablement le vivre ensemble. Ce sont donc ces missions que l'autrice appelle à redéfinir.

**Fulbert Taiwe**, quant à lui, aborde ce bilinguisme dans une perspective lexicographique. Son étude porte sur le *Dictionnaire tupuri-français-anglais* (DIFTA) de Suzanne Ruelland. Convoquant, en conséquence, la lexicographie explicative et combinatoire de Mel'cuk *et al.*, l'auteur interroge les principes qui ont présidé à l'élaboration du dictionnaire analysé. C'est ainsi qu'il s'intéresse aux principes de formalité, de cohérence, d'uniformité et d'exhaustivité. L'approche bilingue (français/tupuri) étant clairement adoptée dans cet article, Taiwe rend compte des problèmes que pose son corpus, notamment la difficulté éprouvée par le-la lexicographe pour traduire en français un terme qui exprime une réalité propre au peuple *tupuri* : c'est de ce constat qu'il dégage quelques pistes de solutions dans son analyse.

**Konan Bertiel N'guessan** boucle cette rubrique par un travail de description. S'intéressant précisément à la variété walèbo de la langue baoulè, il révèle, en s'appuyant sur des données produites par des locuteur-trice-s de la zone de Sakassou, six types d'aspects et quatre types de modes repérables à partir de trois catégories de marqueurs : soit un marqueur tonal, soit un marqueur morphologique, soit la combinaison des deux premiers marqueurs. Cette analyse conduit l'auteur à poser qu'en l'absence d'informations sur l'existence d'un marqueur temporel en walèbo, cette variété de langue a un système de conjugaison aspecto-modal.

La deuxième partie, consacrée aux études littéraires, regroupe cinq contributions importantes. La première porte sur les conditions de vie des femmes africaines. **Pierre Suzanne Eyenga Onana** montre, dans son article, comment, à travers l'œuvre poétique étudiée, Ngah Ateba configure une ethopoétique féministe qui n'est aucunement réductible à la revendication, mais engagée à redorer le blason de la femme africaine par la mise en place du néo-féminisme. Il s'agit alors pour la poétesse de modifier la vision essentialiste de l'humain, laquelle conditionne la

femme – surtout celle qui n'est pas instruite – à la résignation et la soumet au diktat d'une tradition ancestrale phallocratique. Par un dialogue intertextuel et diverses formes poétiques, Ngah Ateba rejoint la catégorie d'auteurs et autrices qui réécrivent l'histoire de la femme africaine, une femme appelée à assumer son identité et, suivant une éthique dont la poétesse donne les contours, une femme qui construit une relation décomplexée et non phalocrate avec l'homme, son « partenaire de vie ».

L'appel à la « révolution » de la poétesse Ngah Ateba prend une orientation différente dans le roman de la diaspora africaine contemporaine, analysé par **Fulgence Manirambona** et **Félix Tunguhore**. Dans leurs œuvres, les romanciers contribuent à la construction d'un « monde inversé » par le recours à l'ironie, perçue à cet effet comme une figure rhétorique pouvant aider à la mise en place fictive d'une Afrique à l'abri de vellétés hégémoniques diverses. À partir de l'approche postcoloniale, les auteurs montrent comment ces romanciers ont recours à l'ironie paradoxale et à l'ironie satirique pour déconstruire le discours hégémonique et dénoncer les vices.

Le rejet de l'ordre hégémonique colonial ne peut être considéré comme logique et efficace que s'il s'accompagne d'un retour aux sources, d'un ancrage dans les valeurs locales, africaines, de moins en moins connues par la génération actuelle. **Clément Ndiokubwayo** et **Fulgence Manirambona** se proposent, dans ce sens, d'explorer l'univers traditionnel bambara à partir de *Ségou*, une œuvre romanesque de Maryse Condé. Par une lecture sociocritique, les analystes rendent compte de la manière dont cette romancière procède à la reviviscence nostalgique du passé malien. Les symboles traditionnels étudiés révèlent en effet la puissance caractéristique du pouvoir ancien bambara, soutenue par des croyances où s'entremêlent vie et sacré. Le *dubale* et le *balanza* sont perçus comme protecteurs de cette puissance. Mais ce sont aussi les transformations subies par la société bambara que le roman de Maryse Condé permet de revivre.

## Présentation

Dans le texte de **Jacqueline Fanta**, ce passé ne concerne plus tout un peuple. Le passé décrypté est plutôt relatif à la famille des trois écrivains francophones dont les romans sont analysés. Mahi Binebine, Alain Mabanckou et Patrice Nganang mettent en scène des familles réelles (pour les deux premiers) et fictive (pour le troisième écrivain) dont l'histoire est reconstituée à partir des souvenirs des narrateurs et des traces écrites laissées par des personnages. Passeurs de mémoire, ces romanciers s'investissent dans la quête de l'héritage familial pour contribuer à la transmission des connaissances passées à la génération actuelle afin qu'elle puisse faire face aux défis qui l'interpellent.

**Rémy Nsengiyumva**, quant à lui, suit les tribulations de Bardamu dans *Voyage au bout de la nuit*. Dans ce roman, Bardamu parcourt désespérément le monde – avec à ses côtés, de manière systématique, Robinson. Il est obsédé par le désir de mobilité permanente. Ainsi, au cours de sa balade nocturne, il découvre un monde fait d'horreur qui l'astreint à chaque fois au déplacement. Fuyant les intempéries climatiques et la guerre en Afrique, il se retrouve aux États-Unis où il découvre, entre autres, les difficiles conditions de vie des émigrés. Son voyage en Europe, par la suite, met son humanisme à rude épreuve. Médecin, il côtoie des malades agonisants ou mourants à qui il apporte son soutien. Bardamu se trouve, dans ce roman, dans une spirale de mobilité dont les dédales sont analysés par Nsengiyumva.

Les trois travaux restants s'inscrivent dans la perspective didactique. Tout d'abord, procédant à une triangulation entre recherche documentaire, observation de classe et analyse des programmes, **Marie-Immaculée Ndayimirije** et **Félix Tunguhore** réfléchissent sur des stratégies qui puissent conduire à l'intégration effective de la métalangue dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais au Burundi. Selon cette autrice et cet auteur, l'objectif communicatif visé par l'enseignement de cette langue étrangère ne peut être véritablement atteint si les pratiques formatives et enseignant·e·s ne placent pas la métalangue au centre de toute activité.

**Pierre Nduwingoma** et **Edith Ndereyimana**, de leur côté, s'engagent dans une réflexion sur les composantes de la compétence communicative évaluées à l'examen de français dans sept classes de 9e de la province scolaire de Bujumbura. Ils optent alors pour une entrée par l'analyse des questions posées aux élèves lors des examens de fin de trimestre. L'analyse du contenu des épreuves leur a permis de mettre en lumière la prééminence des outils linguistiques sur la dimension communicative, réduite à la lecture-compréhension et à la production. D'où l'appel à une prise en compte totale de la compétence communicative dans l'élaboration des épreuves de français.

Enfin, après analyse des résultats d'examens et des jugements des enseignant-e-s dans la région de Gharb Chrarda Bni Hsan, **Abdelaadim Tahiri** soutient que l'impact de la pédagogie de l'intégration (PI) est variable selon les matières et les localités. Pendant que cette approche améliore les résultats des élèves apprenant l'arabe en milieu rural, elle est considérée comme ayant un impact négatif sur les résultats en français, qu'on soit en zone rurale ou urbaine. Selon l'auteur, cette situation est imputable au suivi des enseignant-e-s. En effet, même si ces dernier-e-s affirment avoir bénéficié d'une formation à l'application de la PI, très peu ont eu la chance d'être encadré-e-s par la suite, alors qu'ils-elles continuent de rencontrer de sérieux problèmes dans la mise en œuvre au quotidien de ce cadre méthodologique.

---

### **Gilbert DAOUAGA SAMARI**

Gilbert Daouaga Samari est enseignant-chercheur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Ngaoundéré (Cameroun). Ses travaux portent sur la didactique bi-plurilingue français/langues et cultures nationales.

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

## Présentation

**En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/daouaga\\_samari2020/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/daouaga_samari2020/)

**Pour citer cet article :** Daouaga Samari, Gilbert. 2020. Présentation. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 1-7. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.13







# LINGUISTIQUE

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ling-1-2020/>





# Représentations et pratiques langagières plurilingues des jeunes tunisien·ne·s

SAFA BEN BRAHIM

## Résumé :

Reflet de la diversité culturelle tunisienne, la darija tunisienne (aussi appelée arabe dialectal) est un ensemble de parlars hétérogènes. Elle est considérée comme inférieure à la variété de prestige qui est l'arabe classique et elle est même dévalorisée par ses propres locuteur·trice·s. Ainsi, son usage est limité aux domaines oraux du quotidien. Signalons d'autre part que chaque tentative de valorisation de la darija, de son intégration dans les médias ou encore dans les milieux scolaires donne lieu à de grands débats des locuteur·trice·s puristes. Compte tenu de tous ces facteurs, nous avons essayé de comprendre le fonctionnement des pratiques langagières des étudiant·e·s tunisien·ne·s et élucider les différentes représentations qui lui sont intrinsèques. Nous nous avons également déchiffré le refus affirmé des puristes quant au plurilinguisme des jeunes. Pour terminer, Nous avons essayé de comprendre l'image de cette richesse linguistique aux yeux de ses propres locuteur·trice·s.

**Mots-clés :** darija, jeune, plurilinguisme, purisme, représentations, Tunisie

**Abstract :**

Reflecting Tunisia's cultural diversity, the Darija (also known as the Arabic dialect) of Tunisia is a set of heterogeneous talks. It is considered inferior to the prestige variety that is classical Arabic and it is even devalued by its own speakers. Thus, its use is limited to the oral domains of daily life. It should also be noted that every attempt to promote darija, its integration into the media or even into the school environment, leads to major debates by language purists. In view of all these factors, we tried to understand the language practices of Tunisian students and to elucidate the different representations that are intrinsic to them. We also focused on deciphering the purists' stated refusal to accept plurilingualism among young people. Finally, we tried to understand the image of this linguistic richness in the eyes of its own speakers.

**Keywords :** darija, plurilingualism, purism, representation, Tunisia, young

**Résumé (wolof) :**

Melokaanu caada ak josaan yu utte ci « Tunisie », laqq naaru kayrawaan yi » Tunisie » dafa jaxa soo ak ay laqq yu bari te wuute. Laqq boobu nuy woowee » daarija » ci « Tunisie » ak yeneen reewi naar yi ko werr danu ko jappe laqq bu suufe ci kanamu laqqu araab bi nuy bindee ay bataaxal te di ko jangee ci daara yi. Ci noonu la nu koyy jeffendi koo ci ay fanna yu tenku yu si mell ni waxu kaay yi ak yeene kaay yi. Nu ngi leeni xamal ne saa yu nu beggee yekketi daarija bi rekk ngir duggel ko ci daara yi walla yeene kaay yi , laqq katu araab yu magg yi indi ci ay waxx ak ay werente. Bu nu cafa ndoo ci lii nu jotta waxx lepp, dina nu jeeme xam naka la ndongo yi ci Tunisie di waxee ak tamit ci lan la seeni waxx aju. Kon nak nun da noo fexe jangat naka la nuy menea boolee yemale laqq yepp ci kanamu ndogo yu ndaw yi. Ci beneen wett gi di na nu jeeme xam jemma koom koomu laqq yi ci kanamu ni nga xam ne noo leeni jefendi koo.

**Mots-clés (wolof) :** jemell, Laqq yu wuute, ndawu tunisie yi

### **Historique de l'article**

**Date de réception** : 23 avril 2020

**Date d'acceptation** : 22 juin 2020

**Date de publication** : 23 décembre 2020

**Type de texte** : Note de recherche

## Introduction

L'architecture linguistique plurielle qui caractérise la Tunisie représente un terrain favorable pour une étude sociolinguistique de la pluralité linguistique. En effet, l'idée de ce travail a émergé d'une interrogation incessante sur le paradoxe qui consiste en l'omniprésence d'un métissage de langues chez les locuteur·trice·s tunisien·ne·s d'une part, et le discours puriste et ardent remarquablement présent d'autre part. À la lumière de ces avancées, le présent travail est issu d'une enquête de terrain menée en 2017 auprès de jeunes étudiant·e·s en première année de français à l'Institut supérieur des sciences humaines de Tunis. Le cadre scientifique dans lequel nous travaillons est celui de la sociolinguistique avec une approche sociolangagière qui étudie la conception sociale de la langue et qui s'intéresse aux pratiques linguistiques hétérogènes et sociales de jeunes étudiant·e·s. De ce fait, le choix de l'université comme terrain d'étude ne relève point du hasard. Il a découlé d'une grande réflexion puisque l'université regroupe les deux pôles majeurs de la recherche qui sont le plurilinguisme et le purisme véhiculés par les jeunes et les enseignant·e·s. En effet, cette étude a pour objectif principal de décrire et comprendre le fonctionnement et le choix du système linguistique pluriel chez des étudiant·e·s de première année fraîchement arrivé·e·s à l'Institut. En deuxième lieu, nous explorerons comment ils ou elles perçoivent ce plurilinguisme en dégagant les représentations et l'image qu'ils ou elles

se font de cette richesse linguistique. Enfin, ce qui nous intéresse est le regard que portent les puristes, à savoir certain-e-s enseignant-e-s, sur les productions langagières des étudiant-e-s en essayant de comprendre leurs points de vue vis-à-vis de ce plurilinguisme.

Nous partirons d'un éclairage sociolinguistique sur la situation tunisienne. Nous expliquerons ensuite la méthode de collecte des données et poursuivrons avec la présentation des résultats de l'enquête. Pour finir, nous formulerons une synthèse et une réflexion sociodidactique sur les résultats.

## La sociolinguistique tunisienne entre plurilinguisme et purisme

Le parler tunisien, nommé *darija*, est essentiellement composé de trois langues de « communication quotidienne » : l'arabe, le berbère et le français. Précisons cependant que le français occupe une place de « langue étrangère privilégiée » (Marzouki, 2007) dans la configuration du plurilinguisme en Tunisie. La *darija* est une sorte de parlure mixte non uniforme et sans orthographe codifiée, une langue qui est parfois « stigmatisée aux yeux de ses propres locuteurs » (Laroussi, 2002, p. 130) et absente de la communication écrite formelle en Tunisie, à savoir de l'enseignement, l'administration, la justice, la politique, etc. Avant 2014, les langues véhiculaires, et notamment le français, se manifestaient davantage à l'écrit qu'à l'oral. Aussi, la langue arabe accaparait formellement les médias, ce qui exposait moins la langue française aux oreilles des Tunisien-ne-s dans les médias locaux. En revanche, suite à la Révolution<sup>1</sup>, un changement fondamental s'est opéré à travers un nouveau paysage médiatique et un chamboulement de la situation linguistique en

1. La Révolution tunisienne s'est déroulée en décembre 2010 et janvier 2011. C'est une révolution non violente qui se résume en des sit-in qui ont abouti à la chute du dictateur Ben Ali.

Tunisie : la variété linguistique tunisienne a pu enfin sortir au grand jour, sans tabou. La langue française est désormais employée sans complexe dans les médias (Ben Amor et Mejri, 2013). D'autres facteurs ont contribué de façon importante au changement du paysage linguistique : il s'agit des réseaux sociaux, Facebook et Twitter notamment, ainsi que des SMS et des applications pour smartphone (Bouziri et Chenoufi, 2013). Les jeunes évoluent dans un contexte planétaire d'interactions et de communications dans toutes les langues, au sein duquel l'écrit a peu à peu perdu sa valeur et ses normes. Par conséquent, l'oral s'est libéré de diverses manières (Bouziri et Chenoufi, *ibid.*).

Cependant, l'idée du plurilinguisme en Tunisie se heurte au discours puriste omniprésent face aux bouleversements occasionnés par la Révolution. Bien que la *darija* soit la langue vernaculaire par excellence, il n'y a toujours pas de reconnaissance de la légitimité des parlers populaires (Grandguillaume, 2004). Comme le signale Riahi, le phénomène de l'alternance codique est interprété comme étant un signe d'incompétence linguistique en langue française (Riahi, 1970).

Certain·e·s chercheurs et chercheuses ont même décrit le bilinguisme maghrébin (arabophone/francophone) comme médiocre. Pour Garmadi (1972), le bilinguisme parfait arabo-français est ainsi l'exception et non la règle et se limiterait aux élites et à quelques individus doués en langues.

## Cadre méthodologique

Nous avons mené cette enquête suivant une méthode empirico-inductive qui « consiste à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données » (Blanchet, 2012, p. 30). Afin de bien mener l'enquête, la présence sur le terrain était spontanée. Je me dissimulais derrière le rôle d'une future enseignante observant la manière



dont se déroule l'enseignement dans son cadre naturel. Sans matériel sophistiqué, j'ai essayé de comprendre le fonctionnement du mécanisme étudié à partir du système lui-même et des observations réalisées. Le but était d'en extraire le sens plutôt que d'établir des lois à travers la collecte quantitative des données. Les observations ont été menées avec quatre groupes de première année de Licence Fondamentale de Langue, Littérature et Civilisation Française. Chaque groupe comportait une vingtaine d'étudiant·e-s, soit un total approximatif de quatre-vingts étudiant·e-s en première année. La tranche d'âge se situe entre 18 et 21 ans avec une majorité féminine. En revanche, la présence masculine était très minime, moins d'une dizaine, car, traditionnellement, les filières littéraires sont plus fréquentées par les filles<sup>2</sup>. Pour finir, la langue première de tou·te·s les étudiant·e-s est la *darija* et ils ou elles ont suivi toute leur scolarité dans l'enseignement public. Il est par conséquent fortement probable que ces étudiant·e-s aient reçu approximativement la même formation linguistique à l'école.

## Outils de collecte des données

L'observation participante en classe, les questionnaires écrits pour les étudiant·e-s, les entretiens semi-directifs pour les enseignant·e-s, les entretiens collectifs ainsi que les enregistrements spontanés pour les étudiant·e-s et les questionnaires semi-directifs via les réseaux sociaux pour un échantillon plus large sont les moyens utilisés pour mener à bien cette enquête.

L'observation participante s'est déroulée pendant un mois avec une présence journalière auprès de quatre groupes de première année. En effet, nous avons essayé d'observer les phénomènes de l'intérieur tels qu'ils sont produits dans des contextes spontanés avec une prise de notes sur le vif ou en décalé, c'est-à-dire hors de la classe dans un souci de discrétion. Nous avons également mis en place une grille d'observation

2. <http://www.ada-online.org/frada/spipfa00.html?rubrique123>

pour repérer la présence du plurilinguisme en classe, les interactions entre plurilingues et puristes, ainsi que les interactions intraplurilingues ou encore la réaction des enseignant·e·s vis-à-vis de ces pratiques langagières hybrides. Nous précisons cependant que les cours observés sont des cours de français et d'anglais pour recueillir davantage de matière sur les productions langagières. Outre l'observation participante, nous avons opté pour des enquêtes semi-directives en choisissant des questionnaires qui garantissent l'anonymat. Les questions étaient ouvertes afin que les étudiant·e·s se sentent à l'aise pour s'exprimer comme à leur accoutumée. Il s'agissait d'une alternative aux entretiens qui ne s'avéraient pas concluants au regard de la réticence des étudiant·e·s à se faire interviewer. Cependant, nous avons pu tout de même effectuer des entretiens collectifs et des enregistrements spontanés. En effet, les entretiens se sont déroulés dans des contextes informels lors des pauses et des échanges spontanés. Ceux-ci servaient essentiellement à récolter un *matériel concret*. D'autre part, nous avons effectué des entretiens collectifs dirigés en proposant à des groupes de jeunes de mener une interview enregistrée. Les enregistrements ont été réalisés directement sur l'ordinateur vu que nous n'avions pas besoin d'un matériel sophistiqué.

Concernant les enseignant·e·s, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs individuels. Dans le but d'éviter une stérilité fonctionnelle des constatations faites sur l'ensemble des observables et des questionnaires semi-directifs, nous avons eu recours aux questionnaires semi-directifs via les réseaux sociaux. Nous avons pu interroger différentes tranches d'âge avec une large proportion de jeunes issu·e·s de parcours différents et de diverses universités. C'est un choix qui sert essentiellement à éviter l'éventuelle confirmation artificielle des idées préconçues (Blanchet et Chardenet, 2011). En somme, le corpus final recueilli se compose des notes des observations, de 11 entretiens avec les enseignant·e·s, de 40 questionnaires écrits des étudiant·e·s, de 25 questionnaires administrés via les réseaux sociaux et de 13 entretiens collectifs avec les étudiant·e·s de différents contextes. À ce matériau, nous avons parfois ajouté l'enregistrement des discussions spontanées ou d'entretiens dirigés.

## La méthodologie d'analyse

Nous avons procédé à une analyse de contenu afin de réaliser une description dépourvue de subjectivité du corpus recueilli. Nous avons en premier lieu écouté et réécouté les entretiens, puis dressé des tableaux qui regroupent les grandes thématiques de la recherche pour avoir une visibilité optimale. Nous avons ensuite transcrit des parties qui semblent être plus importantes que d'autres. L'objectif était de sélectionner les informations saillantes pour en extraire les significations et dégager du sens afin de répondre à notre questionnement de départ.

## Résultats de l'enquête semi-directive

### Résultats généraux de l'observation participante

Les résultats de l'observation participante ont révélé l'omniprésence du plurilinguisme chez les étudiant·e·s ainsi que chez les enseignant·e·s. Ce plurilinguisme a été observé durant toute la période de l'enquête, notamment en dehors des cours. Nous allons commencer par les résultats des observations en classe de français, suivi de celles en classe d'anglais, puis l'attitude des enseignant·e·s face aux langues de participation en classe. Enfin, nous terminerons par les observations en dehors de la classe.

En classe de français, les interactions entre les étudiant·e·s étaient dans la majorité des cas des chuchotements. Quant aux interactions entre étudiant·e·s et enseignant·e·s, cela dépendait de l'enseignant·e. Dans la majorité des cas, l'enseignant·e accapare la parole et la participation des étudiant·e·s est alors minimale. D'emblée, nous avons observé, et ce de façon récurrente, une grande hésitation à prendre la parole chez les étudiant·e·s; et lorsqu'ils/elles décidaient de s'exprimer en cours de

français, c'était exclusivement en français sans recours à d'autres langues. Les étudiant·e·s préfèrent donc formuler des bouts de phrases incomplètes plutôt que de mélanger la *darija* et le français par exemple.

Contrairement aux comportements décrits précédemment en cours de français, les étudiant·e·s paraissent beaucoup plus à l'aise en cours d'anglais avec une meilleure participation. Nous avons remarqué aussi à plusieurs reprises qu'ils ou elles se permettaient d'avoir recours à la *darija* quand leur vocabulaire en anglais leur faisait défaut. Il faut particulièrement souligner le cas d'une enseignante qui n'a jamais contesté cette introduction de la *darija* pendant les cours. Cependant, elle répondait exclusivement en anglais aux questions posées en *darija*. Cela ne l'empêchait pas parfois d'expliquer ses propos en français, mais jamais en *darija*, une langue méprisée en contexte officiel et ce même par ses propres locuteur·trice·s.

Concernant l'attitude des enseignant·e·s face aux langues de participation en classe, au cours de français notamment, les enseignant·e·s imposent clairement leurs lois et interdisent de parler une autre langue que celle du cours. Cependant, certain·e·s enseignant·e·s n'imposent pas cette règle en classe, mais il est communément admis qu'en classe de français, on ne parle que français. Cette convention tacite est ancrée chez les étudiant·e·s tout au long de leur scolarité depuis qu'ils ou elles ont commencé à apprendre les langues étrangères. D'ailleurs, en un mois d'observation, s'exprimer en *darija* ne s'est produit qu'une seule fois en cours de français. Quant aux cours d'anglais, le recours plus fréquent au tunisien s'accompagne d'une participation plus importante des étudiant·e·s.

Incontestablement, les observations en dehors de la classe étaient riches et remplies de signaux et d'informations intéressantes. Nous avons pu observer des discussions purement plurilingues avec les enseignant·e·s à l'instar de celles qu'ils ou elles ont avec les étudiant·e·s. Les observations ont globalement révélé une large primauté de la *darija* sur les autres langues, le français étant la deuxième langue d'échange et l'anglais arrivant en troisième position.

## Résultats généraux des questionnaires écrits et des entretiens

À la question « Utilises-tu plusieurs langues en même temps? », la majorité des étudiant-e-s interrogé-e-s se sont déclaré-e-s bi ou plurilingues. Nous émettons tout de même des réserves en ce qui concerne les personnes s'estimant monolingues en ne parlant que la *darija* qui est, comme indiqué précédemment, inévitablement mélangée avec du français. Nous avons posé la même question via les réseaux sociaux pour élargir l'échantillon et vérifier le plurilinguisme des jeunes à une échelle plus grande. Les réponses ont révélé un nombre de réponses conséquent de personnes qui mélangent les langues au quotidien pour diverses raisons.

## Auto-évaluation du plurilinguisme et représentation personnelle de la compétence linguistique

À l'aide des questionnaires écrits, nous avons posé la question suivante aux étudiant-e-s : « Te sens-tu plurilingue? ». Contrairement à la question précédente « Utilises-tu plusieurs langues en même temps? », peu d'entre eux ou elles se considèrent effectivement plurilingues contre une majorité qui se présente comme des non-plurilingues. Nous n'avons pas été surpris par ces réponses, car elles sont à l'image de leur définition du plurilinguisme qui tend vers le sens de la juxtaposition des monolingues, ce qui signifie l'obligation de maîtriser parfaitement deux ou plusieurs langues.

Quant aux informateur.trice.s virtuel.le.s, la majorité d'entre eux ou elles se considèrent plurilingues contre peu qui ne se considèrent pas ou moyennement plurilingues.

En dépit du fait que la majorité des étudiant·e·s ne se considèrent pas plurilingues, les réponses écrites que nous avons reçues à la question « Que penses-tu de ta façon de parler? » ont été intéressantes dans la mesure où la majorité porte un regard positif sur leur façon de parler. Il s'avère que la majorité des étudiant·e·s sont satisfait·e·s de leurs productions langagières. Certain·e·s étudiant·e·s considèrent même leur façon de parler plutôt plaisante, car pour eux ou elles, parler français est prestigieux et ils ou elles en sont fier·e·s. En revanche, les étudiant·e·s qui se voient parler d'une façon excellente ne représentent qu'une infime partie de la totalité des enquêté·e·s.

Lors des entretiens collectifs oraux, nous avons constaté que des étudiant·e·s n'avaient jamais remarqué que le parler tunisien est un mélange permanent de plusieurs langues. Ces étudiant·e·s éprouvent un réel sentiment de tristesse quant à l'usage des langues en Tunisie et ne voient aucun avantage à cette diversité linguistique, bien au contraire. Ils ou elles trouvent cette façon de parler le tunisien inacceptable, une façon qui, selon eux ou elles, dénigre totalement la culture et la langue « arabe ».

Un autre résultat lié à une auto-évaluation négative du mélange des langues consiste au fait que ce mélange leur a été imposé selon eux ou elles contre leur gré. Ils ou elles sont en effet tellement habitué·e·s à s'exprimer ainsi qu'ils ou elles ne peuvent pas faire autrement. Cette vision se rapproche donc de la vision précédente. En effet, ces étudiant·e·s considèrent que la majorité des Tunisien·ne·s ne sont pas vraiment plurilingues. Est mise en cause la notion répandue selon laquelle il importe, pour se qualifier de la sorte, de maîtriser deux ou plusieurs langues. Ils ou elles estiment que les Tunisien·ne·s ne sont bons ni en français ni en anglais. L'enquête a révélé également que certain·e·s étudiant·e·s éprouvent un sentiment d'instabilité identitaire, car ils ou elles parlent de leur langue arabe avec un peu d'amertume. Ils ou elles se comparent avec les peuples des autres pays, notamment de la France, qui sont monolingues et parlent essentiellement le français. Pour finir, concernant les réponses fournies sur internet, nous distinguons trois

catégories. Une première catégorie majoritaire qui pense avoir une façon de parler moyenne, une deuxième trouve son parler « bien » et une dernière, peu significative, qui pense avoir une mauvaise façon de parler.

## Représentations liées au répertoire linguistique personnel

Suite à la description de l'auto-évaluation globale du plurilinguisme des étudiant·e·s, nous allons catégoriser, dans cette partie, les langues dans lesquelles les étudiant·e·s se sentent bien et moins bien, ainsi que les différentes raisons ou représentations relatives. Nous avons procédé au tri de toutes les langues mentionnées par les étudiant·e·s dans le but de les classer afin d'extraire les différentes représentations attribuées à chaque langue. Les représentations sont liées aux trois langues les plus mentionnées à savoir la *darija*, le français et l'anglais.

Le plus grand pourcentage est celui des étudiant·e·s qui se sentent à l'aise en parlant la *darija*, leur langue première. Toutes les réponses ou presque se rejoignent sans surprise sur les thèmes de l'identité, la religion et l'origine. L'image que les étudiant·e·s se font de leur langue première est une image d'attache, de forte appartenance et d'affection.

Quant aux représentations liées au français, nous avons pu déduire que l'image que les étudiant·e·s ont de cette langue est celle d'une langue du quotidien. Notons tout de même qu'ils ou elles ont avancé aussi des raisons affectives. Cette relation affective semble peut-être née de l'exposition à cette langue des enfants tunisien·ne·s depuis leur plus jeune âge. En troisième position viennent les raisons liées à la reconnaissance mondiale qui procurent un sentiment de satisfaction vis-à-vis de l'appartenance à une langue internationale, comprise par beaucoup de personnes sur Terre.

À l'image du français, beaucoup d'étudiant·e·s aiment la langue anglaise pour son caractère international. L'image qu'ils ou elles ont de l'anglais est très valorisante. Selon eux ou elles, cette langue mérite d'être étudiée en priorité, car c'est la première langue mondiale. D'autres la considèrent passionnante et agréable à apprendre et à parler. En somme, l'anglais reflète à leurs yeux la beauté, le prestige et la passion.

## Représentations aux yeux des enseignant·e·s

Dans cette partie, nous explorons l'idée que les étudiant·e·s se font de *la priori* des professeur·e·s sur leur façon de parler. À la question « À ton avis, quel est le regard que portent les enseignant·e·s sur la façon de parler des jeunes? », il ressort, d'après les réponses fournies, que les jeunes semblent manquer de confiance en eux ou elles, notamment au sujet du regard de leurs enseignant·e·s. Peu d'étudiant·e·s questionné·e·s ont répondu qu'ils ou elles pensaient que les enseignant·e·s étaient satisfait·e·s de la façon de parler des jeunes. Un nombre plus important estime que le regard que portent les enseignant·e·s sur la façon de parler des jeunes dépend de l'enseignant·e. En revanche, la grande majorité considère que les enseignant·e·s n'acceptent pas leur façon hybride de parler.

Enfin, les réponses des enquêté·e·s sur internet viennent confirmer l'avis des étudiant·e·s qui estiment que les enseignant·e·s refusent le parler jeune et le trouvent dégradant.



## Le regard des enseignant·e·s sur le plurilinguisme des jeunes

Les entretiens avec les enseignant·e·s ont révélé des avis divergents vis-à-vis du plurilinguisme des jeunes. Nous les avons classés par catégorie. La première concerne une « acceptation totale » pour certain·e·s. Selon eux ou elles, le plurilinguisme social est permis, communément admis et ne pose aucun problème. Certain·e·s confirment même le fait que le plurilinguisme est une nécessité pour réussir la communication avec autrui. La deuxième catégorie, qui représente une « acceptation conditionnée », ne nie pas le mélange des langues bien présent dans le parler tunisien. Ils ou elles y ont recours eux-mêmes ou elles-mêmes au quotidien. Pourtant, ces mêmes professeur·e·s émettent des réserves quant à ce plurilinguisme qui risque d'affecter la qualité du discours quand une personne s'adresse à un·e interlocuteur·trice qui ne connaît qu'une seule langue. La troisième catégorie est celle de l'« acceptation forcée ». Selon les enquêté·e·s de cette catégorie, pour optimiser la communication avec autrui, certaines personnes n'ont pas le choix et se doivent de mélanger les codes comme l'ensemble des Tunisien·ne·s dans un souci d'adaptation et d'intercompréhension. Néanmoins, opposés à cette pratique linguistique, les enseignant·e·s sceptiques préfèrent que les gens parlent soit l'arabe, soit le français sans mélanger les deux langues. Cette façon de parler pourrait selon eux ou elles affecter l'identité de la langue et de la personne en question. Pour eux ou elles, le plurilinguisme ne reflète pas le niveau de la personne en langue. Mais, malgré toutes ces appréhensions, ils ou elles estiment cependant que cette pratique est si imprégnée dans notre société que l'on ne peut l'exclure.

La quatrième catégorie que nous avons pu déceler est celle que nous avons appelée l'« acceptation évidente ». Ces enseignant·e·s adhèrent pleinement à la façon de parler des jeunes et s'y complaisent parfaitement. Le plurilinguisme reflète même selon eux ou elles une réelle « ouverture d'esprit ». La dernière catégorie est celle de l'« acceptation implicite » avec un déni franc. En effet, lors de nos discussions informelles

à l'Institut ou de nos échanges via les réseaux sociaux, nous avons constaté que les enseignant·e·s mélangent clairement les langues. À notre grande surprise, certain·e·s se sont abstenue·s de les mélanger pendant l'interview alors qu'avant et après l'enregistrement ils ou elles le faisaient sans complexe. Quand nous leur avons demandé leur avis sur cette pratique, ils ou elles ont clairement répondu qu'ils ou elles la refusent et ne l'apprécient pas. Cette catégorie d'enseignant·e·s considère que dans un contexte plus ou moins formel, on se doit de ne parler qu'une seule langue conforme au contexte donné. Nous avons aussi pu relever dans leurs discours des termes assez sévères et radicaux quant aux pratiques langagières des jeunes.

Toujours d'après les entretiens avec les enseignant·e·s, l'enquête a révélé différents points de vues sur le plurilinguisme. Certain·e·s considèrent qu'il constitue un danger au niveau académique quand il interfère avec le cadre scolaire ou universitaire et quand il devient visible dans les copies d'examen. D'autres dénigrent le plurilinguisme des étudiant·e·s en le décrivant avec des termes peu glorieux, parfois tentés de violence ou de mépris. Pour eux ou elles, le plurilinguisme des jeunes est le signe d'un faible niveau en langue et non d'une richesse exploitable. Ils ou elles déplorent que les étudiant·e·s ne fassent que répéter les mots qu'ils ou elles entendent, n'introduisent que quelques mots dans leurs discours et sont incapables de converser de façon fluide dans une langue X ou de construire des phrases complètes et correctes. Une dernière catégorie émet une réserve quant au plurilinguisme. Selon eux ou elles, être plurilingue nécessite de maîtriser des langues, ce qui n'est pas le cas de ses étudiant·e·s tunisien·ne·s. Donc, le plurilinguisme est automatiquement associé à la notion mythique de maîtrise de langues.

## Discussion

Coste (2010) indique que le plurilinguisme est presque la règle dans le monde et que le monolinguisme est l'exception. Ceci confirme la conclusion selon laquelle les enseignant·e·s tout comme les étudiant·e·s sont plurilingues et qu'aucun·e d'entre eux ou elles ne nie son plurilinguisme. En revanche, les entretiens ont mis en exergue une vision des enseignant·e·s du plurilinguisme jeune purement liée à la culture. Cela rejoint ce que Boyer (2017) appelle une *dynamique sociolinguistique* à caractère conflictuel vu que plusieurs langues sont constamment en contact et ne pourront jamais être égalitaires, mais plutôt en compétition. En effet, selon certain·e·s enseignant·e·s, le plurilinguisme des jeunes s'avère être ni un signe de connaissance approfondie en langues, ni un outil pour améliorer leurs niveaux. Néanmoins, ils.elles considèrent leur propre plurilinguisme comme un signe de savoir-faire dû à une bonne connaissance en langue. Le plurilinguisme est cependant globalement toléré dans la vie quotidienne, mais banni la plupart du temps en classe. Ainsi, les méthodes d'enseignement adoptées, restent relativement anciennes et prônent le monolinguisme, d'où l'émergence d'un purisme linguistique essentiellement présent dans le cadre de l'apprentissage. Les directives du Ministère de l'éducation assumeront une partie du purisme chez les « Tunisien·ne·s ». Voici par exemple ce qui est indiqué pour le cas de l'enseignement de la langue italienne au lycée : « La méthode doit être globale et inductive, essentiellement communicative. Dès le début de l'apprentissage, seul l'italien sera employé, les élèves s'exprimeront par phrases entières »<sup>3</sup>. Ainsi même pour une langue étrangère enseignée comme matière optionnelle au lycée, le monolinguisme est recommandé, voire obligatoire, et le plurilinguisme social est proscrit.

3. Page 27 du « programme des 3ème langues étrangères » disponible sur le site du ministère de l'éducation : <http://www.education.gov.tn/index.php?id=1119#>.

L'alternance codique, phénomène développé au contact des langues, est très présente dans le parler tunisien qui est une parlure mixte. Selon Di Pietro (1977), le code switching correspond à l'utilisation de plusieurs codes dans une même conversation ce qui a été observé clairement durant l'enquête. De même, pour Gumperz, l'alternance codique représente une « juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux » (Gumperz, 1989, p. 58). Cet aspect a été observé lors des conversations quotidiennes des jeunes et des enseignant·e·s.

Il est vrai que l'objectif principal de cette enquête est de diagnostiquer le parler des jeunes et d'en dégager les représentations. Cependant, le lieu du stage nous a quasiment imposé une réflexion sociodidactique que nous décrivons brièvement. Bien que les enseignant·e·s étaient quasiment tou·te·s indulgent·e·s et compréhensif·ve·s vis-à-vis des lacunes des étudiant·e·s, les méthodes employées et l'atmosphère d'apprentissage nécessitent une réforme profonde. L'ambiance en classe est très rigide; l'étudiant·e ne semble y avoir aucune marge de liberté pour s'exprimer avec le code qu'il préfère. En cours de français, les enseignant·e·s imposent clairement leurs lois et interdisent de parler une autre langue que celle du cours. Même dans les cas où les enseignant·e·s n'imposent pas cette règle en classe, il est communément admis qu'en classe de français on ne parle que français. Cette règle tacite pourrait contribuer à développer un sentiment d'insécurité linguistique voire un échec scolaire (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014). Selon les travaux de Gueunier, Genouvrier et Khomsi publiée en 1978, il a été émis l'hypothèse d'une relation entre l'insécurité linguistique et la norme de la langue imposée par l'école et par la classe *dominée*, soit l'existence d'une relation étroite entre insécurité et diglossie<sup>4</sup>.

4. La diglossie est la coexistence de deux variétés linguistiques génétiquement parentes sur un même territoire. Néanmoins, pour des raisons diverses, politiques ou historiques, les deux variétés n'occupent pas les mêmes fonctions sociales. L'une est considérée comme langue de prestige noble et, par conséquent, de « variété haute ». Quant à l'autre, elle est considérée comme inférieure, péjorée, mais populaire et parlée par le plus grand nombre de la population. C'est la « variété basse » (Ferguson, 1959).

En effet, le paradoxe existant entre l'acceptation du plurilinguisme hors de la classe et son refus strict à l'intérieur représente un élément perturbateur pour les étudiant·e·s. À l'issue de cette enquête, nous avons remarqué l'existence d'une configuration linguistique en classe opposée à la vie réelle. On pourrait facilement tomber d'accord sur le fait qu'un paradoxe énorme subsiste dans la configuration linguistique des Tunisien·ne·s. Les pratiques langagières des enseignant·e·s et des étudiant·e·s sont complètement différentes et en rupture totale avec ce qui se passe en classe et en dehors de la classe. Linguistiquement parlant, la porte de la classe de cours constitue une barrière étanche entre deux pratiques linguistiques assez hétérogènes. En d'autres termes, il existe une palette linguistique colorée qui s'éclipse dès que l'enseignant·e ou l'étudiant·e franchisse la porte pour devenir une palette unicolore et figée. Encore une fois, ceci pourrait créer un sentiment d'insécurité linguistique qui remonterait en effet au début de la scolarisation et continuerait à être alimenté tout au long de la scolarisation. En effet, plusieurs publications ont mis l'accent sur les causes et effets de l'insécurité linguistique en éducation comme l'ouvrage collectif dirigé par Garnier (2014). De même, Blanchet, Clerc et Rispaïl (2014), dans leur étude précitée sur l'insécurité linguistique chez les élèves au Maghreb, ont signalé que la situation d'insécurité est aggravée par la coupure totale entre leurs usages linguistiques quotidiens et la langue de l'enseignement. Ils doivent acquérir un savoir dans une langue qui n'est ni leur langue première ni leur langue d'usage. Certains élèves peuvent se sentir tiraillé·e·s entre leur langue première (arabe dialectal ou berbère) jugée illégitime dans le milieu scolaire et la langue valorisée, normée et enseignée à l'école. Ces constats conduisent à favoriser une autre approche didactique de la pluralité sociolinguistique présente au Maghreb (Blanchet, Clerc et Rispaïl 2014). À ce propos justement, ce travail a montré que l'atmosphère propice à l'emploi de la variété tunisienne en cours de langue, cours d'anglais en l'occurrence, favorise la participation en classe. En revanche, son interdiction en classe, quel que soit le motif, diminue la participation et la vivacité du cours.

Une des solutions possibles consisterait à organiser des journées de sensibilisation des jeunes et des enseignant·e·s sur le plurilinguisme et les pratiques langagières hétérogènes qui semblent être pratiqués, mais ignorés théoriquement. Une autre solution serait de mettre en place une approche plurielle quant à l'enseignement des langues qui aiderait à restaurer le sentiment de sécurité linguistique chez les étudiant·e·s par la valorisation de leur plurilinguisme. Cette dernière consisterait, d'une part, à les amener à accepter leur façon hybride de parler et, d'autre part, à améliorer leur niveau académique en langue. Cette approche peut se justifier par le fait que les jeunes se servent de plusieurs variétés de langues dans la vie de tous les jours (Grosjean, 2004). La Tunisie est loin d'être un pays purement arabophone comme le stipule l'article premier de la Constitution : « La Tunisie est un État libre, indépendant et souverain, l'Islam est sa religion, l'arabe sa langue et la République son régime »<sup>5</sup>.

## Conclusion

Pour ce travail, il nous a fallu approcher le fonctionnement du système langagier tunisien à travers son histoire avant d'explorer les différentes représentations qui lui sont intrinsèques. Bien que les étudiant·e·s soient tous plurilingues, très peu d'entre eux ou elles en sont conscient·e·s. Ils ou elles sont toutefois globalement satisfait·e·s de leur façon hybride de parler et s'estiment particulièrement habiles dans leurs communications quotidiennes, quelles que soient l'origine ou la nationalité de leurs interlocuteur·trice·s. En revanche, dans le cadre universitaire, ce niveau de satisfaction est moindre. Ils ou elles expriment un manque de confiance en eux ou elles, notamment au sujet de leur maîtrise des langues, et se sentent profondément en insécurité linguistique. En effet, les représentations des pratiques langagières plurilingues des jeunes diffèrent d'une langue à une autre. La darija, toujours confondue avec

5. Constitution de la République de Tunisie version 2014, disponible en ligne : <http://www.legislation.tn/sites/default/files/news/constitution-b-a-t.pdf>

l'arabe classique, reste la langue de l'affectif et de l'identité par excellence. Le français, pour sa part, est la langue aimée et affectionnée. Quant à l'anglais, les notions qui lui sont attribuées sont la mondialisation, la technologie et l'émancipation.

Les enseignant-e-s sont plurilingues et leur degré d'acceptation du plurilinguisme des étudiant-e-s diffère d'un-e enseignant-e à un-e autre. Certain-e-s acceptent le volet social du plurilinguisme, d'autres le déplorent en le considérant comme du bricolage linguistique plutôt que comme un plurilinguisme véritable. En revanche, ils ou elles se rejoignent sur le fait qu'il est à bannir en contexte académique.

En somme, le plurilinguisme en Tunisie est un fait social globalement accepté dans la vie quotidienne. Quant au purisme, il ressort de l'enquête qu'il se manifeste globalement dans les contextes académiques. Ce travail atteste en fin de compte d'une grande diversité linguistique en Tunisie et d'une mutation permanente du paysage sociolinguistique qui mérite d'être étudiée sous différents angles.

## Références

- Ben Amor, Thouraya et Mejri, Salah. 2013. La situation linguistique en Tunisie: Les enjeux actuels. *Les technolectes au Maghreb: Éléments de contextualisation* (p. 129-140). Tunisie : CNRST.
- Blanchet, Philippe. 2012. *La linguistique de terrain, méthode et théorie: Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, Philippe et Chardenet, Patrick (dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Archives contemporaines.

- Blanchet Philippe, Clerc Stéphanie, et Rispail Marielle. 2014. Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Bouziri, Raja, et Chenoufi, Raja. 2013. L'édification linguistique en Tunisie entre métissage et unité. Dans *Les technolectes au Maghreb : Éléments de contextualisation* (p.141-156). Tunisie : CNRST.
- Boyer, Henri (dir.). 1997. *Plurilinguisme : Contact ou conflit de langues?*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, Daniel. 2010. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1), 141-165. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Di Pietro, Robert. 1977. Code switching as a verbal strategy among bilinguals. Dans F. Eckman (dir.), *Aspects of bilingualism* (p. 275-281). Colombia.
- Ferguson, Charles. 1959. Diglossia . *Word*, 15 (2), 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Garmadi, Salah. 1972. Les problèmes du plurilinguisme en Tunisie. Dans Abdelmalek (dir.), *Renaissance du monde arabe* (p. 309-322). Gembloux-Alger : Duculot-SNED.
- Garnier, Bruno. 2014. Présentation. Multiculturalisme et insécurité linguistique en éducation dans l'espace méditerranéen. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175 (3), 263-281.
- Grandguillaume, Gilbert. 2004. Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix. *Esprit, Immobilismes au Maghreb*, 10, 92-102.
- Grosjean, François. 2004. Le bilinguisme et le biculturalisme : quelques notions de base. Dans *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances* (p. 17-25). Paris : Signes.



- Gueunier Nicole, Genouvrier Emilie, et Khomsi Abdelhamid. 1978. *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris : H. Champion.
- Gumperz, John Joseph. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Laroussi, Foued. 2002. La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation. *Insaniyat*, 17-18, 129-153. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.8583>
- Marzouki, Samir. 2007. La francophonie des élites: Le cas de la Tunisie. *Hérodote*, 126(3), 35-43. <https://doi.org/10.3917/her.126.0035>
- Riahi, Zohra. 1970. Emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire. *Cahiers du C·E·R·E·S*, 3, 92-166.

---

### **Safa BEN BRAHIM**

Safa BEN BRAHIM est doctorante en 3<sup>e</sup> année sciences du langage à l'Université de Rennes 2, laboratoire PREFICS (Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique). Elle a eu le titre d'interprète assermenté (arabe-français) auprès du Ministère de la Justice en Tunisie en 2015. Elle s'intéresse particulièrement à la coupure totale entre les usages linguistiques quotidiens des élèves tunisien-ne-s et la langue de l'enseignement à l'école. Elle travaille en ce moment sur la rédaction de sa thèse.

Pour contacter l'autrice : [safabenbrahim@hotmail.com](mailto:safabenbrahim@hotmail.com)

### **ISSN : Version en ligne**

2630-1431

### **En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ben\\_brahim2020/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ben_brahim2020/)

Représentations et pratiques langagières plurilingues des jeunes  
tunisien·ne·s

**Pour citer cet article :** Ben Brahim, Safa. 2020. Représentations et pratiques langagières plurilingues des jeunes tunisien·ne·s. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 11-33. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.2





# Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

CÉPHANIE MIRABELLE GISÈLE PIEBOP

## Résumé :

Le Cameroun vit actuellement un malaise général du fait des conditions précaires dans lesquelles vivent la majorité des citoyen-ne-s. Dans cette mouvance, la minorité linguistique anglophone des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest a trouvé en la marginalisation linguistique et culturelle, dont elle dit faire l'objet, le prétexte idoine pour se révolter. En réponse à ce problème désormais appelé « problème anglophone », le chef de l'État a mis sur pied un organisme : la Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme, en abrégé CNPBM, pour résorber cette situation inconfortable. Or, malgré la création de cet organe, l'ordre tarde à revenir totalement dans la partie du territoire national où règne l'insurrection et c'est la raison pour laquelle le présent travail questionne ladite commission afin de savoir quelles sont ses réelles potentialités. Est-elle efficace pour juguler le mal-être globalisé dont souffre non pas seulement un groupe linguistique, mais le peuple camerounais tout entier? Par ailleurs, le déséquilibre qui a toujours caractérisé la promotion du bilinguisme et des cultures camerounaises

ne continuera-t-il pas à entraver l'effectivité des résultats escomptés de cette commission? Ancrées dans la pure tradition sociolinguistique, les réponses à ces préoccupations prendront appui sur une démarche descriptive et contrastive afin de mieux cerner l'objet d'étude.

**Mots-clés :** bilinguisme, crise anglophone, marginalisation, minorité linguistique, multiculturalisme

**Abstract :**

Cameroon is currently experiencing general discomfort due to the precarious conditions in which the majority of citizens live. In this movement, the English-speaking linguistic minority in the North-West and South-West regions found in the linguistic and cultural marginalization of which it claims to be the subject, the ideal pretext for revolting. In response to this problem, now known as the « Anglophone problem », the Head of State set up an organization: the National Commission for the Promotion of Bilingualism and Multiculturalism, abbreviated as CNPBM, to resolve this uncomfortable situation. However, despite the creation of this commission, order is slow to return completely to the part of the national territory where the insurgency reigns and that is the reason why the present work questions the said commission in order to know what its real potentials are. Is it effective in curbing the globalized malaise from which not only a linguistic fraction suffers, but the entire Cameroonian people? Furthermore, will the imbalance that has always characterized the promotion of bilingualism and Cameroonian cultures not continue to hinder the effectiveness of the expected results of this commission? Rooted in pure sociolinguistic tradition, the answers to these concerns will be based on a descriptive and contrasting approach in order to better define the object of study.

**Keywords :** anglophone crisis, bilingualism, linguistic minority, marginalization, multiculturalism

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

### **Historique de l'article**

**Date de réception** : 29 mars 2020

**Date d'acceptation** : 26 juin 2020

**Date de publication** : 23 décembre 2020

**Type de texte** : Article

## Introduction

Tout a débuté au mois de novembre 2016 avec la grève des enseignant·e·s d'obédience anglophone qui se plaignaient de l'envahissement de leur sous-système éducatif par des procédures et des structurations calquées sur le sous-système francophone. Ils ont pris pour exemple des Lycées Techniques anglophones où ce sont plutôt les examens francophones dont le CAP, le probatoire technique et le baccalauréat technique qui y ont cours. Qui plus est, ces établissements sont rattachés à l'organe francophone de gestion des examens, l'OBC (Office du Baccalauréat du Cameroun), et non au GCE (General Certificate of Education) Board qui s'occupe des examens anglophones. Le motif de la rébellion reposait également sur l'affectation dans ces établissements anglophones d'enseignant·e·s francophones monolingues qui sabotaient les enseignements du fait de leur méconnaissance de l'anglais.

À la suite du soulèvement des enseignant·e·s, les avocat·e·s ont pris le relais. Deux revendications ont été formulées, à savoir la version anglaise des textes OHADA et le redéploiement des magistrat·e·s monolingues francophones vers les zones francophones. Ils ont entre autres réclamé le retour du département de droit privé britannique ou « Common Law » à l'ENAM (École nationale supérieure d'administration et de magistrature) et en justice. Pour résoudre leurs problèmes, la version anglaise réclamée des textes OHADA a été produite, les magistrat·e·s ont été muté·e·s, de

même que le département de « Common Law » réinséré en justice et à l'ENAM, avec en prime une épreuve de droit privé britannique pour les candidat-e-s francophones et de droit civil français pour les candidat-e-s en provenance du sous-système anglophone. Des dispositions ont été mises en marche pour le recrutement de 2000 enseignant-e-s bilingues, de même que la réorientation des enseignant-e-s francophones vers leur zone d'origine et des équipes ont été mises sur pied pour apporter des solutions à tous les problèmes posés. Un coup d'accélérateur a été aussi donné pour la préparation des États généraux de l'éducation prévus en 2017. Comme solution ultime, le président a décidé de créer une Commission nationale de promotion du bilinguisme et du multiculturalisme le 23 janvier 2017 dans l'optique de maintenir la paix, de consolider l'unité nationale du pays et de renforcer la volonté et la pratique quotidienne du vivre ensemble » (décret n°2017/013, p. 1) de la population camerounaise tout entière.

Or, malgré ces mesures, on n'a pas l'impression que le problème est désamorcé puisque plus de trois ans après ces réglages, la vie n'a pas toujours entièrement repris son cours dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. La moitié des établissements restent fermés, le retour des avocat-e-s dans les tribunaux se fait en dents de scie. Et là, on est en droit de se demander si cette commission, vue par l'État comme une nécessité, pourra répondre aux attentes du peuple. Est-elle efficace pour juguler le mal-être globalisé dont souffre non pas seulement un groupe linguistique, mais le peuple camerounais tout entier? Par ailleurs, le déséquilibre qui a toujours caractérisé la promotion du bilinguisme et des cultures camerounaises ne continuera-t-il pas à entraver l'effectivité des résultats escomptés de cette commission? Les réponses à ces questions découleront d'une analyse sous-tendue par les approches descriptive et contrastive. Mais il conviendrait d'abord de dresser l'état de l'existant sur le bilinguisme et le multiculturalisme qui constituent les axes de travail de cette commission.

## État des lieux du bilinguisme

Le mot bilinguisme connaît un flou terminologique (Mackey 1997, p. 61). D'une part, les questions touchant à la pratique de deux langues dans la société et par l'individu sont applicables à trois, quatre ou plusieurs langues, et font du bilinguisme un emploi générique. D'autre part, le bilinguisme peut aussi renvoyer à l'utilisation exclusive de deux langues et dans ce cas, on distingue des situations de bilinguisme, de trilinguisme, de quadrilinguisme, de plurilinguisme, etc. C'est sans aucun doute cette dernière conception du bilinguisme qui semble plus adéquate pour les présentes investigations, lorsque l'on prend en ligne de compte l'intitulé de la commission distinguant d'une part le bilinguisme et d'autre part le multiculturalisme. En fait, il s'agit du bilinguisme officiel en rapport avec le français et l'anglais exclusivement. Les principes qui régissent ce bilinguisme sont ceux d'un bilinguisme à la fois étatique, social et individuel. Ce choix s'est opéré dans le dessein de garantir aussi bien l'unité de la nation que l'avenir de la jeunesse camerounaise, car l'État a vu en l'expansion du bilinguisme individuel, mais également en la socialisation de l'anglais et du français, un élément déterminant pour la consolidation de l'unité et l'intégration de la récente identité nationale dès la création de la République du Cameroun en 1961 (Echu<sup>1</sup>; Tamanji, 2008). Voilà pourquoi Folon (1964) voyait en ce choix un idéal vu les aspirations du peuple et les nombreux avantages qu'il implique.

En principe, la politique linguistique du Cameroun est basée sur la promotion équitable du français et de l'anglais tel que le stipule la loi fondamentale en son premier article de la troisième partie de la constitution du 18 janvier 1996 : « La République du Cameroun adopte le français et l'anglais comme langues officielles d'égales valeurs. L'État garantit sa promotion sur toute l'étendue du territoire ». Mais dans les faits, le vécu de ce bilinguisme individuel au Cameroun n'a pas toujours

1. "The language question in Cameroon", in *Trans*, [http://www.linguistik-online.de/18\\_04/echu.html](http://www.linguistik-online.de/18_04/echu.html)



été un long fleuve tranquille depuis son institution le 1er octobre 1961, après la réunification du pays, ceci aussi bien en zone anglophone qu'en zone francophone.

## Le vécu du bilinguisme en zone francophone

Dans les huit régions qui composent la zone francophone du pays, le bilinguisme a été depuis 1961 expérimenté avec des points positifs et des points négatifs. Pour ce qui des points positifs, on observe une volonté de l'État de cultiver et de renforcer le bilinguisme à travers la bilinguisation du système éducatif. L'Université Fédérale du Cameroun créée en 1962 (aujourd'hui Université de Yaoundé I) donna d'ailleurs le ton aux autres, car en dehors de l'Université de Ngaoundéré, toutes les cinq autres universités situées dans la zone francophone du pays (Universités de Yaoundé I, Yaoundé II, Dschang, Douala, Maroua) sont bilingues. Les enseignements secondaire et primaire suivent la même orientation avec les créations de plus en plus courantes des établissements bilingues, tout comme la transformation de ceux qui sont monolingues en établissements bilingues. On remarque aussi la présence des centres linguistiques pilotes dans les chefs-lieux de région qui sont mis à la disposition des personnes en quête de bilinguisme, de même que la mise sur pied des programmes radiophoniques d'enseignement du français et de l'anglais. À titre d'illustration, on peut citer des émissions à caractère pédagogique telles « Opération bilingue », lancée en 1965 et plus tard, « Better English pronunciation » ou « Conversation » alors diffusés sur les ondes de la radio nationale et radio Buéa, ou encore plus récemment « Better your English » et « Bilingualism on move » sur le poste national de la radio.

Malheureusement, le vécu quotidien du bilinguisme camerounais en zone francophone est entaché d'un déséquilibre dans la pratique du français et de l'anglais (Guimatsia, 2010; Takam, 2007) causé par la supériorité territoriale et démographique des francophones natif-ve-s (8

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

régions sur 10). Ce fait confère au français le statut de langue dominante sur l'anglais. Pour cette raison, le bilinguisme individuel français/anglais devient en général, en zone francophone, le fardeau de la minorité anglophone qui y exerce dans tous les domaines de la vie. Ce qui ne manque pas de créer des frustrations chez celle-ci qui voit en cela une marginalisation et un glissement vers l'unilinguisme francophone. Ce sentiment de domination peut être décelable dans cette plainte d'un candidat à un examen officiel qui faisait remarquer que toutes les questions étaient formulées en français uniquement :

If this is not deliberate plot, why was it that all the questions at the exams came in French? Yes, "Cameroon is bilingual" they would sing. Have the questions ever come exclusively in English? And when the unfortunate Anglophone candidates dared to plead even for some verbal translations, they were told in no uncertain terms to keep quiet. A bilingual country? Any real Anglophone who still believe in that is living in a cloud cuckoo land. Bilingualism is a euphemism for francophonising and impoverishing Anglophones. A clear one-way-traffic (Ngu, 1998, p. 4).

Le constat est le même aussi bien dans le domaine de l'administration que dans ceux de la justice, des médias, etc. C'est d'ailleurs la raison de plus qui amène plus tard Echu (2005, p. 647) à assimiler le bilinguisme camerounais à de la simple farce en stipulant que « The spirit of bilingualism in these institutions remains essentially limited to their name ». Allant dans le même ordre d'idées, Takam (2007, p. 41) renchérit en déduisant que « la prétendue politique de bilinguisme officiel, telle qu'elle est pratiquée au Cameroun n'est qu'un instrument politique qui vise à moyen terme à assimiler la minorité anglophone et homogénéiser le paysage linguistique en faveur du français ».

S'il demeure vrai que ces ratés et bien d'autres ont gravement plombé le système éducatif du pays, il convient également de relever que les choses ont considérablement évolué depuis lors, et que beaucoup de ces ratés ont été corrigés avec le temps. En effet, l'éducation reste le domaine dans lequel on observe le plus le déploiement du bilinguisme en zone francophone. Ainsi, le caractère obligatoire conféré à l'anglais et au français aux examens du sous-système francophone et à certains

examens du sous-système anglophone par la loi n° 66C/13/MINEDUC/CAB du 16 février 2001 a de plus en plus motivé les citoyen-ne-s à se bilinguiser. Plusieurs francophones demeuraient opposé-e-s à l'apprentissage de l'anglais parce que les enjeux ne leur paraissaient pas cruciaux. C'est pourquoi prospérait, partout en zone francophone, la maxime selon laquelle « c'est Dieu qui donne l'anglais ». Mais l'adhésion du Cameroun comme membre à part entière du Commonwealth of Nations le 16 octobre 1995, tout comme les effets, les exigences et les opportunités socio- professionnels et économiques de la mondialisation ramènent progressivement ces francophones à revoir leurs positions et à s'adonner à l'apprentissage et à la maîtrise de l'anglais. Pour mieux décrire ce phénomène, Guimatsia (2010) parle fort opportunément de « nouveaux arguments pour une cause ancienne ». Cet engouement désormais débordant peut se mesurer par le choix grandissant des parents francophones de scolariser leurs enfants dans des établissements anglophones qui, du reste, poussent chaque jour comme des champignons dans les grandes métropoles du pays (Anchimbe, 2004; Tchoungui, 1983). L'évolution de la situation est telle qu'il est actuellement devenu difficile de déterminer qui est francophone ou anglophone au Cameroun, grâce aux progrès réalisés dans la promotion du bilinguisme (Mboudjeke, 2004). Ce succès s'explique en grande partie grâce au foisonnement des centres linguistiques privés qui volent à la rescousse de ceux créés par l'État depuis 1989 et qui accueillent des apprenant-e-s de tout bord et de tout âge.

## Le bilinguisme en zone anglophone

La quasi-totalité des investigations dénonçant l'hégémonie du français sur l'anglais au Cameroun s'est en général concentrée sur le bilinguisme en zone francophone. C'est pour cette raison que nous proposons de jeter également un regard la pratique du bilinguisme en zone anglophone afin de compléter les travaux menés jusque-là sur ce sujet.

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

En effet, les études attestent que la minorité anglophone du Cameroun subit la domination culturelle et linguistique du français et des francophones (Mboudjeke, 2004; Ngu, 1998; Guimatsia, 2010; Echu 2005). Toutes sont d'avis que la majorité francophone devrait aménager ou céder une place à la minorité anglophone; ceci dans un esprit d'inclusion, de destin et de responsabilité partagée. Mais c'est sans compter que les anglophones qui crient pourtant à l'oppression ne sont pas irréprochables non plus et qu'ils affichent, par conséquent, les comportements qu'ils-elles fustigent chez les francophones lorsqu'ils-elles se retrouvent dans leur territoire légitime.

Tout comme en zone francophone, plusieurs faits et agissements attestent des comportements anti-francophones en zone anglophone du Cameroun. Selon Piebop (2015), les comportements xénophobes sont présents dans la région anglophone. Mon expérience de la zone en est d'ailleurs une illustration. À cause de mon appartenance au groupe linguistique francophone, j'ai très souvent dû faire face aux comportements haineux dans la rue, les marchés, les établissements privés, parapublics et publics, etc. depuis plus d'une dizaine d'années que je réside dans cette région. Le 24 mai 2017, par exemple, une caissière de la société de distribution d'eau (CAMWATER) a exigé que je m'exprime uniquement en anglais si je voulais être servie : « I don't understand French. We are not in Yaounde here ! ». Ces autres propos d'une collègue, prononcés à quelques jours du début des examens du GCE 2017 en pleine salle des professeur.e.s et devant témoins, s'inscrivent dans la même lancée : « You [s'adressant à moi et par ricochet à tou-te-s les enseignant-e-s francophones du Lycée bilingue de Molyko] are not suppose to invigilate GCE. It's an anglophone examination. » Paradoxalement, les anglophones sont admis-es, dans le même établissement, à surveiller et être membres des secrétariats d'examen.

Les situations pareilles qui viennent d'être décrites sont monnaie courante, car on rencontre régulièrement en zone anglophone et particulièrement à Buéa, zone de circonscription de la présente étude, des faits qui ne traduisent en rien le bilinguisme. C'est par exemple le cas

des inscriptions sur les plaques annonçant des organismes étatiques ou des services publics. Elles sont écrites dans la seule langue anglaise alors qu'en réalité, ces écriteaux doivent être à la fois en anglais et en français, selon la Constitution. La Commission de promotion du bilinguisme et du multiculturalisme a d'ailleurs fort à faire dans ce domaine et gagnerait à recenser avec exhaustivité ces innombrables écrits monolingues afin de les bilinguiser. Il s'agit, à titre indicatif des enseignes du centre de santé de Mile Sixteen, du commissariat de Buéa, de la sous-préfecture de la ville de Buéa, du Ministère de la femme et du développement de la famille de Bongo Square entre autres.



Illustrations 1 et 2. Écrêteaux des administrations publiques (Buéa)

Les en-têtes de l'Université de Buéa n'échappent aussi pas à cette règle du monolinguisme, même lorsqu'il s'agit, comme on peut le voir ci-dessous, de correspondance à portée internationale comme le recrutement de 2000 PhD ordonné par le chef de l'État, ou même les remplacements numériques du personnel enseignant.

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

UNIVERSITY OF BUEA

P.O. Box 63,  
Buea, CAMEROON  
Tel.: (237) 2 33322134/2 3332 26 90/23332 27 60  
Fax: (237)23 332 22 72  
Email: [info@ubuea.cm](mailto:info@ubuea.cm)  
Website: [www.ubuea.cm](http://www.ubuea.cm)



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE – WORK – FATHERLAND

PRO-CHANCELLOR: **Professor Edward Oben Aho**  
VICE-CHANCELLOR: **Professor Ngomo Horace Manga**  
DVC/Teaching, Professionalization and Development of  
Information and Communication Technologies: **Professor Nol Alembong**  
DVC/Research, Cooperation and Relations  
with the Business World: **Lucy M. Ayamba Ndip, PhD**  
DVC/Internal Control and Evaluation: **Professor Samuel N. Ayonghe**  
Registrar: **Ernest L. Molua, PhD**

Your Ref : \_\_\_\_\_

Our Ref: 2020/ 0510 / AUB/DVC-TIC/AGA/TTSD/AA

Date: 20 FFV 2020

Illustration 3. Document officiel de l'Université de Buéa

Qui est donc marginalisé-e à ce moment, le-la francophone dont on n'entend pas la voix ou l'anglophone qui le martèle sur tous les toits?

Il demeure clair que le déséquilibre paraît net entre l'anglais et le français en zone francophone. Pourtant, il ne faudrait pas perdre de vue que la minorité anglophone qui a eu ras-le-bol au point de se soulever en novembre 2016 n'est pas un exemple non plus, car contrairement à la domination à sens unique dont s'indignait Ngu (1998, p. 4) en parlant du « clear one-way-traffic », les investigations laissent plutôt voir autre chose. Dès lors, il serait plus approprié de parler d'une relation de co-dominance linguistique et culturelle, chaque groupe tenant, dans un instinct de protection de soi et de repli identitaire, à marquer son territoire pour parler comme les éthologues et Erwing Goffman précisément.

Sur le plan éducatif, il apparaît que les anglophones demeurent très réfractaires à l'apprentissage du français dans leur zone (Piebop, 2015). Les résultats du GCE/OL (General Certificate of Education Ordinary Level depuis 2004, où le français a été institué matière obligatoire pour tou-te-s les élèves, le démontrent à suffisance en ce qui concerne cette matière. Le *french* occupe toujours les derniers rangs en termes de classement et « le pourcentage de réussite n'a jamais dépassé 25 % par année » (Piebop, 2015, p. 157). Les représentations que les locuteur-trice-s se font du français dans cette zone sont très souvent péjoratives, mettant en avant les règles difficiles à comprendre, la culture tyrannique française

et le caractère envahissant des francophones en raison, entre autres, de leur nombre élevé (Mboudjeke, 2004, p. 152). On peut comprendre de ces réactions que la politique de bilinguisme au Cameroun a amené les anglophones à créer un sens d'identité culturelle qui naît de leur usage commun de l'anglais (Wolf, 1997). C'est la raison pour laquelle ils-elles ont toujours été très soucieux·euses de protéger ou sauvegarder leur zone géographique. Pourtant, la situation de l'anglais qu'ils-elles voudraient voir utiliser à parts égales n'est guère reluisante. Il occupe également les derniers rangs aux côtés du *french* à l'examen du GCE<sup>2</sup>. Cette réalité n'est pas étrangère à Ebot Atem (1999, p. 27) qui reconnaît que « Anglophone [...] students in Cameroon are not sufficiently motivated to learn English, which they consider simply as one of the several subjects they have to study in order to pass their school examinations ». On peut donc se demander à quoi cela sert de revendiquer quelque chose envers laquelle on n'a pas déjà soi-même beaucoup d'égards. Par ailleurs, l'on pourrait également rééquilibrer les choses en convoquant la complicité de l'État qui, selon les anglophones, est toujours du côté des francophones. Sinon, comment comprendre que les enseignes, les documents et, bien plus encore, les attestations, les diplômes officiellement et même mondialement reconnus du sous-système anglophone tels que le General Certificate of Education /Ordinary et Advanced levels (GCE/OL et GCE/AL), toutes matières confondues, ne soient produits que dans la version anglaise alors que tous ceux du sous-système francophone ont les deux versions anglaise et française?

À quel niveau se trouve donc la marginalisation des anglophones? La situation n'est pas différente à l'Université de Buéa qui, quoiqu'étant une institution subventionnée par l'État, produit toutes ses correspondances administratives en anglais exclusivement. Tous les documents officiels, y compris ceux du département de français et de ses institutions connexes comme l'unité de français fonctionnel ou encore le CURELF (Centre Universitaire de Recherches sur la Langue Française) comportent des entêtes en anglais uniquement. Le département de français n'a de français

2. <https://inet.org/cameroon-gce-results-statistics-and-analysis-part-a-pass-rate.html>

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

que les cours et le discours de ses enseignant·e·s et étudiant·e·s. Presque tout y est anglicisé, même lorsque les emprunts ne sont pas de nécessité. Les étudiant·e·s n'ont presque pas d'égard pour le français fonctionnel qui constitue pourtant une matière obligatoire pour leur cursus universitaire. Par voie de conséquence, on assiste à un taux très élevé d'échecs et à une augmentation des effectifs. Le travail des enseignant·e·s est donc transformé en un véritable parcours du gladiateur·trice. En effet, en plus des étudiant·e·s de première année à qui est légitimement destiné ce cours, il y en a qui le font pour la énième fois parce que ne l'ayant toujours validé pas (Piebop, 2016). Fatigué·e·s, certain·e·s optent pour des tricheries de masse ou alors pour le recrutement des mercenaires pour composer à leur place. Ils·elles désignent leurs enseignant·e·s par des termes dévalorisants du genre « that French man », « that French madam » et se plaisent en général à justifier leurs performances médiocres en français par le fait qu'ils ne sont pas francophones et que, de ce fait, l'on devrait les comprendre (Piebop, 2015).

De ce qui précède, il apparaît qu'un regard porté sur la zone anglophone, qui échappe très souvent à l'attention du fait des plaintes toujours plus prononcées de ce groupe linguistique, a laissé clairement voir que la critique était trop aisée et l'art difficile. Autrement dit, les francophones qui vivent en zone anglophone du Cameroun subissent les mêmes brimades que les anglophones en zone francophone. En un mot, l'état des lieux est presque identique d'une rive à l'autre du fleuve Mungo qui symbolise l'unité du pays, chacun exerçant son droit de légitimité et par conséquent de domination sur son territoire d'origine. Il revient donc à la Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme d'en prendre acte et de faire son travail.



## État des lieux du multiculturalisme camerounais

Le multiculturalisme est un terme composé des morphèmes *multi-* référant à la pluralité, au grand nombre et à la diversité, et *-culturalisme*, terme dérivé de la racine culture. De l'avis de Panoff et Perrin (1973, p. 28), la culture renvoie à « L'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». Autrement dit, la culture rassemble les us et coutumes d'un groupe social, les langues, les habitudes et comportements, les religions, les savoir-faire techniques, économiques, artistiques et environnementaux, les modes d'organisation collectifs, etc., qu'un peuple considère avoir reçu de ses ancêtres et qu'il est supposé transmettre en héritage de génération en génération.

Ainsi appréhendé, on pourrait commencer par ouvrir une brèche sur les langues camerounaises afin de voir à quel point elles se sont désagrégées depuis leur contact avec l'Occident. En effet, dans le but d'assimiler les Camerounais-es et les écarter des domaines générateurs de prestige et de revenus, l'administration coloniale a usé de moult stratégies pour les déposséder de leur héritage culturel et précisément linguistique. Allant dans ce sens, les politiques de germanisation du pays amorcées par Von Zimmerer, puis de francisation (initiées par Jules Cardes, alors haut-commissaire de la république du Cameroun les 10 et 11 octobre 1921) et d'anglicisation sous mandat et tutelle ont débouché dès 1920 à la fermeture de nombreuses écoles où les missionnaires presbytérien-nes utilisaient les langues camerounaises. Dans la même mouvance, les 47 écoles du roi Njoya où la scolarisation se faisait dans la langue bamum ou bamoun avaient été interdites d'utilisation. Même après les indépendances, cette situation a perduré avec les campagnes de dénigrement des langues nationales et des nationaux-ales, les assimilant à des primitive-s aux mentalités prélogiques. Toutes sortes de tortures psychosomatiques ont été inventées pour les contraindre à abandonner

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

leurs langues, us, coutumes et traditions. C'était par exemple le cas avec l'instauration du « symbole » dans les écoles, qui consistait, pour quiconque parlait sa langue maternelle ou l'allemand à l'école, à porter contre son gré, un objet (le pfemin, une pièce de monnaie) ou un instrument de supplice et à utiliser sa journée de repos à exercer de force des travaux d'intérêt général (Nkoa Atenga, 2003, p. 85). C'est d'ailleurs fort à propos que Tadamjeu (1985, p. 13) fait remarquer, en rapport avec ces traitements immondes, que « l'école coloniale a réussi à nous apprendre à mépriser nos propres valeurs culturelles et à aspirer aux valeurs occidentales. Nos langues, faisant partie de nos valeurs culturelles, tombent logiquement dans ce mépris. »

La situation a récidivé avec le choix des langues coloniales pour en faire des langues officielles. Même la constitution de 1996 et la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 mentionnant et insérant les langues camerounaises dans le système éducatif, puis l'ouverture de la filière Langues et Cultures Camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé depuis 2008 n'ont pas changé grand-chose à la situation désastreuse dans laquelle se trouvent les langues camerounaises. Attitude qui trahit le désintérêt évident de l'État dans la promotion du patrimoine culturel camerounais (Piebop, 2018). Ce constat est d'autant plus vérifiable que Bitja'a Kody explique, et ce depuis 2004, qu'environ 20 langues sur les 283 langues endogènes que compte le Cameroun sont déjà mortes, 78 sont en voie d'extinction, 87 en grand danger de disparition et 78 en danger notable (2004, p. 512-514). L'état de ces langues s'est assurément davantage dégradé à l'heure qu'il est. La réalité lui donne raison, car un malheur ne venant jamais seul, les mariages exogamiques, les stéréotypes et autres clichés négatifs, l'exode rural, entre autres, amènent de plus en plus les Camerounais-es à négliger leurs cultures et leurs langues maternelles au profit du français et de l'anglais « plus aptes à répondre à leurs besoins » (Piebop, 2018, p. 333). L'insécurité dans les langues maternelles est avancée à tel point que ce sont les grands-parent-e-s, en principe gardien-ne-s de ce trésor ancestral, qui sont contraints de se bilinguiser dans les langues officielles afin pouvoir interagir avec leurs petit-e-s fille-s. Une telle aliénation linguistique ne peut qu'entraîner des crises de

mœurs, car ces langues occidentales traduisent et font forcément la vulgarisation d'une vision du monde, des façons de vivre et d'autres aspects de la culture occidentale.

Peu de Camerounais-es peuvent encore décrypter le message du tam-tam, des cris des animaux, retracer leur généalogie, raconter des contes, des mythes, des légendes tirés du terroir ou maîtriser l'art de la parole comme ce fut le cas par le passé. Les us, et coutumes camerounaises disparaissent également au fil des jours, car ils ont été assimilés au fétichisme par la culture judéo-chrétienne (Nkoa Atenga, 2003) qui leur a mené une guerre sans merci. À cause de cette persécution, rares sont les Camerounais.es qui croient encore en l'existence ou la présence des dieux et des ancêtres mort-e-s, veillant sur les vivant-e-s, principe far de l'animisme, religion originelle et traditionnelle des Bantou-e-s que Mulago définit comme un

Ensemble culturel des idées, sentiments et rites basé sur : la croyance à deux mondes, visible et invisible; la croyance au caractère communautaire et hiérarchique de ces deux mondes; l'interaction entre les deux mondes; la transcendance du monde invisible n'entravant pas son immanence; la croyance en un Être suprême, Créateur, Père de tout ce qui existe (Mulago, 1980, p. 8).

Cette religion a été remplacée par des religions étrangères telles que le christianisme et l'islam (Kpwang, 2011). Sous l'effet de la vaste campagne de fainéantisation du peuple engagée et entretenue par l'Occident, ceux et celles des Camerounais-es qui pratiquent encore l'animisme n'osent même pas le faire savoir de peur d'être vu-e-s comme des obscurantistes et d'être vomie-s ou classé-e-s dans les musées par une société en proie à l'occidentalisation et à ses attraits multiformes. Chinji Kouleu (2001, p. 91) déplore justement ce fait en déclarant que « jusqu'ici, le concept d'animisme a une connotation péjorative. Peu de gens sont capables de s'affirmer animistes ».

À ce niveau également, il apparaît clairement qu'aujourd'hui encore, l'État se rend complice de ce délaissement organisé de l'héritage culturel camerounais. En guise d'illustration, les fêtes comme l'ascension, l'Assomption, Noël, l'Épiphanie, les fêtes de ramadan, de mouton, de

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

pâques, le Vendredi saint... sont institutionnalisés et de ce fait déclarées fériées chômés alors qu'il n'en est rien pour les commémorations endogènes. Même la journée internationale de la langue maternelle ne fait pas l'objet d'une journée fériée au Cameroun.

En peu de mots, on retient que la multitude de cultures dont regorge le Cameroun se trouve en danger d'extinction du fait de la négligence et du mépris dont elles font l'objet sous l'œil passif du gouvernement qui ne fait pas grand-chose pour les valoriser. Qu'à cela ne tienne, l'on peut espérer que la Commission du bilinguisme et du multiculturalisme pourrait les revaloriser.

## Qu'attendre de la Commission nationale du bilinguisme et du multiculturalisme?

De la revue de la littérature sur le bilinguisme et le multilinguisme camerounais qui sont les deux composantes clés de la Commission initiée par le Président de la République le 23 janvier 2017, il se dégage que la part belle a toujours été faite au bilinguisme au détriment du multiculturalisme. En effet, secouru par les organismes internationaux, l'État consacre des efforts colossaux à la vulgarisation du bilinguisme officiel alors qu'il n'en est rien du multiculturalisme camerounais. Le statut co-officiel du français et de l'anglais, au détriment des langues autochtones, en est une preuve. L'on peut aussi noter l'octroi des bourses par la France, l'Angleterre et le Canada aux Camerounais, l'ouverture des établissements spécialisés dans l'application du bilinguisme français/anglais comme le CBA (Collège Bilingue d'Application) devenu LBA (Lycée Bilingue d'Application), le Lycée Bilingue d'Essos à Yaoundé, le Lycée Bilingue de Molyko et de tous les autres lycées bilingues disséminés partout dans le pays. Il existe des cellules de traduction dans chaque département ministériel grâce à l'ouverture de l'ASTI (Advanced School

for Translators and Interpreters) de même que le réseau des centres linguistiques pilotes avec son programme de Formation Linguistique Bilingue (FLB) dans toutes les régions du pays, depuis 1989, afin de former toutes les couches sociales au bilinguisme. On relève aussi l'imposition des deux langues officielles dans les sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone, l'augmentation du quota horaire de 2 à 4 heures d'enseignements dans la deuxième langue officielle, l'insertion des licences bilingues dans les universités du pays, etc.

Cependant, le chapelet des réalisations de l'État ne paraît pas aussi long à égrainer lorsqu'il s'agit d'aborder la question des diverses cultures camerounaises. Ce fait est compréhensible si l'on prend en compte les politiques linguistiques et culturelles coloniales visant la purge de cerveaux, mieux l'aliénation des Camerounais-es pour en faire des Blancs à peau noire. Près d'une soixantaine d'années après les indépendances, l'État demeure dubitatif quant à la promotion des cultures endogènes. Ce qui laisse d'ailleurs songeur sur ses bonnes dispositions d'esprit. Par exemple, la promotion des langues endogènes en général a été mentionnée par la constitution du 18 janvier 1996 et prescrite dans les écoles par la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun. Paradoxalement, ce n'est que 10 ans après, c'est-à-dire en 2008, que s'est fait le recrutement de la première promotion de 40 élèves-professeur-e-s de la filière Langues et Cultures Camerounaises par l'arrêté n° 08/223/MINSUP/DDS du 03 novembre 2008. Comble d'ironie, cette filière ne figurait pas dans le décret de lancement des concours de l'École Normale Supérieure l'année d'après. Peut-on croire à un oubli de la part de l'État? L'inconfort linguistique dans les langues maternelles est au point où même les autres langues étrangères telles que l'allemand, l'espagnol, l'arabe, et récemment l'italien et le chinois, sont plus présentes dans les écoles et sont dispensées par des enseignant-e-s formés par l'État camerounais. La preuve en est que la première promotion de baccalauréat spécialité chinois est livrée en août 2017. Qu'en est-il de la spécialité langues et cultures nationales

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

camerounaises? Est-ce à dire que même ces autres langues et cultures venues d'ailleurs ont plus de valeurs que les langues et cultures identitaires?

De plus, l'État ne subventionne plus de recherches sur les langues et cultures nationales depuis 1990 (Bitja'a Kody, 2001). De même, la constitution et la Loi d'Orientation de l'Éducation au Cameroun prévoient, dans leur troisième objectif, la création d'organismes chargés de « la protection et la promotion des langues nationales ». Or, depuis lors, il n'en existe aucun et il a fallu que la communauté linguistique anglophone se rebelle, pour qu'une Commission traitant entre autres du multiculturalisme puisse voir le jour. Mais on se demande bien quelle sera la place réelle du multiculturalisme dans cette commission, car à regarder de près, cette commission penche d'office à l'avantage du bilinguisme au préjudice du multiculturalisme.

Compte tenu de ce que les instructions officielles elles-mêmes voudraient former des Camerounais-es d'abord enraciné-e-s dans leurs cultures et ensuite aptes à s'ouvrir au monde, il aurait été de bon ton de répercuter la logique de cet objectif sur la dénomination de la commission en intervertissant l'ordre d'apparition de *bilinguisme* et *multiculturalisme*. En d'autres termes, elle devrait d'abord participer à la valorisation des cultures endogènes, qui permettront aux Camerounais-es de prendre les distances nécessaires pour mieux appréhender et comprendre les langues étrangères et le monde tout court, tel que le conseillent les spécialistes Nzessé (2005), Chumbow (1996), Makouta-Mboukou (1973). Et même en considérant le chapitre 2 du décret de création traitant des attributions de cette Commission, on remarque qu'en dehors des six alinéas de l'article 3 se rapportant tous au bilinguisme et au multiculturalisme, il existe un autre qui se détache du lot, parce que concernant exclusivement le bilinguisme. Il s'agit de l'alinéa 2 du chapitre 2 (deuxième tiret) qui précise que la Commission est chargée « d'assurer le suivi et la mise en œuvre des dispositions constitutionnelles faisant de l'anglais et du français deux langues officielles d'égale valeur, et notamment leur usage dans tous les services publics, les organismes

parapublics ainsi que dans tout organisme recevant des subventions de l'État » (décret n° 2017/013 du 23 janvier 2017). Pourquoi ne pas équilibrer la balance en insérant aussi une attribution uniquement relative aux cultures camerounaises? Cette distribution inéquitable des attributions est de nature à laisser penser à une attention tout aussi inéquitable dans la gestion des préoccupations de la Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme. Si l'on s'en tient à ce qui s'est passé jusqu'ici, la promotion du bilinguisme, qui est marqué à grand trait dans le cahier de charge de ladite Commission, risque de phagocyter celle du multiculturalisme.

Au niveau des actions menées, on décèle également une disparité entre ces deux entités. En effet, l'alinéa 5 de l'article 3 traitant des attributions de la CNPBM dit qu'elle est chargée de « vulgariser la réglementation sur bilinguisme, le multiculturalisme et le vivre ensemble ». Sans doute à cet effet, il a été promulgué la loi n°2019/019 du 12 décembre 2019, portant uniquement promotion des langues officielles au Cameroun. Cette loi vient s'ajouter à la constitution et à toute la panoplie d'autres textes régissant déjà le bilinguisme français au Cameroun. Pour démontrer à quel point elle était concernée par cette loi, la Commission a organisé, avec tout ce que cela comporte de mobilisation de ressources diverses et surtout de dépenses, tout un « séminaire spécial »<sup>3</sup> à son siège à Yaoundé, les 27 et 28 février 2020, afin de « mieux cerner »<sup>4</sup> les contours de cette loi sur la promotion des langues officielles. Toujours à ce sujet, sa deuxième session semestrielle pour l'exercice 2019 tenue le 17 décembre 2019 à Yaoundé avait « en bonne place » de l'agenda, « les missions de suivi de la saine application des dispositions relatives à la pratique du bilinguisme dans les entités publiques »<sup>5</sup>.

Et pendant que la commission s'imprègne, se recycle, crée, implémente et assure le suivi et la vulgarisation des textes protégeant le bilinguisme, le multiculturalisme n'est pratiquement encadré par aucun

3. <https://www.cnpbm.cm/fr/news-and-events/appropriation-de-la-nouvelle-loi-sur-les-langues-officielles-au-cameroun.html>

4. <https://www.cnpbm.cm/fr/news-and-events/appropriation-de-la-nouvelle-loi-sur-les-langues-officielles-au-cameroun.html>

5. <https://www.cnpbm.cm/fr/news-and-events.html>

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

texte depuis 2017. On se demande alors si les éléments mentionnés dans l'alinéa 5 de l'article 3 incluant pourtant le bilinguisme et le multiculturalisme n'existent qu'en théorie et ne concernent que le bilinguisme. Si tel est le cas, il faudrait préciser cette disposition pour la rendre claire pour tou-te-s. Même la brève mention de l'article 22 de la section 3 de la loi n°2004/018 fixant les règles de promotion des cultures et des langues nationales dans les communes date de 2004. Et depuis lors, rien sur le multiculturalisme. L'urgence n'était-elle justement pas à l'élaboration des textes régissant formellement ce domaine encore abstrait, plutôt que de gaspiller des ressources et de rééditer de façon redondante des contenus qui sont presque un secret de polichinelle pour les citoyen-ne-s camerounais-es? Lorsqu'il est question de multilinguisme, la Commission se contente, à tout hasard, et sans aucun encadrement juridique, de quelques mesures sans réelle portée. On peut mentionner les très critiquées campagnes médiatiques de lutte contre le tribalisme et les discours haineux en 2019 ou encore les tapageuses « missions d'écoute » auprès des populations du Sud-Ouest du 24 au 26 avril 2018, et du Nord-Ouest du 30 mai au 1er juin 2018, afin, disaient-ils, de désamorcer la « crise anglophone » qui atteignait alors son pic et prenait des tournures inespérées. Malheureusement, la crise n'a pas cessé jusqu'à présent, quoique quelque peu contenue par l'actualité du COVID-19.

Les stratégies de cette mission d'écoute qui, par ces agissements, pourraient laisser croire qu'elle était plutôt préoccupée à dépenser, dans des parades touristiques, les 700 millions de budget débloqués par le gouvernement et mis à sa disposition pour le bon déroulement de ses actions. Sinon, comment interpréter par exemple le silence de cette Commission face aux éclats de voix, aux annonces de schisme et aux recours dans les tribunaux traduisant des relents de tribalisme en mondovision qui secouent et divisent l'Église évangélique depuis l'élection démocratique de leur pasteur, le professeur Jean Samuel Hendji Toya devant Richard Priso Mougolle (avec 205 voix contre 168 pour son challenger et protégé de la communauté Ngondo Richard Priso Mougolle) le 22 avril 2017 au synode de Ngaoundéré? Une élection ordinaire qui tourne au psychodrame micro-tribal. Quelque temps après,



le 26 mai 2018 précisément, le tribalisme refaisait les choux gras des médias avec la destruction du monument en pleine construction du nationaliste originaire d'Éséka, Um Nyobe, par les chefs et natifs du canton Bell à Mobile Njoh-Njoh dans la ville de Douala. Devant les médias, ils ont confié n'avoir pas été consultés avant le début des travaux de la Communauté urbaine de Douala. Aurai-ils commis de tels dégâts s'il s'était agi du monument de leur ascendant et martyr Douala Manga Bell par exemple? Plus proche, en octobre 2019, c'était le tour des natifs de Sangmélina de se mettre sous les feux des projecteurs et de la toile à cause de la xénophobie affichée vis-à-vis des Bamouns et des ressortissants de la région de l'Ouest en général. Les commerces et biens de ces derniers avaient alors été impitoyablement pillés, saccagés. Dans les contextes de crise entre les communautés, la CNPBM est logiquement en droit d'intervenir pour faire régner l'unité et l'intégration comme le prescrivent ses prérogatives. Pourtant, il n'en est rien. Les réactions auraient sûrement été plus promptes s'il s'était agi d'une bévue relative au respect du bilinguisme compte tenu du contexte très tendu causé par « la crise anglophone ».

Par ailleurs, à comparer les termes bilinguisme et multiculturalisme, on se rend à l'évidence que le premier, à savoir bilinguisme, est précis et concis parce que référant clairement aux langues officielles : le français et l'anglais. Alors que le second, multiculturalisme, est assez globalisant, générique. En effet, compte tenu de la définition très kaléidoscopique du terme culture, on peut se demander quel sera précisément le champ d'action de la Commission au sujet du multiculturalisme. Que va-t-elle en faire exactement? Se limitera-t-elle à promouvoir la triple centaine de langues camerounaises? Ce qui relèverait honnêtement d'une vue de l'esprit. Va-t-elle à proprement parler prendre en ligne de compte des problèmes relatifs aux innombrables us, coutumes et traditions du terroir? S'occupera-t-elle à faire renaître et à revaloriser les religions camerounaises jadis foulées au pied par les Occidentaux? Vantera-t-elle les vertus, les façons de vivre ensemble ou les systèmes des valeurs africains? Le flou au sujet des attributs de cette CNPBM, qui ne sont pas étayés dans le décret de création, est de nature à prêter le flanc au

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

doute quant à l'efficacité des actions à entreprendre dans le domaine du multiculturalisme, lui-même mentionné si vaguement dans le décret de création. Il n'est pas question de souhaiter l'échec de cette Commission, mais l'on peut craindre qu'elle perpétue les écueils du passé. Notre étude a donc voulu mettre en débat la question en appelant à une réorientation des missions assignées au CNPBM.

## Conclusion

L'examen des antécédents en matière de politique linguistique au Cameroun laisse voir que malgré quelques initiatives prises çà et là et sans grande portée, les langues et cultures du terroir ont toujours été délaissées depuis l'époque coloniale. Au contraire, tous les efforts ont toujours été concentrés à la protection et à la promotion des langues étrangères que sont le français et l'anglais en leur accordant des privilèges de tous genres. Pour remédier à la marginalisation linguistique évoquée dans la zone anglophone du pays, le Président de la République a mis sur pied un organisme chargé de veiller à la fois sur les cultures endogènes et sur le bilinguisme français/anglais. Mais eu égard à la politique linguistique d'aliénation qui a toujours prévalu au Cameroun, la crainte est qu'au lieu d'être une véritable aubaine pour les Camerounais-es, la Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme soit plutôt un alibi pour continuer de les acculturer. Ceci en les occidentalisant progressivement et en remplaçant définitivement les langues et cultures camerounaises par celles anglaise et française.

Par ces agissements, l'État ne se soucie pas d'aller à l'encontre de ses propres prescriptions qui commandent de former des Camerounais-es d'abord enraciné-e-s dans leurs sociocultures avant de songer à l'extraversion. Car comment apprécier objectivement les langues et cultures d'ailleurs si l'on ne connaît pas les siennes? Pourtant, les

spécialistes s'accordent à dire que la connaissance de l'ailleurs et des langues étrangères passe par la bonne maîtrise des langues et cultures endogènes. Cette conception rejoint celle de Kpwang (2011) et de Njoh Mouelle (1986) pour qui le développement d'un pays repose avant tout sur de solides bases socioculturelles. Ces arguments remettent à l'ordre du jour la problématique d'un parler endogène commun à tou-te-s les Camerounais-es tel que le sango en République Centrafricaine ou le kinyarwanda au Rwanda.

Par ailleurs, l'inquiétude est que la CNPBM reste dans sa logique de passivité face aux recommandations qui ont d'ailleurs toujours été faites par les chercheurs et chercheuses. En effet, il y a des chances qu'elle n'invente aucune solution miracle dans la mesure où les spécialistes en la matière (Mbangwana, 2004; Echu, 2005; Tadadjeu, 1985, 1990; Bitja'a Kody, 2000, 2001, 2004; Guimatsia, 2010; Takam, 2007; Piebop, 2015, 2018, etc.) ont déjà proposé à l'État des solutions visant à redresser la politique linguistique du Cameroun. C'est d'ailleurs le lieu de signaler que même la création de cette Commission pour la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme ne saurait être considérée comme une trouvaille, dans la mesure où un organisme similaire en rapport avec la promotion du bilinguisme avait déjà été réclamée il y a une vingtaine d'années par Echu (1999, p. 220) qui concluait en ces termes : « Finalement[...], nous proposons la mise en place d'une commission nationale pour le bilinguisme qui sera chargée de l'application du bilinguisme officiel dans tous les domaines ». Si les instructions officielles demeurent dans leur logique, il y a de fortes chances que ladite commission devienne superflue. Il serait ainsi appréciable que cette commission apprenne des échecs antérieurs et qu'elle soit un moyen pour le Cameroun de mieux asseoir sa politique linguistique et multiculturelle.

## Références

- Anchimbe, Eric. 2004. Anglophonism and Francophonism: The stakes of (Official) language identity in Cameroon. *Alizés. Revue Angliciste de la Réunion*, 25-26, 7-26.
- Bitja'a Kody, Denis, Zachée. 2000. Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé. *African Journal of Applied Linguistics*, 2, 100-124.
- Bitja'a Kody, Denis Zachée. 2001. Émergence et survie des langues nationales au Cameroun. *Trans*, 11. Disponible sur : Internet-zeitschriftfürKulturwissenschaften, <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm>
- Bitja'a Kody, Denis, Zachée. 2004. *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : Approche macrosociolinguistique*. Thèse de doctorat 3eme cycle, Université de Yaoundé I.
- Chinji Kouleu. 2001. *Négritude, philosophie et mondialisation*. Yaoundé : Éditions CLE.
- Chumbow, Sammy Beban. 1996. The Role of National Languages within a Comprehensive Language Policy for Cameroon. Academic Discourse presented at the University of Buea.
- Décret n° 2017/013 du 23 janvier 2017 portant la création de la Commission Nationale du Bilinguisme et du Multiculturalisme au Cameroun.
- Ebot Atem, Wilson. 1999. Attitudes of Anglophones studying English in Cameroon. G. Echu and Allan W. Grundstrom (dir.), *Official Bilingualism and linguistic communication in Cameroon*, vol. 27, (p. 27-36). New York : Peter Lang.

- Echu, George. 2005. The immersion experience in Anglophone primary schools in Cameroon. Cohen, James, McAllister, Kara, Rolstad, Kelly et MacSwan, Jeff (dir.), *Proceedings on the 4th International symposium on Bilingualism* (p. 643-355). Somerville: MA Cascarilla Press.
- Folon Nsokika, Bernard. 1964. Pour un bilinguisme de bonne heure. *ABBIA*, 7, 7-49.
- Guimatsia Sa'ah, François. 2010. Le Bilinguisme officiel camerounais : un dangereux alibi ou une chance inouïe? *Cinquante ans de bilinguisme au Cameroun. Quelles perspectives en Afrique?*. Paris : L'Harmattan.
- Kpwang Kpwang, Robert. 2011. La Jeunesse d'Afrique noire d'aujourd'hui et l'impératif de redécouverte et de la renaissance culturelles. *Revue internationale des arts, lettres et sciences sociales (RIALSS)*, 1(4), 339-370.
- Loi n° 98/94 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Mackey, William F. 1997. Le Bilinguisme. Dans Moreau, Marie Louise (dir.), *Sociolinguistique : concepts de base* (p. 34-91). Liège : Mardaga.
- Makouta Mboukou, Jean Pierre. 1973. *Le Français en Afrique noire*. Paris : Bordas.
- Mbangwana, Nkad, Paul. 2004. Cameroon Nationhood and official bilingualism juxtaposition?. *Revue Internationale des Arts, Lettres Sociales*, 1(1), 15-38.
- Mboudjeke, Jean Guy. 2004. Bilinguisme, politiques et attitudes linguistiques au Cameroun et au Canada. *Sudlangues. Revue électronique internationale de sciences du langage*, 8. Disponible sur <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article111>.
- Mulago, Gwa, Cikala. 1980. *La religion traditionnelle des bantu et leur vision du monde* (2e édition). Kinshasa : FTC.
- Ngu, Emma. 1998. ENS not for Anglophone Science Students. *The Herald*, 679, Wednesday, October 28-29, 4-5.
- Njoh Mouelle, Ebenezer. 1986. *Jalons III*. Yaoundé : CLE.

Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?

- Nkoa Atenga, Camille. 2003. *Le Sorcier signe et persiste*. Johannesburg : Sherpa.
- Nzessé, Ladislav. 2005. Politique linguistique et éducative au Cameroun et insécurité de la langue française. *Francophonía*, 14, 173-187.
- Panoff, Michel et Perrin, Michel. 1973. *Dictionnaire de l'ethnologie*. Paris : Payot.
- Piebop, Gisèle. 2015. Réticences des Camerounais de culture anglophone à l'apprentissage du français. Dans Abossolo, Pierre Martial (dir.), *L'Enseignement du français en zone anglophone au Cameroun* (p. 143-164). Kansas City : Miraclaire Academic publication, in association with Ken scholars publishings.
- Piebop, Gisèle. 2016. The place of variation in teaching of french as second language in the university of Buéa in Cameroon. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 5 (2), 297-310.
- Piebop, Gisèle. 2018. Langues camerounaises et insécurité linguistique. Dans Ebongue, Augustin Emmanuel (dir.), *Insécurité linguistique dans les communautés anglophones et francophones du Cameroun* (p. 244-267). Paris : L'Harmattan.
- Tadadjeu, Maurice. 1985. Pour une politique d'intégration camerounaise. Le trilinguisme extensif. *Actes du colloque sur l'identité culturelle camerounaise* (p. 187-201). Yaoundé : MINFOC.
- Tadadjeu, Maurice(s/dir.). 1990. *Le Défi de Babel au Cameroun*, Collection PROPELCA. Université de Yaoundé. No 53.
- Takam, Alain Flaubert. 2007. Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : cas du Cameroun. *Sudlangues. Revue électronique internationale de sciences du langage*, 7, 26-48.
- Tamanji Ngwa, Pius. 2008. A Success story in official bilingualism: Lessons for a mother tongue based multilingual education programme in Cameroon. *Revue Internationale des Arts, Lettres Sociales (RIALSS)*, 2, 151-171.

Tchoungui, Gisèle. 1983. Focus on official bilingualism in Cameroun, its relationship to education. Dans Koenig *et al.* (eds), *A Sociolinguistic profile of urban centers in Cameroon* (p. 93-115). Los Angeles : Crossroads Press.

Wolf, Hans-Georg. 1997. Transcendence of ethnic boundaries: The case of the Anglophones in Cameroon. *Journal of Sociolinguistics*, 1(3), 419-426.

---

### **Céphanie Mirabelle Gisèle PIEBOP**

Céphanie Mirabelle Gisèle Piebop a été formée à l'Université de Yaoundé I. Ses domaines de compétence sont la sociolinguistique, la didactique des langues, la littérature négro-africaine, etc.

Pour écrire à l'autrice : [gpiebop@yahoo.fr](mailto:gpiebop@yahoo.fr)

### **ISSN : Version en ligne**

2630-1431

### **En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/piebop2020/>

**Pour citer cet article :** Piebop, Céphanie Mirabelle Gisèle. 2020. Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine?. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 35-62. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.2



# Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la lexicologie explicative et combinatoire

FULBERT TAÏWE

## Résumé :

Cet article questionne les règles et les principes utilisés par Suzanne Ruelland pour la confection du *Dictionnaire tupuri-français-anglais* (DITFA). Le corpus est un dictionnaire trilingue mais nous insistons sur la paire tupuri-français pour maintenir la perspective bilingue. Ce dictionnaire a le mérite de constituer un document de base important pour l'apprentissage et la pratique du tupuri de par son ancienneté et le fait qu'il soit plus vulgarisé. Toutefois, une analyse assez fine, à la lumière de la lexicologie explicative et combinatoire, permet de faire ressortir des insuffisances tant au niveau de l'exhaustivité interne et externe qu'au niveau du métalangage formel et de la cohérence des définitions accordées aux entrées. Ce trésor de la langue tupuri mérite un soin particulier dans l'inventaire de ses adresses, la structuration des collocations et leurs descriptions. Le DITFA est passé au crible des



techniques de la lexicologie explicative et combinatoire. Ces préalables théoriques sont sans doute une plus-value pour la conception et l'élaboration des dictionnaires bilingues. Les écarts constatés dans le dictionnaire de Ruelland tiennent lieu de postulat pour poser les jalons d'une nouvelle analyse macro/microstructurale du dictionnaire tupuri-français inspirée du dynamisme des pratiques lexicographiques actuelles.

**Mots-clés :** dictionnaire, lexicographie, lexicologie explicative et combinatoire, tupuri

**Abstract :**

This article questions the rules and principles used by Suzanne Ruelland to create the *Dictionnaire tupuri-français-anglais* (DITFA). The corpus is a trilingual dictionary but we insist on the Tupuri-French pair to maintain the bilingual perspective. This dictionary has the merit of constituting an important basic document for learning and practicing Tupuri because of its seniority and the fact that it is more popularized. However, a rather fine analysis, in the light of explanatory and combinatorial lexicology, reveals shortcomings both in terms of internal and external completeness and in terms of formal metalanguage and the consistency of the definitions given to the entries. This treasure of the Tupuri language deserves particular care in the inventory of its addresses, the structuring of collocations and their descriptions. The DITFA has been sifted through the techniques of explanatory and combinatorial lexicology. These theoretical prerequisites are undoubtedly an added value for the conception and elaboration of bilingual dictionaries. The discrepancies observed in Ruelland's dictionary serve as a postulate to lay the foundations for a new macro/microstructural analysis of the Tupuri-French dictionary inspired by the dynamism of current lexicographical practices.

**Keywords :** dictionary, explanatory and combinatorial lexicology., lexicography, Tupuri

**Résumé (tupuri) :**

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la

Kéftér sen lâ wîd wêr jâg lîngîn wô de fáâge màgà Suzanne Ruelland her ti báará ma kal digsióner tpür-fransé-anglén (DITFA) go mo no. Déréwaln diñ digsióner má jág wér swa´, āma wūr báá wūu deban diñ ti ma nen ßog no tpürí- fransé ma kañ ti diñ ti wér jag ma sar sar ßog no. Digsioner sen go tino diñ ßo'ge wer yérgë po ma dé´él ma hadge wo de wāâge tpuri wér ga á kal go pel tanju, ni pa sé go ti ñgel buy. Danje buy, frugge nen ße ma kðum, de ngabge de legsikoloji ma de ndar wer wo de ma de taygeti kaara, kay ma ndar nen ñgel ma ga gwaf wo go sebe danje ti pur wāâre ma ßiln wo de ma faalen noga ma ga ti ßañ klewge wāâre ma ßil keftern wo de wāâdge ti wāâre ma de herge ßilße wo no. Da'ge se ma de jag tpurn wii ððge po sara ti bagge kðeg kðeg waare maga kalwo ni mo no, sre'ge wāâre ma de far kaaran wo de wāâdge ti ßaaran wo. DITFA de lamge de ðeñ legsikoloji ma de ndar wer wo de ma de tayge ti kaara. Feere sen ga à ko nen ni tangun wo mo deñ tino ga à kay wo ma kné'ge wo de yerge digsióner ma de wer jag ßogë. Feere maga à ko ga bay wo ti ñgel ße ßil digsióner ma ni Ruelland wa kañ wo nen naa ma ßo' wer ðeñ fruggi nen digsióner tpür-fransé ti damge nen ßen wo de baage waale ße no de mange se ya'age ciñ jonje digsióner ma patala wo no.

**Mots-clés (tupuri) :** digsiónerë, legsikografi, legsikoloji ma de ndar wer wo de ma de tayge ti kaara, tpur

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 6 mai 2020

**Date d'acceptation :** 22 septembre 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Article

## Introduction

Vu le dynamisme des théories lexicographiques actuelles et la pratique lexicographique interlinguistique des langues africaines vers les langues occidentales, nous constatons un écart considérable. Un pont doit être établi dans la mesure où l'arrimage des pratiques actuelles des dictionnaires aux résultats de recherche en lexicographie est une plus-value pour l'amélioration du contenu des ouvrages de ce domaine. L'objet du dictionnaire, on le sait, oscille entre la pédagogie des formes et la description des contenus culturels, destinée soit à des apprenant·e·s, soit à des lecteur·trice·s maîtrisant déjà la langue ou à des traducteur·trice·s (Franjié, 2008). En effet, le passage de la description langagière à celle des concepts et des référents est flou dans le dictionnaire tupuri (Taïwe, 2017, p. 7).

L'analyse sémantique de la structure du *Dictionnaire tupuri-français-anglais* (DITFA)<sup>1</sup> de Ruelland (1988) nous laisse comprendre que la description des lexèmes en vue de la réalisation d'un ouvrage lexicographique est un travail minutieux qui ne peut se faire sans avoir consulté au préalable les théories adéquates. Cet exercice intellectuel nécessite une base théorique solide permettant de faire une analyse sémique poussée de chaque adresse. Or, il existe des ouvrages lexicographiques, surtout dans les langues africaines dont la confection n'a pas pris en compte les préalables théoriques. Le présent article questionne les règles et les principes utilisés par Suzanne Ruelland pour la confection du DITFA.

Il convient de prendre pour modèle théorique la structure du DEC (Dictionnaire Explicatif et Combiatoire) de Mel'cuk (1984) inspirée de la lexicographie explicative et combinatoire (Mel'cuk *et al.*, 1995). Ils donnent une orientation à la théorie en ces termes :

Nous avons résolument bâti notre approche sur la théorie linguistique Sens Texte, qui sert de charpente et de fil directeur et nous fait aboutir à un modèle de dictionnaire, qui est un dictionnaire

1. C'est le corpus exploité dans ce texte.

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la théorique - non pas dans le sens qu'il n'a pas d'existence concrète, mais dans l'acception qu'il répond à une certaine vision théorique de la réalité linguistique, que son pouvoir descriptif est maximalisé, et donc que la justesse de la présentation des faits de langue rend justice à la théorie sous-jacente (Mel'cuk *et al.*, 1995, p. 5-6).

Pour des questions d'ordre méthodologique, nous avons choisi le DITFA comme corpus. Ce dictionnaire a le mérite de constituer un document de base important pour l'apprentissage et la pratique du tupuri de par son ancienneté et le fait qu'il soit plus vulgarisé que les autres<sup>2</sup> puisqu'il a été publié dans une maison d'édition connue (Peeters/Selaf). C'est un dictionnaire trilingue, mais nous insistons sur la paire tupuri-français pour maintenir la perspective bilingue. Il n'est pas fortuit de parler de l'étiquetage de nos différentes illustrations. Nos différents exemples seront codés de la manière suivante : les exemples sont numérotés en chiffre arabe du premier au dernier. Les lettres majuscules A à Z indiquent l'ordre alphabétique où se situe l'adresse. Cette lettre est précédée du numéro de page du dictionnaire (de 1 à 342) qui constitue l'ensemble de notre corpus.

Le DEC était au préalable conçu pour la description des dictionnaires monolingues, mais les avancées de la théorie prouvent qu'il est applicable aux dictionnaires bilingues. L'objectif poursuivi ici est de désambigüiser les unités lexicales qui en font appel et proposer des méthodes de description rigoureuse, formelle et exhaustive du lexique. Pour les réalités qui échappent à ces théories (telle que l'inexistence des équivalents dans la langue française), il est, dans ce cas, incontournable de passer à une création lexicale.

2. Le dictionnaire de Cappelletti (1996) et celui en préparation par le comité de traduction de la langue tupuri (2004) sont inédits.

# Les principes d'application de la lexicographie explicative et combinatoire dans le DITFA

Cette section présente les différents principes de rédaction du *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* de Mel'cuk (1984) inspirés de la lexicologie explicative et combinatoire de Mel'cuk et al. (1995, p. 5). Elle vérifie ainsi la formalité, la cohérence, l'uniformité interne et l'exhaustivité des entrées du DITFA.

## Principe de formalité

Le principe de formalité stipule que toute description lexicographique doit être effectuée dans un *métalangage formel*. Il faut décrire une entrée de dictionnaire en indiquant tous les éléments qui rentrent dans la présentation d'une adresse de dictionnaire. Il s'agit, entre autres, de la présentation de la prononciation (phonétique/phonologie), de la classe grammaticale à laquelle appartient l'unité lexicale (nom, verbe, adjectif, adverbe...). Le principe de formalité fait une précision formelle de la description syntaxique en inventoriant tout l'environnement lexical dans le but d'extraire tous les emplois de la lexie mise en exergue.

La description lexicographique doit être, par conséquent, explicite. L'on ne doit pas laisser le soin à l'utilisateur d'user de son intuition, cela exclurait la fonction pédagogique qu'on assigne à un ouvrage lexicographique. Pour s'en convaincre, prenons les lexies suivantes :

**(1) jääk-sír** *n.* bosquet sacré du village où le chef de terre fait les sacrifices propriétaires aux ancêtres du village (130J).

**Kàlè** *v.empr.fr.* caler, mettre une cale pour coincer. Ndi kàlè jääk tiŋ « j'ai calé la porte » (142K).

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la

Dans cet exemple, le métalangage utilisé par l'autrice est le suivant : « n » pour « nom », « v » pour verbe et « empr.fr » pour indiquer que la lexie est un emprunt au français. Il faut avouer que le dictionnaire de Ruelland souffre d'une absence de données phonologiques indiquant la prononciation de chaque lexie-vedette.

## Principe de cohérence

La description microstructurale d'un article de dictionnaire, par souci de clarté, impose inévitablement à son-sa rédacteur-trice la rigueur d'une cohérence interne. Pour assurer la liaison étroite, l'adhérence entre les différents éléments internes du sens d'une unité lexicale, il faut insister sur leur description logique.

Le sens et la structure de la définition doivent être exempts de toute ambiguïté de sens et de rupture de cohérence dans la description. Les termes utilisés doivent être non équivoques afin d'éviter qu'ils ne prêtent à confusion ou que l'usager-e ne soit confus-e. Observons cette description insatisfaisante :

**(2) sòbǵè** v.tr. 1. Sucrer. mbárgā sòb le'gè-kòo « le bébé suce un fruit ». 2. Embrasser (DITFA, 246S).

Ici, la continuité entre la première signification et la deuxième n'est pas assurée, il y a rupture de cohérence interne. En effet, « sòbǵè » n'a pas pour signification « embrasser » au sens de « serrer, étreindre entre ses bras ». Ce sens ne s'y retrouve que par extension. Au lieu de « embrasser », il aurait été intéressant de dire « baiser » (sucrer les lèvres de quelqu'un).

Voilà une définition satisfaisante que nous proposons :

**(3) sòbǵè** v. tr.1. Sucrer. sòbǵè sugare, baǵare, degorgore, taǵgi : sucrer le sucre, le tamarin, les fruits du savonnier « mbága », le citron. sòbǵè dɔɔ, sucrer la main, se dit de quelqu'un qui mange ou d'un enfant qui suce sa main. 2. **sòbǵè jag kaǵara** : se dit de

deux personnes qui se sucent les lèvres (en faisant l'amour) / être nombreux à manger un petit repas. 3. sòbǵě jǎge : saluer d'un baiser. *Par extension* : embrasser.

Un autre cas d'incohérence est à souligner dans l'exemple suivant :

**(4) dǎk.ge** *v.tr.* constater, analyser. Ndi dǎk rě nō " j'ai réfléchi à cette affaire". dǎk ne "penses-y". *cf.* dǣk.gě, dĭk.gĭ (DITFA, 78d).

Il y a rupture de cohérence interne parce que les deux équivalents proposés de la lexie « dǎk.ge » en français « constater, analyser » n'apparaissent pas dans l'exemple. Ce dernier nous propose plutôt un autre lexème synonyme des deux premiers. Le constat, l'analyse et la réflexion ne sont pas des synonymes. On dira plutôt :

**(5) dǎk.ge** *v.tr.* analyser. Ndi dǎk rě nō "j'ai analysé à cette affaire". *Syn.* mǎŋ.gě fĭi. *Var.* dǣk.gě.

**dĭk.gĭ1** *v.intr.* 1) Penser. 2) se remémorer. 3) réfléchir. *Ex.* : ndo jŋ fen maa bŋn mbŋ tuu bay dĭk.gĭ leba? Pourquoi agis-tu sans réfléchir? *Syn.* : dǎk.ge, dǣk.gě. 4) distiller. 5) filtrer goutte à goutte.

**dĭk.gĭ1** *n.* 1) pensée. 2) projet. 3) désir. 4) ambition. 5) nostalgie. 6) écoulement.

## Principe d'uniformité interne

L'exigence dans le traitement uniforme de la macrostructure de dictionnaire vient résoudre plusieurs problèmes posés dans la description des formes sémantiquement proches ou qui appartiennent au même champ notionnel. Pour assurer l'uniformité interne de la description des articles dans un dictionnaire qui se veut explicatif et combinatoire, les lexies sémantiquement proches sont traitées en usant le même métalangage descriptif. Citons, à titre d'exemple le traitement des termes suivants :

**(6) bǎŋ-go** 1. Désigne la région tupuri du Cameroun autour de Doukoula dont la variété dialectale est considérée comme la plus pure. 2. Désigne la région tupuri des villages autour de Lallé au Tchad dont les parlers sont plus proches de ceux du Cameroun (*vers/n.i.*) (DITFA, 43b).

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la

**(7) b̄aŋ-liŋ** désigne sa propre région et son propre dialecte pour un locuteur. (DITFA, 436)

**(8) b̄aŋ-wé rè** désigne toute région à l'Est du lieu où se trouve le locuteur ou du lieu dont il parle (du côté de/ dessous) (DITFA, 436).

Nous constatons que ces entrées ne sont pas uniformément présentées. Pour la première lexie « b̄aŋ-ɔ », l'on constate deux acceptions pendant que les deux derniers « b̄aŋ-liŋ » et « b̄aŋ-wérè » n'ont pas la même structure descriptive. Or, le principe d'uniformité interne voudrait que les lexèmes sémantiquement proches aient le même métalangage de description. Par conséquent, il est d'une évidence notoire de spécifier la zone géographique que couvre ce dialecte pour maintenir l'uniformité interne dans la description.

Voici la description que nous proposons et qui, à notre avis, répond à l'exigence de l'uniformité interne du sens des lexies mises en exergue. Ces lexies exigent que leur traitement soit harmonisé et réponde aux mêmes exigences métalinguistiques. Il faut évoquer dans chaque acception les trois sens dont ces entrées font mention. Les trois entrées appartiennent presque toutes à une même réalité, celle des noms de dialectes :

**(9) B̄aŋ-ɔ** n. 1. Composé de **b̄aŋ-** (vers) et du morphème **-ɔ**, qui compose l'ensemble de l'unité lexicale, est une pratique traditionnelle qui consiste à aller prendre un bouc ou un bélier de gré ou de force dans une zone peu éloignée du chef supérieur tupuri (Waŋ Doré) pour le sacrifice. Généralement connue sous le nom de « mange kalkao ». 2. Le *b̄aŋ-ɔ* est donc la variété dialectale du tupuri parlé dans la zone ciblée par la pratique du *ɔ*. À l'origine, il désigne la région des Tupuri qui ont émigré du Tchad vers la zone forestière au Cameroun. 3. C'est la zone du pays tupuri du Cameroun, plus précisément les villages des circonscriptions administratives suivantes : Kar-Hay, Porhi, Kalfou, Guidiguis Tchatibali, Dziguilao... Les Tupuri restés au Tchad les appellent "jar b̄aŋ yoo koo wɔ". Ces derniers les appellent aussi "jar b̄aŋ liŋ wɔ". Par suite de contraction, le terme "b̄aŋ yoo ko" est devenu "b̄aŋ-g" ou "bi ko". Il désigne aujourd'hui le territoire tupuri du Cameroun hormis les villages camerounais de la frontière à b̄aŋ-liŋ, sans prendre en considération le côté b̄aŋwé rè. ex : jar Tupur maa Tulum w̄aɸ wɔ jag b̄aŋ ɔ : les Tupuri de Touloum parlent la langue de 'b̄aŋ ɔ'.

**B̄aŋ -liŋ** n. 1. Composé de **b̄aŋ-** (vers) et de **-liŋ** (chez soi, la maison). Terme qui désigne la maison d'origine. 2. Aujourd'hui le terme désigne les villages suivants : Nenbagre, Sɛɛɛ, Daawa, Gaŋwu, Darbe, Mondawré, Blambale, Laale, Guwɛɛ, Ciŋriŋ, Guyu,



Gudum, Yoway... 3. Désigne la variété dialectale du tupuri parlée dans ces villages et les villages frontaliers du Cameroun ayant le même parler. Ex : jar *ḃāŋ-líŋ* *ḃe wo dáy ga tày* : les Tupuri de *ḃāŋ-líŋ* appellent le boeuf "tay".

**ḃāŋ -wéré.** 1. Composé de *ḃāŋ-* (vers) et de *-wéré* (derrière, levant), vers le soleil levant, l'Est. 2. Le terme désigne le peuple tupuri rapproché de Fianga et les villages frontaliers du côté du Cameroun. 3. Variété dialectale en usage dans ces régions.

## Principe d'exhaustivité

Le principe d'exhaustivité est un point incontournable dans la description des entrées de dictionnaire. Dans le but d'améliorer la structure définitionnelle du dictionnaire, le lexicographe doit s'assurer que tous les sens des adresses sont pris en compte. Le principe d'exhaustivité est appréhendé sous deux angles : une interne et l'autre externe.

### L'exhaustivité interne

Dans un DEC, l'exhaustivité interne consiste à ne négliger aucun détail dans le traitement d'une unité lexicale. Ce principe touche la microstructure du dictionnaire. C'est dans ce sens que Mel'cuk *et al.* affirment :

Dans un DEC, l'article d'une lexie L inclut tous les renseignements lexicographiques nécessaires, d'une part, pour bien utiliser L elle-même, et d'autre part, pour pouvoir trouver les autres lexies L1, L2, etc., sémantiquement liées à L (Mel'cuk *et al.*, 1995, p. 42).

Pour ainsi dire, ce principe exige de la part du lexicographe un travail de description poussée en inventoriant tous les acceptions possibles qu'une lexie vedette peut avoir. Ce principe est clairement énoncé, car il ne s'agit pas, en effet, de décrire L en mettant juste en exergue les lexèmes qui lui sont sémantiquement liés. Or dans le DITFA, les entrées présentent des descriptions défailtantes qui sont partielles.

Au lieu de cette description par exemple :

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la

**(10) bāa** n. 1. Dieu. 2. Pluie, bāa rāa "il pleut". (Dieu/pleure) bāa tuf sārē. Se dit en début de saison (pluie/crache/la salive). *Prov.* à jo' dē bāa jè kitè'ē gā "on ne sème pas avec la pluie du menteur" (DITFA, 29B),

nous proposons plutôt la version améliorée suivante :

**(11) bāa1** n. [Culture]. Dieu : Il est considéré comme le créateur et c'est lui qui tient tout dans ses mains : les vivants, les morts, les puissances de la nature, celui qui donne la vie et la mort. Il est encore le juge suprême. Tous les autres gardiens de la tradition comme : les ancêtres (**moorebe**), les âmes des morts (**manmbuyuuri**), les puissances qui gardent la nature, demandent reconnaissance et respect (**sqore**), ne sont que des instruments d'une seule volonté, celle de Dieu. Il y a différentes façons de penser à Dieu. Il y a le Dieu suprême qu'on appelle « Waṅkluu », grand chef, ou simplement **bāa** et il y a le **bāa maa laa tiṅ**, le Dieu qui fonde le foyer et les « bāa » personnels, le **bāa** de chaque famille. Au début de la saison des pluies, tout Tupuri marié prépare un bélier ou un mouton accompagné du yii pour offrir un sacrifice au seul Dieu fondateur de son foyer et créateur de l'univers. On pense qu'il y a un **bāa** censé protéger le mariage, qui aide à trouver la femme et à unir l'homme et la femme **bāa ha way ne se wer maa laa tiṅ ne seti**. Dieu lui donne la femme pour fonder la famille. *Figure* : **Bāa tag duu be go** dieu a effacé son nom. À l'annonce de la mort d'une personne, les gens disent que Dieu a effacé son nom. Si la personne malade, les gens disent : **Bāa ngar duu be go gā da** : Dieu n'a pas encore effacé son nom. *Proverbe* : **kurkudu wa a ga à joṅ hun se kawre bo wō gā, sen mokay se bo ni ndo ma' wel Bāa de doḥaw** : Pigeon dit qu'il ne faut pas être jaloux de ses proches, cela équivaut à un coup de gifle donné à l'enfant de Dieu. *Syn.* : **Waṅkluu, Pantway, Manwūr-Bāa** et Dieu par Jésus-Christ, pour les croyants chrétiens.

**bāa2** n. 1) cause qui détermine les phénomènes atmosphériques. 2) pluie. 3) foudre, grêle. *Proverbe* : **à kab de bāa je gete' gā** : on ne sème pas avec la pluie d'un menteur. **bāa bayraage ti wūr be wa** : il ne pleut pas au bon moment. **bāa caa swaare** le ciel est couvert de nuages. Ex : **bāa caa swaare wara ciṅ debaṅ** : le ciel est couvert de nuages aujourd'hui. **bāa de buggi** pleuvoir en gouttelettes. ex : **bāa de buggi yaf-yafe, yef-yefe** : il pleut des gouttelettes. **bāa de cwē'ge** il y a une fine pluie. **bāa duu le** le tonnerre gronde. **Bāa joṅ re** Dieu a agi en produisant un malheur. Var. : **Waṅkluu joṅ re. bāa 'wuy le** la pluie se prépare.

Voici une autre défaillance descriptive :

**(12) wāā** n. étoile du matin. Cf. gērē (273W).

Tous les sens de la lexie « wāā » ne sont pas déterminés. La lexie « wāā » est polysémique et l'unité sémique dont l'autrice fait mention ci-haut n'est qu'un sens connoté né de son emploi métaphorique (flèche = étoile). Nous proposons plutôt la description suivante :

**(13) Wāā** *n* . 1) flèche. waa maa jag ndeɛm bε' kεε gā : la flèche dont le bout est pointu ne pique pas l'autre. 2) aiguille en fer pour coudre les calebasses. Wāā maa sɔɔ hane : aiguille pour coudre la calebasse. 3) étoile du matin. naa laa dewaa naage : nous partirons à l'apparition de l'étoile du matin. 4) germination des plantes. Wāā sūwēε la we go : les germes d'arachide sont sortis.

### **L'exhaustivité externe**

Le principe d'exhaustivité externe se situe au niveau macrostructural du dictionnaire. La réussite d'un dictionnaire réside aussi et surtout dans l'inventaire de tous les lexèmes disponibles dans la langue source. Si tous les lexèmes de la langue sont mis en exergue dans ledit dictionnaire, il y aura à notre avis moins d'ambiguïté. Le DITFA est un répertoire d'environ 3000 entrées lexicales. Or, une langue comme le tupuri présente une mosaïque d'unité lexicale qu'il faut considérer. Par conséquent, pour répondre au principe rédactionnel du dictionnaire explicatif, il faut inventorier le plus grand nombre possible de lexèmes de la langue.

Le principe d'exhaustivité externe peut être perçu comme l'un des principes qui guident le·la lexicologue dans la constitution de la documentation linguistique ou comme son point de départ. Ce principe de recherche des entrées doit être indépendant du·de la lexicographe et se baser sur des faits réels et des points de vue objectivement orientés. Ceci dit, il faut obligatoirement consulter des bases de données textuelles. C'est une source très importante de renseignement sur la langue. En plus du dictionnaire existant, la source de documentation qui nous semble accessible et rentable est celle des ouvrages traduits du français vers le tupuri. Elle peut servir de base de données lexicales. Un exemple patent est celui de la Bible en tupuri qui est une traduction de la version française. Ce document est un répertoire important de lexèmes de cette langue. Le·la rédacteur·trice du dictionnaire tupuri-français peut s'en

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la servir comme base de données pour l'extraction de la matière première nécessaire afin d'organiser la macrostructure du dictionnaire idéal vers lequel il-elle veut tendre.

## Règles de description de la définition lexicographique bilingue

En s'appuyant sur les principes de description présentés en amont, on peut énoncer un certain nombre de règles de rédaction. Dans la rédaction de la définition lexicographique, la rigueur de la logique de la structuration du sens des lexies doit absolument être respectée. Cette logique passe par l'observation des règles d'élaboration de la définition lexicographique. Bien qu'on les appelle règles, ces lignes directrices et ces conventions ne revêtent pas toutes un caractère strictement obligatoire. Si certaines ne connaissent guère d'exceptions, d'autres correspondent plus à des recommandations. Compte tenu des problèmes que nous avons répertoriés dans le DITFA (Taiwe, 2017), nous pouvons énoncer quelques règles susceptibles de contribuer à la réalisation d'un dictionnaire modèle. Ces règles ont été regroupées en trois sous-ensembles : d'abord celles qui portent sur des domaines ou des sous-domaines, ensuite celles qui sont associées au définisseur initial, et enfin celles qui portent sur les caractères définitoires.

## Règles relatives au domaine et au sous-domaine

Il existe des règles applicables au domaine et au sous-domaine d'une lexie. La définition ne doit ni inclure d'indication du domaine ni du sous-domaine. Dans le cas des unités lexicales à thème, la mention du domaine peut s'avérer redondante lorsqu'il est du même pour l'ensemble de l'entrée dont il est question.

Concernant la description des lexèmes (et surtout au niveau du choix initial et des caractères), on doit tenir compte du domaine (et le cas échéant, du sous-domaine) auquel appartient le concept à définir. Selon la façon dont ce domaine est structuré, le concept s'inscrit dans une arborescence particulière, ce qui peut influencer, entre autres, le choix du définisseur.

L'incluant générique ne doit pas être précédé de syntagmes comme *espèce de*, *type de* ou *genre de*. Dans une relation générique, le concept spécifique correspond nécessairement à une classe (*espèce*, *genre*, *type*, etc.) du concept générique, ces mentions sont donc superflues.

La règle précédente comporte des exceptions. Ainsi, des syntagmes tels que *forme de*, *type de*, ou *variété de* et *espèce de* peuvent occasionnellement être placés devant le terme générique notamment lorsque le lien entre l'incluant et le défini ne paraît pas suffisamment évident, ou encore lorsque l'incluant ne transmet pas tous ses caractères au concept que l'on souhaite définir. Dans l'ensemble, l'autrice (Ruelland) a le souci du respect de cette règle. Toutes ses entrées n'ont pas les éléments métalinguistiques mentionnés ci-haut, ce qui est plutôt réconfortant. Exemples :

**(14) pāalē** *n.* Tabouret des femmes, en bois (DITFA, 230P);

**(15) gèdrèw** *n.* plante parasite du **furi** (*Guiera senegalensis*) (DITFA, 98G).

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la

## Règles relatives au définisseur initial

Le définisseur initial doit normalement être de la même catégorie grammaticale que le terme défini. Ainsi, le définisseur initial d'un substantif, celui d'un verbe doit être un verbe à l'infinitif. La définition ne doit ni commencer par un article, ni par adjectif démonstratif, ni par un pronom démonstratif (Vézina, 2009). Elle ne devrait non plus commencer par un adjectif indéfini ni par un pronom indéfini. Voici un exemple de définition qui illustre ce problème :

**(16) tènènè** *q.* 1. Frais (désigne la nourriture fraîche, crue et non cuisinée). 2. d'un être animé : en bonne santé, épanoui (DITFA, 259T).

Dans cette définition, la structure définitionnelle de la deuxième acception n'est pas satisfaisante. Comme énoncé par la règle, il est inadmissible qu'on introduise une définition par un article lorsque l'entrée est un adjectif. On dira que « **d'un être** animé » est insatisfaisant. Nous proposons plutôt la description suivante :

**(17) Tènènè** *adj.* 1) vivant. 2) frais (nourriture fraîche). 3) cru. *này tenene* : viande cru, *paḡare-kage maa tenene* : œuf frais, *paḡ tenene* : lait non caillé, *mbay tenen* : manioc cru. 4) éveillé. *Ndi tènènè* : je suis éveillé. 5) épanoui.

Cependant, cette règle ne s'applique pas toujours lorsqu'il s'agit de la définition d'un adjectif ou d'un adverbe introduit par un faux incluant.

La définition ne doit pas être métalinguistique, car l'énoncé définitoire doit décrire le concept et non le signe. Elle ne débutera donc pas par des formules telles que *terme qui désigne, nom donné à, verbe qui signifie*.

Pour les adjectifs qualificatifs, le recours à des définisseurs initiaux tels que *se dit de* et *qualifie le* s'avère souvent inévitable, notamment lorsque les objets qu'un adjectif peut qualifier sont restreints. Toutefois, lorsque cela est possible, on aura plutôt recours à des définisseurs initiaux tels que *qui, relatif à, apte à, propre à, destiné*. Cette métalangue

de description permet au·à la rédacteur·trice de l'ouvrage lexicographique de définir sans avoir recours à une tournure métalinguistique (définition tautologique) et de respecter le principe de substitution.

## Quelques solutions à l'inexistence des équivalents français dans la langue tupuri

Il est très difficile de trouver l'équivalent exact d'une unité lexicale tupuri en français pour certains lexèmes qui ont une charge culturelle forte. Pourtant, dans un dictionnaire bilingue, le·la lexicographe doit donner satisfaction aux utilisateur·trice·s à l'instar des traducteur·trice·s et des apprenant·e·s de la langue dont il est question. Comment procéder alors à la traduction dans un dictionnaire bilingue où ces unités lexicales de la langue source n'ont pas, *a priori*, d'équivalent dans la langue cible (Franjié, 2008)?

Deux remarques s'imposent ici à notre avis. D'une part, la solution préconisée par ces défenseur·e·s n'est pas toujours réalisable<sup>3</sup>. D'autre part, cette typologie n'est pas suffisante pour éclairer le type d'équivalence mise en jeu : les trois composantes du sens lexical (dénotation, connotation, domaine d'application) ne sont pas toujours réalisables. Par conséquent, il faut tout d'abord insister sur le rapport signifié/signifiant de la langue source et son équivalent en langue cible, décrire ensuite, et suffisamment, l'unité lexicale et proposer à chaque acception des exemples qui permettront de compléter le sens de l'entrée en langue cible. Enfin, si ces propositions s'avèrent non rentables ou faillibles, il faut alors recourir à la création d'une unité lexicale.

3. Cette position ne fait pas l'unanimité chez les auteur·trice·s. Lynne Franjié (2008), par exemple, épouse la pensée selon laquelle il faut faire appel à la traduction de ce type d'unités lexicales par des équivalents explicatifs afin qu'ils soient compris de tous les utilisateur·trice·s.

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la

Les problèmes d'équivalence se posent sur deux plans : le plan du réel et le plan de la langue. Le réel existe-t-il ou non dans la langue des locuteur·trice·s? Le lexème qui le désigne existe-t-il ou non dans la langue des locuteur·trice·s? À partir de ces interrogations, Lynne Franjié (2008) distingue trois cas de figure.

## Cas où le signifié renvoie à une même réalité culturelle et le signifiant est représenté par un élément du lexique dans les deux langues

Ici, l'équivalence est totale, le problème sémantique s'en trouve contrecarré. Non seulement la tâche du·de la lexicographe s'en trouve facilitée, mais l'usager·e est surtout satisfait :

**(18) wāāy** *n.* chien (DITFA, 175W);

**(19) wāagë** *n.* plaie (DTFA, 275W).

## Cas où le mot existe en français et en tupuri, mais la réalité culturelle est absente en français

Cette sous-section présente le cas où le mot existe dans les deux langues, mais la réalité culturelle est absente de l'univers de la langue cible, donc peu ou pas connue de son·sa locuteur·trice. C'est le cas, par exemple, de certaines réalités appartenant à la culture africaine en général et celle tupuri en particulier :

**(20) wāalë-mān-sām** *n.* sorgho *sp.*, le nom vient de la forme de la panicule (DITFA, 272W).

L'équivalent est dans ce cas une unité lexicale correspondant à l'entrée, mais le·la locuteur·trice de la langue cible ne reconnaît pas forcément le signifié exact ou ne comprend pas forcément l'équivalent cité.



## Cas où l'équivalent est inexistant

Le dernier élément est le cas où l'équivalent est inexistant : la *réalité culturelle* (signifié) est inexistante de même que le *lexème* (signifiant) en français (langue cible). Les unités lexicales qui correspondent à ce cas entrent dans la catégorie de ce que l'on appelle les *intraduisibles*. C'est ce phénomène qui pose le problème de traitement du sens des entrées dans les dictionnaires bilingues (Béjoint et Thoiron, 1996). Les exemples sont nombreux en ce qui concerne la traduction tupuri/français. Citons à titre d'illustrations les éléments de l'initiation :

**(21) g̀̀oni** *n.* Initiation des hommes. Syn. : **g̀̀nogá, lɛbɛ** (DITFA, 108G).

Pour résoudre le problème des *intraduisibles*, nous préconisons le recours à une *glose contextuelle*, c'est-à-dire à une phrase explicative qui remplace l'équivalent lorsqu'il n'existe pas ou lorsqu'il est partiellement présenté. Elle sera assimilable à une définition de dictionnaire monolingue par la description sémantique de l'entrée qu'elle fournit et à un article d'encyclopédie par l'information sur l'aspect culturel.

Nous suggérons, pour l'entrée « g̀̀oni », la glose contextuelle suivante :

**(22) g̀̀oni** *n.* [Culture]. Initiation des hommes. Les dernières initiations remontent à 1955 (l'époque de Debsikreo) et 1975 (l'époque de Dɔɔle Dɔɔdandi). En 1975 elle se déroula avec l'aval du gouvernement tchadien et sous la répression du gouvernement camerounais et récemment en 2009 et 2010 avec l'aval du gouvernement camerounais. Syn. : **gonogá, lɛbɛ**.

## Conclusion

Nous avons présenté non seulement les principes et règles inspirés des théories du *Dictionnaire explicatif et combinatoire*, mais également quelques solutions aux imperfections constatées dans la pratique lexicographique. Nous avons utilisé le DEC comme sonde pour éprouver le DITFA. Il apparaît clairement que certains traitements d'entrées gagneraient à être élagués. Les principes de formalité, de cohérence, d'uniformité et d'exhaustivité (interne et externe) sont les points focaux de nos investigations. Pour améliorer le contenu sémantique des adresses, il était judicieux de questionner le traitement de la définition lexicographique du DITFA. Tout·e praticien·ne de la lexicographie bilingue trouve ici un moyen pour l'amélioration du contenu des entrées. Nous préconisons la description hyperspécifique de l'unité lexicale et l'usage des exemples définitoires pour le complément de sens des lexèmes dans la langue cible. Plus encore, lorsque l'équivalent n'existe pas dans la langue cible, le·la lexicographe doit avoir recours à la créativité lexicale et l'emprunt qui sont deux sources d'enrichissement de la langue.

Ces approches sont une évolution de la pratique lexicographique ancienne. Cependant, son implémentation reste un véritable serpent de mer pour les lexicographes. C'est une méthode rigoureuse qui, de nos jours, est facilitée par l'assistance par ordinateur. Il est à noter que le travail de lexicographie nécessite l'accès à de nombreuses informations de sources différentes. Nous pensons que l'usage des sources externes telles que les Bibles électroniques traduites dans les langues africaines sont des bases de données importantes pour enrichir la structure d'adressage des dictionnaires bilingues en Afrique. L'usage des logiciels de traitement automatique des langues est une avancée considérable dans la pratique actuelle en lexicographie. Ainsi, les sciences informatique et lexicographique se côtoient dans un dynamisme qui facilite le travail du·de la chercheur·euse qui peinait davantage à produire un lexique conséquent.

## Références

- Béjoint, Henry et Toiron, Philippe. 1996. *Les dictionnaires bilingues*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Cappelletti (1996). *Dictionnaire Tupuri-français*. Guidiguis : Mission Catholique de Guidiguis.
- Comité de traduction de la langue tupuri. 2004. *Dictionnaire tupuri-français*. Touloum : Mission Catholique (inédit).
- Franjié, Lynne. 2008. Le casse-tête des dictionnaires bilingues pour traducteurs : le cas des dictionnaires arabes bilingues. Dans Elisenda Bernal, Janet DeCesaris (dir.), *Bilingual lexicography*. Euralex International Congress 13 (p. 855-868). Barcelona, Spain.
- Mel'cuk, Igor Alain. 1984. *Vers un dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Presses Universitaires de Montréal : Montréal.
- Mel'cuk, Igor, Clas André et Polguère, Alain. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot/AUPELF-UREF.
- Ruelland, Suzanne. 1988. *Dictionnaire Tupuri-Français-Anglais : région de Mindaore-Tchad*. Paris : Peeters/Selaf.
- Taïwe, Fulbert. 2017. *Analyse sémantique d'un ouvrage lexicographique interlinguistique : cas du dictionnaire tupuri-français de Suzanne Ruelland*. Mémoire de master en sciences du langage, Université de Ngaoundéré.
- Vézina, Rimouski et al. 2009. *La Rédaction de définitions terminologiques*. Québec : Office québécois de la langue française.

---

### Fulbert TAÏWE

Fulbert TAÏWE est titulaire d'un Master en Sciences du langage obtenu à l'Université de Ngaoundéré. Il finalise une Thèse de Doctorat/ Ph. D

Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la dans la même institution où il exerce comme moniteur en Sciences du langage au Département de français. Il s'intéresse, dans de ses travaux, aux questions de sémantique lexicale des langues naturelles et à la lexicologie et lexicographie bilingue tupuri/français. Il est par ailleurs membre du Comité de développement de la langue et de la littérature chrétienne tupuri Cameroun/Tchad.  
Pour contacter l'auteur : fulbertt169@gmail.com

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/taiwe2020/>

**Pour citer cet article :** Taïwe, Fulbert. 2020. Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la lexicologie explicative et combinatoire. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 63-83. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.3





# Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

KONAN BERTIEL N'GUESSAN

## Résumé :

Le baoulé est une langue kwa de Côte d'Ivoire. En effet, le parler (variété) qui a fourni les données à cette investigation est le walèbo. Son système de conjugaison est essentiellement aspecto-modal. Cette étude a mis l'accent sur dix TAM du baoulé. Quatre d'entre eux sont des modaux (impératif, constatatif, intentionnel et injonctif) et six sont des aspects (progressif, continuatif, accompli, résultatif, futur et habituel). Ces TAM s'expriment soit par un ton, soit par un morphème ou encore des deux manières. Les suprasegmentaux sont l'impératif (ton haut) et le constatatif (ton haut). Ils se réalisent sur le verbe. Les segmentaux sont le futur wá, le progressif sú, le résultatif à, le continuatif tè, l'injonctif mà ou allongement de la voyelle du sujet et l'accompli lí. Les quatre premiers précèdent le verbe, le cinquième (le cas où on a le morphème mà) s'antépose à l'énoncé et le dernier se postpose. L'intentionnel (ton haut) et l'habituel (ton bas), en plus des tons que porte le verbe, utilisent aussi des segmentaux. wǔ́, kúǔ́dé ké, kló ké marquent l'intentionnel et tí́tí l'habituel. wǔ́, kúǔ́dé ké, kló ké se positionnent entre le sujet et le verbe dans le premier cas et tí́tí se postpose à l'énoncé dans le second.

**Mots-clés** : aspect, baoulé, mode, morphème, temps, walèbo

**Abstract** :

Baoulé is a kwa language of Ivory Coast. Indeed, the talk (variety) that provided the data to this investigation is walèbo. His conjugation system is essentially aspecto-modal. This study focused on ten Baoulé TAM. Four are modal (imperative, ascertainable, intentional and injunctive) and six are aspects (progressive, continuous, accomplished, resultant, future and habitual). These TAM are expressed either by a tone, a morpheme or both. Suprasegmentals are the imperative (your top) and the ascertainable (your top). They are realized on the verb. The segmentals are the future wá, the progressive sú, the resultative to, the continuative te, the injunctive m̀à or lengthening of the vowel of the subject and the accomplished lí. The first four precede the verb, the fifth (the case where we have the morpheme m̀à) is affixed to the utterance and the last is posited. The intentional (high tone) and the usual (low tone), in addition to the tones that the verb carries, also use segmentals. wɛ́, kɔ̀dɛ́ kɛ́, klo kɛ́ mark the intentional and titi the habitual one. wɛ́, kɔ̀dɛ́ kɛ́, kló kɛ́ are positioned between the subject and the verb in the first case and títi is postponed to the statement in the second.

**Keywords** : aspect, baoulé, mood, morpheme, tense, walèbo

**Résumé (baoulé walèbo)** :

bawle ti anien m̀ɔ wo kwa akpaswa nu. walebo ɨ̀ɔle su je je kle fluwa ɨ̀ga. i ɨ̀ɔale vje m̀ɔɔ be fle kɔ̀nzugezɔn ti aɔetomodali. fluwa ɨ̀ga ɨ̀ran li blu su. nnan be ti modo (ɛ̀nperatifu, kɔ̀ntatatifu, ɛ̀ntansiɔnnali ni ɛ̀nzɔntifu) kpɔ̀hun nsien ti aɔe (pɔ̀gresifufu, kɔ̀ntinwatifufu, akɔ̀npli, rezutatifufu, fɨ̀tiri ni abitɨ̀eli). kɔ̀nzugezɔn so be fa tɔ̀n nze m̀ɔfɛmu nze i ɨ̀ɔn ye je wun wle.

**Mots-clés (baoulé walèbo)** : aɔe, bawle, modu, m̀ɔfɛmu, tamu, tan, walebo

**Historique de l'article**

**Date de réception** : 30 mars 2020

**Date d'acceptation** : 30 août 2020

**Date de publication** : 23 décembre 2020

**Type de texte** : Note de recherche

## Introduction

Selon Koffi, Kouassi et N'guessan (2017), le pays baoulé ou V baoulé se situe dans la partie centrale de la Côte d'Ivoire et son aire s'étend sur 35700 km<sup>2</sup>, soit 11 % de la superficie du territoire national. Il est limité au nord par les Tagbana et les Djimini, à l'est par les Abron et les Agni, à l'ouest par les Gouro, au sud par les Dida, les Abidji, les Abbey et les Agni. On distingue plusieurs parlers baoulé selon Hérault (1982). Nous citons entre autres l'agba, l'aïtou, l'akouè, l'ayaou, le dohoun, le falì, le faafouè, le gblo, le goli, le kodè, le nanafouè, le n'gban, le nzikpli, le satiklan, le saa ou le sa et le walèbo.

Les données de cette étude proviennent du walèbo. Selon N'guessan (2015), ce vocable vient de *walè* « iroko » et de *bo* « sous », il signifie « sous l'iroko ». Dans la tradition, la reine Abla Pokou a marqué une escale sous cet arbre. Le walèbo est parlé dans les départements de Sakassou, Toumodi et Tiassalé. Pour ce travail, c'est le parler de la région de Sakassou qui nous a fourni les données. Il a pour parlers voisins le kodè, le gblo et le dohoun au nord, l'aïtou et le nanafouè au sud, le faafouè et le saa à l'est et l'ayaou à l'ouest. La ville de Sakassou est située presque à 42 km de Bouaké, à 35 km de Tiébissou et 37 km de Béoumi.



Creissels et Kouadio (1977), Hérault (1982), Timyan-Ravenhill, Kouadio et Loukou (2003) et Molou Kouassi (2016) ont analysé le système de conjugaison du baoulé. Leurs études ont porté essentiellement sur les parlars des départements de Béoumi, de Didiévi et de Toumodi. Cependant, tous les parlars de cette langue peuvent-ils disposer d'un même système de conjugaison? Quelle est la particularité du système verbal du walèbo?

L'objectif de ce travail est de présenter de façon générale le système de conjugaison du baoulé et plus spécifiquement celui du walèbo. Ensuite, nous allons montrer que le système TAM est marqué dans ce parler baoulé soit par un suprasegment (ton), soit par un segment (morphème). Enfin, nous verrons si les catégories de temps, d'aspect et de mode sont réellement présentes en baoulé. Nous postulons que le temps, l'aspect et le mode (désormais TAM) sont l'apanage des langues naturelles. Le baoulé walèbo étant une langue naturelle, on estime que ces trois catégories grammaticales disposent des occurrences. Il s'agira alors d'analyser, dans un premier temps, les dix conjugaisons du baoulé walèbo et, dans un second mouvement, de faire une synthèse de ce travail. La synthèse vise à élucider le questionnement qui sous-tend ce travail.

## Temps, aspect et mode (TAM) : définitions

### Le temps

Selon Dubois *et al.* (2002, p. 478), le temps désigne « une catégorie grammaticale généralement associée au verbe et qui traduit diverses catégories du temps “réel” ou “naturel” ». De manière spécifique,

## Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

la catégorisation la plus fréquente est celle qui oppose le présent, moment de l'énoncé produit (ou « maintenant ») au non-présent, ce dernier pouvant être le passé, avant le moment de l'énoncé (« avant maintenant »), et le futur, après le moment de l'énoncé (« après maintenant ») : ce sont les temps absolus (Dubois *et al.*, *ibid.*, p. 478-479).

En clair, « la catégorie du temps, souvent exprimée par des affixes du verbe, est fréquemment traduite par des adverbes de temps (hier, maintenant, demain). En grammaire générative, le *temps* (Tps) est le constituant obligatoire de l'auxiliaire » (Dubois *et al.*, *ibid.*, p. 479).

## L'aspect

Dubois *et al.* (2002, p. 53) soutiennent que « l'aspect est une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom d'action), c'est-à-dire la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achèvement (aspects inchoatif, progressif, résultatif, etc.) [...] ». En d'autres termes, cette notion « se définit, par exemple, par l'opposition en français entre l'accompli (perfectif ou parfait) [...] et le non-accompli (ou imperfectif) ».

« Historiquement, le terme d'*aspect* a d'abord été employé en français (1929) pour désigner un caractère important de la conjugaison des verbes [...] : la distinction entre le perfectif et l'imperfectif » (Dubois *et al.*, *ibid.*). Somme toute, l'*aspect* exprime le type d'événement que décrit le prédicat verbal. C'est la représentation que se fait le locuteur (sujet) du procès exprimé par le verbe. Il porte sur la durée, le déroulement, l'achèvement, des événements complets ou non, etc. (Comrie, 1976; Karen, 1999; Dubois *et al.*, 2002; Genoveva, 2013; Nchare, 2005). Nous avons noté six types d'aspect dans le cadre de cette étude qui sont le progressif, le continuatif, l'accompli, le résultatif, le futur et l'habituel.

## Le mode

Dubois *et al.* (2002, p. 307) soulignent que « le mode, ou modalisation, s'exprime par l'opposition entre une attitude du sujet parlant assumant (prenant en compte) ses énoncés et celle du locuteur n'assumant pas (rejetant) partiellement ou totalement ses énoncés ». Le *mode* traduit le type de communication entre le locuteur et son interlocuteur ou l'attitude du locuteur vis-à-vis de ses propos. C'est en effet une forme d'expression spécifique. En ce qui concerne la langue étudiée ici, nous mettons l'accent sur quatre types de mode. Il s'agit de l'impératif, du constatatif, de l'intentionnel et de l'injonctif.

## Les TAM du walèbo

Les TAM sur lesquels portent cette étude sont l'impératif, le constatatif, l'intentionnel, l'injonctif, le progressif, le continuatif, l'accompli, le résultatif, le futur et l'habituel.

## L'impératif (Imp)

L'impératif n'a pas de marqueur morphologique segmental en baoulé. Il a, par ailleurs, comme marqueur un ton haut dont le lieu de réalisation est le prédicat verbal. Cette conjugaison est présente en walèbo. Kouadio pense que les verbes de cette langue

ne font aucun objet de discrimination tonale et que tous les verbes monosyllabiques se réalisent avec un ton haut inhérent [...], une phrase à la forme impérative, c'est réalisé le verbe à la forme de citation avec un

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

ton haut pour le cas des monosyllabes et une modulation tonale sur la deuxième voyelle des verbes à structure dissyllabique (Kouadio, cité par Molou, 2016, p. 213).

Les détails de cette conjugaison sont manifestes dans les exemples<sup>1</sup> :

(1)

**a. nǒ**

2SG.boire.Imp

« Bois »

**b. jé nǒ**

1PL boire.Imp

« Buvons »

**c. ámù nǒ**

2PL boire.Imp

« Buvez »

Les exemples en (1) montrent qu'à la deuxième personne du singulier (1a), le NP<sup>2</sup> sujet est nul. Il n'apparaît pas. Autrement dit, il n'est pas visible dans l'énoncé. C'est à la première et à la deuxième personne du pluriel dans les exemples en (1b) et en (1c) que les sujets (arguments externes) sont pleins (marqués segmentalement).

## Le constatatif (Const)

L'indicatif (constatatif), selon Hérault (1982, p. 301), est « une forme verbale dont la valeur est la simple constatation d'un fait ou d'un état. Le radical verbal a le même ton qu'à l'impératif ». Dans ce cas, l'énoncé (phrase) décrit seulement l'événement. C'est la simple constatation d'un fait, d'un événement, etc. (Creissels et Kouadio, 1977). Cette conjugaison

1. SG : singulier / PL : pluriel.

2. NP : syntagme nominal.

n'a pas de marqueur morphologique segmental comme la conjugaison précédente. C'est un ton haut qui est sollicité pour exprimer ce TAM. Il se réalise sur le radical verbal. Illustrons-le avec les exemples ci-après.

(2)

**a. ñ cɛ́**

1SG grossir.Const

« Je grossis »

**b. à cɛ́**

2SG grossir.Const

« Tu grossis »

**c. ò cɛ́**

3SG grossir.Const

« Il/elle grossit »

**d. jè cɛ́**

1PL grossir.Const

« Nous grossissons »

**e. ámù cɛ́**

2PL grossir.Const

« Vous grossissez »

**f. bè cɛ́**

3PL grossir.Const

« Ils/elles grossissent »

## L'intentionnel (Int)

Le « terme intentionnel désigne une série de formes qui expriment de manière générale une intention du sujet; selon le contexte, ces formes peuvent prendre une valeur très proche de la valeur du futur » (Hérault, 1982, p. 301). La marque de l'intentionnel est un ton haut. Son lieu de réalisation est le radical verbal. Même les pronoms sujets portent aussi un ton haut. Les exemples ci-dessous mettent en exergue les détails de cette conjugaison en baoulé.

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

(3)

**a. ñ flé**

1SG appeler.Int

« Je veux appeler »

**b. á flé**

2SG appeler.Int

« Tu veux appeler »

**c. ó flé**

3SG appeler.Int

« Il/elle veut appeler»

**d. jé flé**

1PL appeler.Int

« Nous voulons appeler »

**e. ámù flé**

2PL appeler.Int

« Vous voulez appeler»

**f. bé flé**

3PL appeler.Int

« Ils/elles veulent dormir »

Hormis le ton, pris comme marque de l'intentionnel, nous postulons aussi que des morphèmes segmentaux sont utilisés pour exprimer cette conjugaison en baoulé. Soit les énoncés suivants :

(4)

**a. ñ wǝ ñ flé**

1SG Int 1SG appeler

« Je veux appeler »

**b. á wǝ á flé**

2SG Int 2SG appeler

« Tu veux appeler »

**c. ó kúdé ké ó flé**

3SG Int 3SG appeler

« Il/elle veut appeler»

**d. jé kúdé ké jé flé**

1PL Int 1PL appeler

« Nous voulons appeler »

**e. ámù kló ké ámù lé**

2PL Int 2PL appeler

« Vous voulez appeler »

**f. bé kló ké bé flé**

3PL Int 3PL appeler

« Ils/elles veulent dormir »

En (4), les exemples mettent en lumière une autre manière d'exprimer l'intentionnel dans cette langue. Au regard des faits, l'on remarque que cette configuration se caractérise par des morphèmes segmentaux. Au demeurant, les morphèmes **wé**, **kúdé ké** et **kló ké** sont employés pour exprimer l'intentionnel. Ils se positionnent entre l'argument externe (sujet) et le pronom de rappel (reprise). Cette réalisation étaye le cas où l'intentionnel s'exprime par un morphème segmental en baoulé.

## L'injonctif (Inj)

L'injonctif est un autre type de conjugaison présent en baoulé. En effet, il « exprime ordres, souhaits, désirs, etc. De ce fait il apparaît fréquemment à la suite de verbes signifiant vouloir, chercher, etc. » (Hérault, *ibid.*, p. 301). Il existe deux différentes manières d'exprimer cette conjugaison en baoulé. La première sollicite un morphème segmental. Il porte un ton bas. Celui-ci est toujours antéposé au sujet. Il s'agit du morphème **mà**. Les énoncés suivants illustrent cette formation.

(5)

**a. mà ò sú**

Inj 1SG pleurer

« Que je pleure »

**b. mà à sú**

Inj 2SG pleurer

« Que tu pleures »

**c. mà ò sú**

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

Inj 3SG pleurer

« Qu'il/elle pleure »

**d. m̀à jè s̀ú**

Inj 1PL pleurer

« Que nous pleurions »

**e. m̀à á̀m̀ù s̀ú**

Inj 2PL pleurer

« Que vous pleuriez »

**f. m̀à bè s̀ú**

Inj 3PL pleurer

« Qu'ils/elles pleurent »

Le morphème **m̀à** est le marqueur de l'injonctif dans les énoncés ci-dessus. Cependant, cette réalisation enregistre souvent des modifications en situation d'énonciation. De plus amples précisions sont données dans les exemples en (6).

(6)

**a. m̀à ò s̀ú**

Inj 1SG pleurer

« Que je pleure »

**b. m̀à̀à s̀ú**

Inj.2SG pleurer

« Que tu pleures »

**c. m̀ò̀ò s̀ú**

Inj.3SG pleurer

« Qu'il/elle pleure »

**d. m̀à jè s̀ú**

Inj 1PL pleurer

« Que nous pleurions »

**e. m̀à á̀m̀ù s̀ú**

Inj 2PL pleurer

« Que vous pleuriez »

**f. m̀à bè s̀ú**

Inj 3PL pleurer

« Qu'ils/elles pleurent »



Au regard de ce qui précède, nous remarquons un amalgame avec les exemples (6b) et (6c). Il a lieu entre le morphème de l'injonction et le pronom sujet. Après l'amalgame, la voyelle du morphème de l'injonctif s'élide. Ensuite, cette voyelle se nasalise et s'allonge. Cette remarque est faite avec les exemples où les pronoms sujets sont des voyelles.

Les énoncés en (5) et (6) présentent la première manière d'exprimer l'injonctif en baoulé. La deuxième manière d'exprimer cette conjugaison est un allongement de la voyelle précédant le radical verbal. Cette voyelle porte un ton bas phonologique et se produit seulement à l'injonctif. « Cet allongement est perceptible quelle que soit la nature du sujet : pronom, nom ou groupe nominal. On peut l'interpréter comme un préfixe vocalique à ton bas dont la réalisation est conditionnée par la voyelle précédente » (Creissels et Kouadio, 1977, p.380). Cette manière d'exprimer l'injonctif en baoulé est corroborée par les exemples ci-après.

(7)

**a. mii sú**

1SG.Inj pleurer

« Que je pleure »

**b. àà sú**

2SG.Inj pleurer

« Que tu pleures »

**c. òò sú**

3SG.Inj pleurer

« Qu'il/elle pleure »

**d. jèè sú**

1PL.Inj pleurer

« Que nous pleurions »

**e. ámùù sú**

2PL.Inj pleurer

« Que vous pleuriez »

**f. bèè sú**

3PL.Inj pleurer

« Qu'ils/elles pleurent »

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

Les exemples en (7) portent sur la deuxième manière d'exprimer l'injonctif dans le baoulé. Dans ces énoncés, notons que la marque de l'injonctif est visiblement la voyelle allongée du pronom sujet. Celle-ci a également le même ton que celui du sujet.

## Le progressif (Prog)

Le progressif est le déroulement d'un processus comme étant lié à un moment précis, qui sauf indication contraire donnée par le contexte, est le moment de l'énonciation. La valeur la plus fréquente de cette conjugaison est le présent actuel. Le progressif est marqué par le morphème **sú** et traduit en français l'expression « en train de ». Ce morphème porte un ton haut et est précédé du préfixe tonal bas. Le radical verbal est au ton bas ou au ton fondamental selon qu'il est suivi ou non d'expansion (complément) (Creissels et Kouadio, *op.cit.*). Considérons les exemples suivants en baoulé (walèbo).

(8)

**a. ò sú jé**

1SG Prog déféquer

« Je suis en train de déféquer »

**b. à sú jé**

2SG Prog déféquer

« Tu es en train de déféquer »

**c. ò sú jé**

3SG Prog déféquer

« Il/elle est en train de déféquer »

**d. jè sú jé**

1PL Prog déféquer

« Nous sommes en train de déféquer »

**e. ámù sú jé**

2PL Prog déféquer

« Vous êtes en train de déféquer »

**f. bè sú jé**

3PL Prog déféquer

« Ils/elles sont en train de déféquer »

Le progressif, comme le montrent les exemples en (8), se caractérise par un morphème segmental. C'est effectivement le morphème **sú**. Il porte un ton haut. Molou (2016, p. 212) soutient à ce propos que « le morphème **sú** est toujours affecté de ton haut ». Il se positionne entre le sujet et le verbe. Autrement dit, il suit le sujet ou précède (s'antépose) le prédicat verbal dans l'énoncé. On peut aussi ajouter qu'il est en position préverbale.

## Le continuatif (Cont)

Le continuatif se réalise en baoulé par un morphème qui « correspond par son sens au français continuer, encore » (Hérault, 1982, p. 303). Cette conjugaison est marquée dans la langue objet de cette étude par un morphème qui est antéposé au verbe (Creissels et Kouadio, 1977). En baoulé, la marque du continuatif est le morphème **tɛ**. Selon Molou (2016, p. 215), « le morphème /tɛ/ copie sur sa position vocalique le ton de la voyelle du NP sujet qui est plus proche de son domaine de réalisation ». En d'autres termes, le ton de ce morphème dépend de celui du sujet ou du constituant qui le précède. Mais dans notre cas, il porte un ton bas (en walèbo). Il se positionne entre le sujet et le radical verbal. Remarquons avec les exemples en (9) les détails de cette conjugaison.

(9)

**a. ò tɛ jó**

1SG Cont faire

« Je le fais encore »

**b. à tɛ jó**

2SG Cont faire

« Tu le fais encore »

**c. ò tɛ jó**

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

3SG Cont faire

« Il/elle le fait encore »

**d. jè tè jó**

1PL Cont faire

« Nous le faisons encore »

**e. ámù tè jó**

2PL Cont faire

« Vous le faites encore »

**f. bè tè jó**

3PL Cont faire

« Ils/elles le font encore »

## L'accompli (Acc)

D'après Héroult (1982, p. 303), l'accompli « a comme valeur la plus fréquente la référence à un fait passé relativement au moment de l'énonciation ». Il se trouve particulièrement dans la narration et ne désigne le passé qu'en tant qu'accompli au moment de l'énonciation. En fait, cette conjugaison « ne peut, par exemple avoir la valeur d'un temps du passé (en français) comme l'imparfait » (Creissels et Kouadio, 1977, p. 386). Ce TAM est plus clair avec certains « verbes qui dénotent un changement d'état, comme cɛ́ “grossir” ou sɔ́ “s'accroître” avec de tels verbes, l'aspect accompli exprime l'état qui est l'aboutissement du processus » (Creissels et Kouadio, *ibid.*, p. 386). Le morphème **lí** est le marqueur de l'accompli dans cette langue. Il se particularise par un ton haut. Selon Molou (2016, p. 211), « ce ton haut ne subit aucun changement lorsque l'accompli s'exprime sous sa forme /lí/ ». Il vient toujours après le verbe et porte un ton haut. Les exemples en (10) illustrent ce fonctionnement de l'accompli.

(10)

**a. ò fá lí**

1SG prendre Acc

« J'ai pris »

**b. à fá lí**

2SG prendre Acc

« Tu as pris»

**c. ò fá lí**

3SG prendre Acc

« Il/elle a pris»

**d. jè fá lí**

1PL prendre Acc

« Nous avons pris»

**e. ámù fá lí**

2PL prendre Acc

« Vous avez pris»

**f. bè fá lí**

3PL prendre Acc

« Ils/elles ont pris»

## Le résultatif (Res)

Le résultatif, marqué par le morphème « qui est sémantiquement une forme d'accompli, saisit en quelque sorte le processus au moment même de son aboutissement. On peut le rendre en français par “venir + infinitif” » (Hérault, 1982, p. 303). Il exprime le passé très récent (Creissels et Kouadio, 1977). Son marqueur est le morphème segmental **à**. Il se positionne entre le sujet et le verbe. Il porte un ton bas. Les exemples en (11) présentent ces faits.

(11)

**a. m̀i à kpá**

1SG Res coudre

« Je viens de coudre »

**b. à à kpá**

2SG Res coudre

« Tu viens de coudre »

**c. ò à kpá**

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

3SG Res coudre

« Il/elle vient de coudre »

**d. jè à kpá**

1PL Res coudre

« Nous venons de coudre »

**e. ámù à kpá**

2PL Res coudre

« Vous venez de coudre »

**f. bè à kpá**

3PL Res coudre

« Ils/elles viennent de coudre »

La configuration des exemples ci-dessous présente des phénomènes morphophonologiques pris en situation d'énonciation. Les détails sont mis en relief par les énoncés suivants :

(12)

**a. mǎ kpá**

1SG.Res coudre

« Je viens de coudre »

**b. à kpá**

2SG.Res coudre

« Tu viens de coudre »

**c. wà kpá**

3SG.Res coudre

« Il/elle vient de coudre »

**d. jà kpá**

1PL.Res coudre

« Nous venons de coudre »

**e. ámà kpá**

2PL.Res coudre

« Vous venez de coudre »

**f. bà kpá**

3PL.Res coudre

« Ils/elles viennent de coudre »

Les exemples en (12) présentent un amalgame entre les pronoms sujets et le morphème du résultatif de la première personne du singulier à la troisième personne du pluriel. La voyelle du pronom sujet s'élide afin de respecter le principe de contour obligatoire (OCP). Cette élision est motivée par l'OCP. Selon Leben et Goldsmith, cités par Ahua (2004, p. 58-59), « l'admission d'une syllabe minimale (Attaque, Rime AR) sont liés à l'OCP dans le cadre de la théorie autosegmentale qui stipule que « sur une ligne autosegmentale donnée, pour toute paire d'autosegments adjacents a et b, a est différent de b ». En effet, ce principe précise qu'il ne peut y avoir deux éléments identiques adjacents à un même niveau de la représentation. Après l'élision de la voyelle du pronom de la première personne du singulier, une nasalisation du morphème du résultatif est faite, **à** devient **ǎ** (cf.12a). L'exemple (12b) présente une coalescence du pronom de la deuxième personne du singulier et du morphème du résultatif. Ainsi, **èà** devient **ǎ**. On remarque également une consonantisation (labiovélarisation) du pronom de la troisième personne du singulier, **ò** devient **w** en (12c).

## Le futur (Fut)

Creissels et Kouadio (1977) appellent futur les actions où le processus d'exécution est envisagé comme devant se réaliser à un moment ultérieur. Il permet d'exprimer généralement une action envisagée ou à venir. Ceci dit, le futur aide à souligner des actions où le processus d'exécution est prévu ultérieurement. Découvrons cette conjugaison avec les exemples ci-dessous.

(13)

**a. ò wá kó**

1SG Fut aller

« J'irai »

**b. à wá kó**

2SG Fut aller

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

« Tu iras »

**c. wá kó**

3SG Fut aller

« Il/elle ira »

**d. jè wá kó**

1PL Fut aller

« Nous irons »

**e. ámù wá kó**

2PL Fut aller

« Vous irez »

**f. bè wá kó**

3PL Fut aller

« Ils/elles iront »

Les exemples inventoriés ici mettent en exergue l'aspecto-modal du futur. Le futur dans cette langue est marqué par le morphème **wá**. Il est toujours à la même position syntaxique, c'est-à-dire entre le pronom sujet et le verbe. Il porte un ton haut.

## L'habituel (Hab)

L'habituel marque une action qui se produit habituellement, qui dure et se répète fréquemment. On l'appelle aspect zéro. Les exemples en (14) sont convoqués pour illustrer cette conjugaison en baoulé.

(14)

**a. ò ò**

1SG manger.Hab

« Je mange »

**b. à ò**

2SG manger.Hab

« Tu manges »

**c. ò ò**

3SG manger.Hab



« Il/elle mange »

**d. jè dì**

1PL manger.Hab

« Nous mangeons »

**e. ámù dì**

2PL manger.Hab

« Vous mangez »

**f. bè dì**

3PL manger.Hab

« Ils/elles mangent »

Selon les faits en (14), l'habituel n'a pas de marqueur morphologique segmental. Sa marque est un suprasegment (ton). Le ton bas sur le verbe est le marqueur de cet aspecto-modal. Cette conjugaison ne se résume pas qu'à une seule formalisation, il peut aussi s'exprimer par un morphème segmental. C'est ce que montrent les énoncés suivants :

(15)

**a. ñ dì tíí**

1SG manger Hab

« Je mange d'habitude »

**b. á dì tíí**

2SG manger Hab

« Tu manges d'habitude »

**c. ó dì tíí**

3SG manger Hab

« Il/elle mange d'habitude »

**d. jé dì tíí**

1PL manger Hab

« Nous mangeons d'habitude »

**e. ámù dì tíí**

2PL manger Hab

« Vous mangez d'habitude »

**f. bé dì tíí**

3PL manger Hab

« Ils/elles mangent d'habitude »

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

L'habituel dans les exemples en (15) s'exprime par un morphème segmental. Il est généralement à la fin de l'énoncé (phrase) : **titi** est le marqueur de cette conjugaison et signifie littéralement « habituel » ou « habituellement ».

## Discussion : les TAM du walèbo

Selon ce qui précède, en baoulé (walèbo), l'impératif, le constatatif, l'intentionnel et l'injonctif sont des marques modales. Le progressif, le continuatif, l'accompli, le résultatif, le futur et l'habituel sont des marques aspectuelles. En ce qui concerne les marques temporelles, cette étude ne permet pas d'en énumérer. Dès lors, nous postulons que le système de conjugaison de cette langue est particulièrement aspecto-modal, c'est-à-dire qu'il est marqué seulement par l'aspect et le mode. C'est dans cet ordre d'idées que Givon, citée par Karen (1999, p. 25), affirme que « la plupart des langues du monde, les cultures moins alphabétisées et tradition littéraire en particulier, n'ont souvent pas de système temporel. Ces langues sont donc essentiellement aspectuelles et modales ». C'est en effet le cas des langues kwa de la Côte d'Ivoire et, particulièrement, le baoulé (walèbo).

## Conclusion

Cette étude a mis l'accent sur dix TAM du baoulé. Quatre sont des modaux (impératif, constatatif, intentionnel et injonctif) et six sont des aspects (progressif, continuatif, accompli, résultatif, futur et habituel). On a pu remarquer que les marqueurs de cette langue sont soit tonal, soit morphologique ou encore s'expriment par les deux procédés. Ceux qui ont comme marqueur un ton (suprasegment) sont au nombre de deux.

Il s'agit de l'impératif (ton haut) et du constatatif (ton haut). Ces tons se réalisent sur le radical verbal. Les marqueurs morphologiques segmentaux sont au nombre de six. On a le futur **wá**, le progressif **sú**, le résultatif **à**, le continuatif **tè**, l'injonctif **mà** ou par l'allongement de la voyelle du sujet et l'accompli **lí**. Les quatre premiers précèdent le verbe, le cinquième (le cas où on a le morphème **mà**) s'antépose à l'énoncé (c'est d'ailleurs le seul cas où le morphème aspecto-modal est en début de phrase) et le dernier suit le verbe dans l'énoncé. Les marqueurs aspecto-modaux de l'intentionnel (ton haut) et de l'habituel (ton bas), en plus des tons que porte le verbe, utilisent aussi des morphèmes segmentaux. En clair, les morphèmes **wé**, **kúdé ké**, **kló ké** marquent l'intentionnel et le morphème **títí** est usité pour exprimer l'habituel. Les morphèmes **wé**, **kúdé ké**, **kló ké** se positionnent entre le sujet et le verbe dans le premier cas et **títí** se postpose à l'énoncé dans le second.

## Références

- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Creissels, Denis et Kouadio N'guessan, Jérémie. 1977. *Description phonologique et grammaticale d'un parler baoulé*. Abidjan : ILA.
- Dubois, Jean et al. 2002. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Genoveva, Puskas. 2013. *Initiation au programme minimaliste : éléments de syntaxe comparative*. Berne : Peter Lang.
- Hérault, Georges. 1982. *Atlas des langues Kwa de Côte d'ivoire*. Abidjan : ILA, ACCT.
- Karen, Lydia McCrindle. 1999. *Temps, mode et aspect : les créoles des Caraïbes à base lexicale française*. Thèse de doctorat, Graduate Department of French Language and Literature, University of Toronto.

Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo

- Koffi, Koffi, Kouassi Kan, Guillaume et N'guessan Konan, Bertiel. 2017. Syntaxe et sémantique des anthroponymes baoulé et beng. *Revue des sciences du langage et de la Communication*, 1 (1), 39-50.
- Molou Kouassi, Ange Aristide. 2016. *Les tons du kòdè : aspects lexical et grammatical*. Thèse unique de doctorat, Université Félix Houphouët Boigny de Cocody-Abidjan.
- N'guessan, Konan Bertiel. 2015. *Étude de quelques particularités lexicales et syntaxiques du walèbo*. Mémoire de Master, Université Félix Houphouët Boigny de Cocody-Abidjan.
- Nchare, Abdoulaye Laziz. 2005. *Une analyse minimaliste et dérivationnelle de la morphosyntaxe du Shupamen*. Mémoire de DEA, Université de Yaoundé 1.
- Timyan-Ravenhill, Judith, Kouadio N'guessan, Jérémie et Loukou, Jean Noel. 2003. *Dictionnaire baoulé/français*. Abidjan : Nouvelles Éditions Ivoiriennes (NEI).

---

**Konan Bertiel N'GUESSAN**

Konan Bertiel N'GUESSAN est doctorant en Sciences du Langage à l'Université Félix Houphouët Boigny de Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire). Il a un master en linguistique descriptive. Il est auteur de quelques travaux de recherche : « Étude de quelques particularités lexicales et syntaxiques du walèbo », « Syntaxe et sémantique des anthroponymes baoulé et beng », « La négation en ébrié », « Nasalité et nasalisation dans le syntagme nominal en Djimini : le cas du pluriel », « Syntaxe des verbes physiopsychologiques du walèbo : parler baoulé de Sakassou » et « Syntaxe des verbes physiopsychologiques baoulé et tagbana ».

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/nguessan2020/>

**Pour citer cet article :** N'Guessan, Konan Bertiel. 2020. Temps, aspect et mode (TAM) : le cas du baoulé walèbo. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 85-108. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.4



# LITTÉRATURE

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/litt-1-2020/>





# Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies de femme" d'Alice Salomé Ngah Ateba

PIERRE SUZANNE EYENGA ONANA

## Résumé :

*Le Féminin humain. Pensées poétiques et les éthiques des vies de femme* d'Alice S. Ngah Ateba s'offre comme un ensemble de poèmes qui présente des problématiques holistiques sur les femmes. Ces poèmes dépeignent les stéréotypes qu'attribue la société machiste aux femmes. Selon le machisme, les femmes apparaissent comme le sexe faible. Elles assument des rôles subsidiaires dans un monde où le partenariat homme-femme est de plus en plus revendiqué en termes de parité dans les projets de gouvernance sociale sérieux. Comment la biologie travaille-t-elle à compromettre la dynamique du vivre ensemble devant régir les rapports sociaux entre les sexes et les genres qui ont vocation à collaborer en vue de construire un monde nouveau? En prenant fondation sur l'antinaturalisme féministe, théorie à laquelle nous adjoignons la sémiotique de la poésie, nous montrons qu'au final, le texte d'Alice S. Ngah Ateba dessine les contours de l'ethopoétique féministe. Cette variante



féministe, qui milite pour la réhabilitation des femmes, a pour point de chute est le néo-féminisme qui, lui, exhorte à l'action, dépassant de ce fait le féminisme de manifestations et de revendications.

**Mots-clés :** ethopoétique, genre, néo-féminisme, poésie, réification, vivre ensemble

**Abstract :**

Alice S. Ngah's *Le Féminin humain. Pensées poétiques et les éthiques des vies de femme* is a set of poems that presents holistic issues about women. These poems depict the stereotypes attributed to women by the macho society. According to machismo, women appear as the weaker sex. They assume subsidiary roles in a world where gender partnership is increasingly claimed in terms of parity in serious social governance projects. How does biology work to undermine the dynamics of living together that should govern the social relations between the sexes and the genders who are called upon to work together to build a new world? By building on feminist antinaturalism, a theory to which we add the semiotics of poetry, we show that in the end, Alice S. Ngah Ateba's text draws the contours of feminist ethopoetics. This feminist variant, whose drop point is neo-feminism, militates for the rehabilitation of women. It urges action, thus going beyond the feminism of demonstrations and demands.

**Keywords :** ethopoetics, gender, living together, neo-feminism, poetry, reification

**Résumé (ewondo) :**

Kalara metaman me bininga Alice S. Ngah Ateba, ya ane dzoe na *Le Féminin humain. Pensées poétiques et les éthiques des vies de femme* alede bia mam ya enyin bininga. Aluman ai be fam ba tibili bininga amu batsog na bininga bene zeze biem, besiki fam to ai man mfi zin. Badzo na bininga bengha koman na bazu sie fam to te ane biayem na fam ai bininga bayean sie fufulu asu ye na si ebugban akiae afe be bele be moni batam na benyin ndegben bene bo kole moni na be tonlan mam ya nnam. Akia afe ebiandi

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies bininga ya bo na fulu enyin fufulu e bo tege toban zingi akiae bebele be moni batam asu ye na si edugan bo mpkaman ai mimbembe mintsogan ya miatilan ai bininga? Biayalan nsili te bikolege feg a zen minfed e bod baluman ai ebiandi bininga bapkae bia ai enyi e bod bataman aben nkobo asu ye na betamam mam ya enyin bod (be poet). Bialede a esie dzi na, a toan ke abebe, kalara metaman Alice S. Ngah Ateba atam na fam elugu bininga akiae fe bininga ba balugu fam. Ngah Ateba atam fe na bininga be wae ndum ai fam, bedzae be tonlan be nnam na bedzali e mam ma woge ai etie bininga dzaban, tele fe ai evus.

**Mots-clés (ewondo) :** bininga, ebiandi, enyin fufulu, etie mod ose, olugu mod ose, zen minfed asu mfi bininga

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 6 mars 2018

**Date d'acceptation :** 1 juillet 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Article

## Introduction

La problématique de la réification des femmes en Afrique n'est pas nouvelle dans l'espace des revendications identitaires en littérature africaine contemporaine. Pratiquement, toute la littérature féministe romanesque s'y penche, de Francis Bebey à Calixthe Beyala, en passant par Stella Engama. Les jeunes générations trouvent également dans cette thématique un terrain fertile d'investissement créatif avec des noms tels que Léonora Miano, Nathalie Etoke, Marie Julie Nguetsé ou encore Djaïli Amadou Amal. À l'instar des précédentes générations, les nouvelles

génération se résolvent à leur tour à prendre fait et cause pour la libération de la femme du giron machiste. Autant affirmer que l'une comme l'autre génération d'écrivaines se sent mue par le souci de définir les contours nouveaux des rapports sociaux devant désormais régir l'interaction au centre du genre humain. Certaines écrivaines perçoivent donc leur engagement littéraire comme une énorme prise de risque, tant l'issue de cet investissement s'avère incertain. En s'érigeant porte-parole des femmes, Ngah Ateba s'inscrit au-delà des considérations artistiques d'un genre qui a ses lois. Sa poésie se distingue par son excentricité parce qu'elle met plus l'accent sur ses fins plutôt que ses moyens. La poétesse cible les pensées en vue de « désenchanter ou de décrotter la féminité non sans un fond social et moral » (Ngah Ateba, 2004, p. 7).

Dès lors, il importe de questionner les stratégies d'exorcisation du malaise des femmes à l'aune de l'ethopoétique théorisée par Ngah Ateba. En d'autres mots, comment l'ethopoétique postule-t-elle l'avènement de femmes nouvelles dans le paysage sociopolitique, culturel et identitaire africain? La présente étude répond à cette préoccupation en s'adossant à un appareillage critique éclectique construit autour de l'antinaturalisme féministe de Cynthia Krauss (2005), des ressorts de l'ethopoétique d'Alice S. Ngah Ateba et de la sémiotique de la poésie de Daniel Delas (1984).

Le travail s'organise en trois parties. La première interroge la vision biologique que charrient les rapports sociaux de genre. La deuxième porte sur l'esthétique à l'œuvre dans le poème. La dernière partie dévoile les mutations éthiques que Ngah Ateba entend imprimer à la société utopique qu'elle appelle de tous ses vœux en vue d'engendrer « un sexe faible fort ».

## L'exorcisation de la vision essentialiste des sexes

« La poésie permet [...] de visiter en profondeur les paliers de la blessure. À mon avis, on ne peut être poète que si on habite une blessure » (Babacar Sall, 2000, p. 20). La « blessure » qui habite Ngah Ateba s'inscrit dans la vision essentialiste qui se cristallise dans les rapports sociaux de sexe. Voilà pourquoi la poésie de Ngah Ateba évoque « l'éducation limitée des femmes » dans son poème 6 (p. 22). Elle est la source de leur égarement et le fondement de leur naïveté. Plusieurs facteurs expliquent cet état de choses : la culture androcentrique et la solitude multiforme de la femme, entre autres.

### La culture androcentrique et le culte à la biologie

La biologie accorde le primat à l'essence des hommes. Leur nature précède ainsi leur culture. De la sorte, l'essentialisme renvoie au « nom de la conception de l'homme qui s'oppose à l'existentialisme. Cette approche [...] ne suppose pas le libre arbitre de l'individu, alors considéré comme produit de déterminismes qui le définissent et dont il ne peut s'en extraire » (Nnomo, 2013, p. 23). Dans le poème 1, « Être femme » (Ngah Ateba, 2004, p. 17), extrait du Volet I intitulé « Éducation des femmes » (p. 15), la poésie déconstruit un ensemble de schèmes déstabilisateurs qui décrivent les femmes comme les victimes de stéréotypes sexistes. Ceux-ci les affichent comme des êtres aphones. Elles subissent la loi de la nature par le biais de traditions parfois rigides. Sans éducation, les femmes deviennent des cibles toutes trouvées pour les tenants d'une tradition ancestrale fondée sur la phalocratie. Usant de l'anaphore, qu'elle renforce par l'hypozéux afin de mieux cerner les traits caractéristiques d'un personnage féminin naïf, la poétesse scelle le sort de l'analphabétisme féminin. Il s'avère un écueil pour le relèvement des femmes des temps nouveaux. Aussi la poétesse l'exorcise-t-elle dans la perspective d'une réformation des

rapports sexistes à cause desquels on attribue aux femmes de pseudo-rôles. Dans le texte poétique, la naïveté féminine est un vice qu'il importe de conjurer à l'urgence, car « la femme naïve accorde du prix aux serments/ Elle prend au sérieux ce qui n'est qu'amusement/ Et les hommes lui servent des faux sentiments » (Nghah Ateba, 2004, p. 20). La rime plate AAA qui ponctue chacun de ces vers traduit la platitude dans laquelle baignent les femmes ignorantes. Pour celles-ci, « serments, amusement et sentiments » revêtent la même valeur sémantique. Autant dire des femmes naïves qu'elles manquent de jugement et ce défaut, doublé de l'analphabétisme, ne sert pas leur cause face à l'adversité du monde. Pour preuve, « la femme naïve voit en le mariage un divin agrément/ Pour conserver le mari elle se fie à des déments/ Pour un enfant elle se donne aux guérisseurs dûment » (Nghah Ateba, 2004, p. 20). Les femmes naïves s'exposent à tout type de manipulation.

L'androcentrisme accorde une plus-value aux hommes dans le système de hiérarchisation des valeurs humaines. Cette idéologie sexiste hisse l'homme au sommet de la hiérarchie sociale au détriment de la femme. Il décide de tout à la place de tous, allant même jusqu'à prendre des décisions en lieu et place des femmes. C'est par exemple l'androcentrisme qui préside aux destinées des femmes dans le monde traditionnel musulman, donnant lieu à ce qu'il convient d'appeler « le féminisme musulman<sup>1</sup> » (Badran *et al.*, 2007, p. 7). Sous le couvert donc de l'androcentrisme, les femmes sont astreintes à un certain nombre d'attitudes qui leur sont commandées par la culture traditionnelle et notamment par les hommes. Dans le poème 6 susmentionné, des précisions sont données par la culture de l'auteure sur le rôle des femmes par rapport à la biologie. L'usage poétique des expressions « chez nous », deux fois dans le texte, et « en Afrique », deux fois également, de même que l'emploi du groupe nominal « dans notre culture », illustrent un apriorisme culturel qui scelle le destin des femmes sans la moindre possibilité d'une tierce voie de recours. Les rôles sociaux qu'on leur

1. Il s'agit, comme dans le cas de l'androcentrisme, de se mobiliser « contre le patriarcat et toutes les inégalités de genre, à partir de références musulmanes, mais aussi comme partie du mouvement mondial pour les droits des femmes » (Badran *et al.*, 2007, p. 7).

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies attribue les établissent comme femmes de ménage tout en les confinant dans leur périmètre conjugal comme gardiennes de la tradition matrimoniale : « chez-nous, une future épouse apprend à garder la maison./ On lui apprend à peler manioc, macabo, igname et oignon./ On lui apprend à écraser l'arachide sur la pierre de mille façons./ On lui apprend à décortiquer, casser, écorcher dans tous les tons » (Nghah Ateba, 2004, p. 22). L'usage dans ce fragment de l'anaphore « on lui apprend », doublé de l'hypozeux que Robrieux considère comme un parallélisme, c'est-à-dire « avec la reprise des mêmes structures syntaxiques » (2000, p. 137), renforce l'argument qui décrie une contre-valeur. La femme est ainsi dépossédée de son droit à l'éducation. La poétesse affirme à cet égard que « l'éducation des femmes c'est apprendre à sortir de ses gongs » (Nghah Ateba, 2004, p. 22). La toute-puissance des hommes dans le circuit des relations de sexe laisse penser que « la domination masculine est encore trop présente dans le monde, même si elle s'est déguisée » (Beyala, 1995, p. 77). Les femmes ne sont donc appréciées par les hommes que si elles ont la maîtrise de la gestion de la maisonnée et celle de l'art culinaire. Tel est le sens à attribuer à l'euphémisme qui suit : « En Afrique, [...] les femmes dans leur impuissance apprennent à bien arrêter le pilon./ Elles doivent savoir piler et cuisiner du mil et du maïs pour leur patron » (Nghah Ateba, 2004, p. 23). Le patronat est assuré par les hommes. Ces derniers sont supposés employer les femmes dans leur entreprise. De leur côté, les femmes ont l'obligation de réussir à tous les prix : « contre les intempéries elles se battent pour avoir des bonnes moissons » (2004, p. 22).

La culture de l'androcentrisme consiste également pour les hommes à mystifier les vérités de la science et en cacher les profondeurs du sens aux femmes. Cet argument révèle que les femmes instruites sont des obstacles au système de gestion des relations humaines en vigueur chez les traditionalistes. La limitation de l'éducation des femmes participe de la stratégie visant à les maintenir dans l'ombre du savoir importé. Dans *Femmes et savoirs*, Nicole Mosconi attire l'attention du péril de l'ignorance qui pèse sur les femmes illettrées, lequel complexifie leur situation de soumission face aux hommes, car le savoir densifie la puissance dominatrice des hommes sur les femmes. Le mystère qui entoure la

connaissance présente les femmes comme des créatures de seconde zone : elles n'ont pas besoin de connaître. Le sujet poétique déplore l'arbitraire qui régit les conditions d'accès des femmes au savoir. L'arbitraire consiste à croire que si la gestion de la cuisine relève de l'apanage des femmes, la maîtrise de la science est du ressort des hommes. On y lit : « À celles-ci on n'apprend point comment abattre les arbres gros et longs/ Cette tâche revenant aux hommes, à eux on donne toutes les leçons » (Nghah Ateba, 2004, p. 22). La récurrence du phénomène d'exclusion des femmes s'inscrit dans une tradition millénaire qui se voit dans l'usage des expressions « dans notre culture » ou encore « chez nous » (p. 22-23). Le texte poétique affirme : « dans notre coutume la promotion des femmes est une trahison./ Chez nous, les femmes ne sont amenées qu'à savoir préparer du poisson/ Apprendre à le pêcher ne doit être développé chez elles comme un don » (Nghah Ateba, 2004, p. 22-23). Ne bénéficiant d'aucune forme d'initiation pouvant contribuer à leur épanouissement au plan professionnel, les femmes se consolent parfois dans une forme d'attentisme qui visualise leur déconsidération.

## Entre déconsidération et auto-infériorisation de la femme

Pour Evaert-Desmedt, la composante thymique renvoie aux appréciations positives ou négatives, euphoriques ou dysphoriques. Celles-ci peuvent naître des sentiments qu'éprouve la poétesse face à une situation de malaise existentiel. La déconsidération des femmes permet d'évaluer le seuil du mépris auquel elles sont sujettes dans la société machiste. Les femmes font l'objet de stéréotypes divers si elles ont la malencontreuse idée d'être encore célibataires à un certain âge. La poésie le relève par ces mots : « quand les femmes sont célibataires/ On se permet tous les commentaires/ Qui ne sont destinés qu'à les distraire/ Par rapport à leur quête d'honorables aires » (Nghah Ateba, 2004, p. 29). Le sentiment d'ironie qui anime la poétesse se dévoile à travers l'usage de l'expression « on se

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies permet ». Cet usage linguistique traduit l'enfreinte des droits de la femme, mieux la violation de ses droits. Pour Ngah Ateba, les femmes, êtres de droit, ont la latitude de se marier ou de demeurer célibataires. Si la nature les catégorise comme membres d'un groupe sexuel bien défini, c'est parce qu'il faut croire en l'utopie d'une « société non genrée » (Zaidman, 2002, p. 15). L'utopie réside ici dans le refus d'avaliser l'argument d'une complémentarité établie entre deux groupes sexués, puisque « le féminin et le masculin forment un système » (Delphy, 2002, p. 15). S'ensuit alors un sentiment d'affirmation qui se voit dans la narration des faits discriminatoires qui accablent les hommes.

En introduisant les strophes du poème 8, « Déconsidération des femmes » (p. 29), par l'adverbe de temps « quand », Ngah Ateba replonge le lecteur et la lectrice dans un univers situationnel fondé sur la prégnance du « on dit ». La structure du poème présente cinq strophes dont les quatre premières sont introduites par « quand ». Toutes ces strophes soulèvent un sentiment de dysphorie dans les rapports entre hommes et femmes. Ce sentiment renforce un autre type d'émotion, celui de la discrimination des femmes autant que leur rejet de la cité des hommes. Le « on », susnommé, réfère en réalité aux hommes qui fustigent les femmes pour les griefs similaires qu'il aurait commis sans que la société ne leur attribue une connotation sexiste. Le statut des femmes divorcées préoccupe ceux qui voient en elles des personnes dévergondées en dépit de l'incompatibilité d'humeur qui les oppose à leur partenaire de vie. Les femmes divorcées jouissent ainsi d'une mauvaise renommée aux yeux des hommes de la société machiste. Celle-ci les condamne par contumace. Le sentiment dépréciatif qui parcourt la poétesse se voit dans ces propos relayés par les hommes : « quand elles sont séparées ou divorcées,/ Dans tous les milieux, elles sont doigtées./ Redoutées elles sont tels des êtres dévissés/ Des foyers d'où elles se sentaient dévitalisées » (Ngah Ateba, 2004, p. 29). L'adjectif « dévitalisées » articule une litote. Il s'agit pour Ngah Ateba de souligner la dégradation des sentiments d'amour qui renforcent l'incompatibilité entre partenaires et engendrent des divorces. Les femmes font par ailleurs les frais de la suspicion à la suite de leur veuvage. La mort de leur époux est toujours l'occasion pour elles d'être



accusées de l'avoir fait disparaître pour des raisons inavouées. Le poème confie : « quand elles sont par accident devenues veuves,/ Elles se retrouvent dans une situation neuve./ Indexées elles sont comme dans une couveuse/ Ronronnant l'image désormais cadavéreuse/ D'un époux dont l'existence est à jamais ténébreuse » (Ngha Ateba, 2004, p. 29). Bien plus, le musellement de la femme se voit dans la comparaison qui assimile sa vie à celle vécue dans une couveuse.

Par-delà la *mimésis* qui permet au poète de se construire un univers fictionnel sur la base des éthiques de vies de femmes observées, le texte poétique communique aussi par le biais de l'art. Celui-ci lui sert de fondement dès lors que « le texte poétique se définit avant tout par le travail créatif que l'auteur pratique sur le langage : musique des mots, polysémie, rythme des vers ou des phrases, figures poétiques » (Klein, Albou, Billault, Fdida et Sfez, 1998, p. 169). Edouard Mokwe, les qualifie pour sa part de « piliers d'un art poétique » (2019, p. 69), parce que c'est également grâce et autour d'eux que se négocie l'autre sens d'un poème qui se définit comme la *sémiosis* chez Michael Riffaterre (1983).

## L'écriture ou la poétisation d'une vision

La poétisation de la femme africaine nouvelle par Ngha Ateba se décline à travers un certain nombre de ressorts. La variation de ses angles d'attaque amène à déceler un dialogue qui se noue avec certain·e·s auteur·e·s qui l'ont précédée sous la bannière de l'intertextualité.

## Intertextualité et stratégie d'émergence d'une femme nouvelle

L'intertextualité est le mouvement qui voit un texte réécrire un autre. À travers ce phénomène de communication intertextuelle s'instaure un dialogue entre auteur·e-s et œuvres. Les modes de déclinaison intertextuels sont, entre autres, la citation, le plagiat, l'allusion et la parodie. Nous nous intéressons à la catégorie de l'allusion. Elle réfère à « un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel il renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevable » (Gignoux, 2016, en ligne)

Dans le poème 5, « le pari des femmes philosophes » (p. 21), un dialogue se noue entre la philosophe-écrivaine Ngah Ateba et d'autres philosophes qui l'ont précédée dans la perspective de la réécriture de l'histoire de la femme africaine. Dans la strophe qui suit, est faite l'allusion à trois personnalités majeures de l'histoire de la philosophie : Socrate, Simone de Beauvoir et Davis. En convoquant la figure de Socrate, Ngah Ateba invite la femme africaine à subir une mutation substantielle d'abord sur le plan de l'intellect, sans nourrir aucun complexe face à l'homme. Car, « la science de Socrate n'a un goût de misogynie/ La prouver pour nous, un réel pari » (Ngah Ateba, 2004, p. 21). Les femmes postulées sortent de leur confinement intellectuel afin de repousser très loin les limites de la discrimination sexiste qui a cours dans certains pays africains. Le savoir ne connaît pas de sexe. Cette idée sous-tend l'invitation qu'adresse Ngah Ateba à ses lecteurs et lectrices. En défiant les lois de l'essentialisme, les femmes nouvelles, telles que portraiturées, prennent fait et cause pour leur émancipation. Elles travaillent à leur autonomisation afin de s'exhiber comme un sujet libre, comme sujet et non plus objet de son histoire. Les femmes forment ainsi un bloc compact non pour faire la guerre à l'homme, leur partenaire de vie, mais pour se serrer les coudes au nom du principe de la sororité, aux fins de lutter ensemble dans un monde où rien ne leur est donné. Le poème 9, « pour unir les femmes

» (p. 30-31) illustre une telle mobilisation. Celle-ci épouse les axes de la philosophie communiste de Karl Marx à travers son slogan politique « prolétaires de tous les pays, unissez-vous! » tirée de *Le Manifeste du parti communiste* (1948, p. 34). Le lien dialogal qui se noue entre texte poétique et histoire du communisme revêt la forme de la mobilisation des femmes autour d'un projet commun : celui de leur affirmation identitaire. Les femmes constituent une entité humaine nantie de droits inaliénables. Le projet commun du « féminin humain » de Ngah Ateba devient alors l'objet d'un rêve fédérateur qui place la femme nouvelle au centre de ses préoccupations pour faire entendre au monde une nouvelle voie. Ngah Ateba le montre à travers ces mots : « J'aimerais parler comme Karl Marx/ Avec une voix qui va jusqu'à Mars » (2004, p. 30).

Le dialogue intertextuel vise donc à faire prendre conscience à la femme noire du nouveau destin qui est le sien à l'heure où l'on parle de plus en plus de la parité dans les politiques de gestion des affaires publiques, tant au plan national qu'international. C'est cette prise de conscience qui redéfinit ladite femme comme une actrice clef dans la nouvelle configuration des rapports sociaux de genre. La mutation voire la mue que doit opérer la femme pour se hisser à ce niveau de pensée en vue de la négociation de sa nouvelle identité sociopolitique justifie ces vers de la poétesse : « c'est l'occasion de faire valoir notre catégorie/ Pour suivre les pas de De Beauvoir et de Davis » (Ngah Ateba, 2004, p. 21). Suivre les pas de de Beauvoir et de Davis, c'est se proclamer libre. Cette liberté se voit déjà dans les poèmes à travers la singularité que recèle le choix des formes artistiques par Ngah Ateba.

## L'art des formes poétiques au service de la libération de la femme

Comme le souligne Delas, au cours de l'énonciation d'un vers, la chaîne sonore est soumise à des variations de tons. Celles-ci se déclinent en accentuations et en intonations. Nous nous intéressons aux intonations

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies afin de visualiser le rapport entre langue et métrique. Force est d'affirmer, au regard de ces prémisses, que dans la poésie de Ngah Ateba, la variété des sons épouse la diversité des problèmes qui obstruent l'avènement d'une cité où prévaut le sens de l'équité entre sexes, voire genres. Autant en déduire que vers et métrique, chez cette poétesse, traduisent une forme de combat, une espèce de rébellion par la poétesse manifestée au plan langagier. Le ton libre qu'elle s'autorise dans la composition de ses rimes impulse une logique comportementale dont le point culminant est la libération de la femme des chaînes de la phallocratie qui l'enserrent. Chez Ngah Ateba, la variété des rimes émises en final de vers traduit la diversité des écueils à franchir par la femme noire cheminant inexorablement vers la liberté. Certains poèmes brillent par une monotonie sonore en final de vers. La rime est donc continue suivant la forme AAAA, AAAA, AAAA et AAAA. Tel est le cas pour les poèmes 1, 2 et 3 dont la dominante sonore est le son /i:/. Dans le poème 1, « Être femme », on peut lire : « servir-subir-tenir/ gémir-frémir-sévir/ sourire-séduire-conduire/ cuire-détruire-nuire/ construire-détruire-nuire/ construire-reproduire-produire » (Ngah Ateba, 2005, p. 17). Pourtant, au fur et à mesure que les centres d'intérêt de la thématique de la libération de la femme évoluent, les intonations en final de vers alternent au cœur d'un même poème. La rime se présente alors sous la forme plate AAAA, BBBB, CCCC et DDDD. Le poème 7, « Je n'ai pas choisi mon sexe » en est une illustration. Dans ce texte, on relève l'alternance entre les sonorités faibles ou douces et les sonorités fortes ou toniques. Les sons /Eks/ sont notés dans la première strophe. Ses occurrences sont : « sexe-prétexte-complexes-contexte ». Le son /Ë/ est relevé dans la strophe 2 à travers les réalisations « féminin-masculin-câlins-gamins ». Le son /am/ se distingue à la strophe 3, à travers les différentes réalisations du mot « femme ». Le dernier son qui s'inscrit dans le principe de l'alternance est /ite/. Il apparaît dans les strophes 4 et 5, comme dans les mots « féminité-masculinité-iniquité-unicité ».

S'agissant des vers, on peut affirmer que le texte poétique de Ngah Ateba offre un système de versification irrégulier puisque ses vers présentent des longueurs variées, le tout pour elle étant de passer son

message. Affirmant sa nature de femme dans le poème 7, « Je n'ai pas choisi mon sexe » (p. 27-28), elle écrit: « je ne suis pas culturellement devenue femme/ Je suis née femme et vis au quotidien en femme » (Nghah Ateba, 2004, p. 27). Le premier vers, /je/ne/suis/pas/cul/tu/rel/le/ment/de/ve/nue/fem/me/, comporte 14 pieds. Le second, /Je/suis/née/fem/me et/vis/au/quo/ti/dien/en/fem/me/, en compte 13. La variété relevée au niveau de la production des vers s'avère l'une des marques de la liberté que postule le démiurge au bénéfice des femmes noires. Ladite liberté s'inaugure au niveau de son expression poétique. Nghah Ateba s'émancipe de tout formalisme traditionnel occidental en matière de création poétique. Elle affranchit son poème des règles de la versification classique (ni ode, ni sonnet, ni balade) concernant le mètre et la rime. Ce faisant, elle exprime sa liberté en choisissant d'esquiver toute contrainte formelle qui lui imposerait dans sa création fictionnelle des schèmes d'écriture préalablement définis.

Le sentiment du lecteur et de la lectrice est le même lorsqu'on décrypte la métrique de Nghah Ateba. On est en droit d'affirmer que ses vers cèdent au principe de la liberté. Car, bien qu'ils s'achèvent tous par des rimes qui sont parfois pauvres, parfois suffisantes ou riches, lesdits vers sont construits dans l'ignorance d'une quelconque typologie préalablement systématisée. Ils sont donc dits libres. Klein, Albou, Billault, Fdida et Sfez affirment à ce sujet que les vers libres sont « selon la norme classique, des vers de mètres variés que l'auteur organise dans un poème pour réaliser ses effets de sens et de rythme » (1998, p. 177). Partant du principe que la métrique définit le modèle des vers et le rythme, force est d'alléguer que les vers libres de Nghah Ateba se veulent libérés des apriorismes formels qui exacerberaient toute forme de soumission de l'écrivaine au formalisme esthétique conçu par les hommes. La poétesse récuse leurs pratiques sexistes comme l'attestent ces mots : « les hommes se moquent du sens de la parité/ À laquelle ils attribuent toutes les importunités » /les/hom/mes/se/mo/quent/du/sens/de/la/pa/ri/té/, compte 13 pieds; le second, /À/la/quel/le ils/a/tri/buent/tout/es/im/por/tu/ni/tés/, en dénombre 14. L'irrégularité notée dans ce mode de versification, dont la longueur varie d'une strophe à l'autre,

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies d'un poème à une autre, s'avère obsédante chez l'écrivaine camerounaise. Autant croire que la diversité manifeste au plan des formes articule un sens sur le plan de la *sémiosis*. Car, « c'est dans la forme même que [l'écrivain] donne au mode d'existence sociale de ses personnages [...], que se glisse le geste idéologique » (Reuter, 1996, p. 69).

## L'éthique ou le message de la poétesse

Par éthique, il faut entendre « l'ensemble des concessions, des convenances et des conventions qui favorisent le "devoir-vivre" ensemble dans la société » (Mvogo, 2008, p. 189). Cette définition liminaire mérite des compléments : « Les concessions font appel au dialogue, à la négociation, à la tolérance, à l'acceptation de l'autre avec ses insuffisances et ses qualités » (*ibid.*, p. 189).

La mise au point théorique qui précède oblige à voir dans l'éthique une philosophie de vie qui engendre une nouvelle forme de rapports interhumains. Elle aménage des espaces de communication entre individus en vue de susciter un mieux vivre ensemble entre eux. Vivre ensemble revient donc à

promouvoir des valeurs, développer la solidarité, réorganiser notre vie commune sur la terre, former à la citoyenneté, prévenir les conflits, respecter les cultures, les religions, renforcer la volonté des individus à être des acteurs, apprendre à reconnaître en l'Autre la même liberté que soi-même (Rouhier, 2015, p. 36).

L'éthique de vie que postule Ngah Ateba vise à instaurer une femme nouvelle au cœur des relations de genre, c'est-à-dire une créature utopique dont l'attitude intersubjective s'enracine dans le savoir-vivre, le devoir-vivre-ensemble, bref le savoir-être. Ngah Ateba inscrit, avant tout, sa poésie dans une perspective innovante aux fins de contribuer à la logique de remodelisation des femmes noires en les sculptant minutieusement telles qu'il conviendrait qu'elles fussent. Car, en réalité,

« ce n'est pas la poésie d'aujourd'hui, et la poésie africaine en particulier, qui changera le monde dans lequel nous vivons. C'est par notre force d'entreprendre et nos efforts personnels ou collectifs que nous changerons l'Afrique » (Miampika, 2000, p. 35). La stratégie mise sur pied par la poétesse en vue de la renaissance de la femme noire s'articule en dix axes que nous recoupons en deux paliers sémantiques essentiels : l'être ou l'affirmation identitaire de la femme, d'une part, et, d'autre part, la postulation du constructionnisme à travers lequel la vie et le devenir sociopolitique féminins se renouvellent, mettant à l'index les survivances et les stéréotypes résultant du théo-logo-phallocentrisme.

## Être ou l'affirmation identitaire de la femme

Les femmes, à en croire Mossuz-Lavau et Kervasdoue, « ne sont pas des hommes comme les autres » (1997, p. 11). Créatures laissant dialogiquement penser à Ève dans la Bible, dans la trame du poème 25, « les dernières Ève de la deuxième libération » (p. 63-64), les femmes ont désormais l'obligation de soigner leur apparence physique. Les femmes noires se veulent l'incarnation de la beauté, une sorte de parure naturelle ornant les décors de la vie au cœur de la cité. À cet égard, ces femmes ne sauraient s'exposer aux formes d'aliénation culturelle qu'exhibe la modernité. Il conviendrait donc que les femmes noires redorent leur blason en reconquérant leur image reluisante d'antan. La poétesse l'estime trahie à cause des « transformations de peau » et autres « changements de gène » qui, en réalité, dépersonnalisent les femmes (Nghah Ateba, 2004, p. 73). La vision de l'écrivaine procède ainsi d'une exhortation à la célébration des vertus que lui offre généreusement la nature. Le discours injonctif qu'elle tient à l'endroit de la femme-traîtresse, articulé sur le mode de l'interrogation rhétorique, participe de la nécessité pour les femmes noires de soigner leur apparence physique. Il y va de la réaffirmation de leur identité : « que la modernité ne soit pas pour toi mortelle! / Que deviens-tu avec les aliénations culturelles? »

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies (Ngha Ateba, 2004, p. 73). L'image actuelle des femmes, que Ngha Ateba pense « dénaturée » au poème 30, ne se soignera qu'à la seule condition que les femmes noires retournent aux sources naturelles de leur beauté traditionnelle historique. Dans une veine analeptique directement adressée à un destinataire désigné par la périphrase « femme noire », Ngha Ateba appelle à un recours au passé afin d'inspirer les nouvelles valeurs du présent qui s'adosent à la vertu de la pudeur :

Femme noire [...] on regrette tes belles parures en coupelles/ [...] tu ne connaissais ni intérêt ni l'argent [...]/ femme noire qui savait si bien cacher son corps/ À ce jour s'habille sans pudeur en "just-au-corps"/ [...] Se couvrir avec les pagnes jusqu'aux orteils marquait son port/ Ainsi la vue de certaines parties de son corps coûtait de l'or/ [...] Femme noire qui attirait par ses tresses les plus beaux étalons/ Maintenant elle les a remplacées par les perruques de chignons/ [...] femme noire [...] Tu passes la journée entière les pieds posés sur le guéridon/ [...] ton allaitement naturel qui était si bon/ Tu as tôt fait de le remplacer par l'allaitement au biberon (Ngha Ateba, 2004, p. 72-73).

Les femmes nouvelles, que veut l'écrivaine, sont des mères attentionnées, mues par la vertu de leurs postures comportementales et des traits caractériels exemplaires. Grâce à leur savoir-être, lesdites femmes ne peuvent que faire des envieux, ce d'autant que leur comportement rompt avec tout principe de vie confinée. La poétesse milite ainsi pour toute forme de déconfinement qui induit la prise de parole par les femmes. Le déconfinement se révèle un acte de responsabilité majeur dont l'illustration transparait dans l'allégation qu'« une femme peut faire tout ce qu'un homme peut faire : entrer dans une pièce et changer le cours de l'histoire » (Beyala, 1995, p. 52). S'exprimant au sujet de ce qu'elle qualifie de « conditionnement féminin », Ngha Ateba invite la femme noire à manifester une rébellion pacifique à travers un discours qui entre en contradiction avec les stratégies du système phallogocritique. Le constat du démiurge est frappant : « l'Africaine [...] vit en silence des frustrations sous tous les toits/ [...] Conditionnées traditionnellement à l'obéissance sans choix/ Les femmes n'ont ni expression ni vie qui ne reflètent un octroi/ Sur les plans politique et économique elles manquent de poids » (Ngha Ateba, 2004, p. 77). Pour conjurer cet enfermement, la poétesse lui oppose



une fin de non-recevoir en suggérant le paradigme de l'émancipation féminine. Celle-ci consiste à défier les lois de l'androcentrisme sclérosant, puisque la poétesse affirme que « l'émancipation des femmes [...] / Leur promotion revient à ne plus préparer au feu de bois / Et à n'aller au champ tous les jours tels des villageois » (*ibid.*, p. 77). Le module des femmes noires émancipées devient ainsi une mise en équation de la néantisation des formes de stéréotypes de genre qui définissent à ce jour la pratique sociale androcentrique. Dans le poème 1, « Être femme », Ngah Ateba recourt à la figure de l'anaphore à laquelle elle adjoint l'hypozeux afin de communiquer sa vision de l'être femme. La structure « Être femme ce n'est pas + idée décriée » relève du processus de fustigation des affres d'une société machiste dont la visée est l'ostracisation de la femme. Cette structure intervient dans les cinq premières strophes du poème avant que la poétesse ne précise, dans le fond, ce qu'est être femme : « Être femme, ce n'est pas être né pour servir / Être femme, ce n'est pas être né pour subir / [...] Être femme, ce n'est par l'homme, accepter de se détruire / Être femme, ce n'est pas vivre pour se faire nuire » (Ngah Ateba, 2004, p. 17). Le but recherché par Ngah Ateba étant de visualiser le modèle féminin rêvé, elle travaille alors à la promotion d'une nouvelle image des femmes noires sur les cendres de l'ancienne. Partant, elle conforte l'affirmation identitaire des femmes en conférant une autre orientation sémantique à l'anaphore suivant la structure « je suis femme + le rôle postulé » : « je suis femme et je ne peux autre chose devenir / [...] Je suis femme et je ne dois mon essence convertir » (*ibid.*, p. 17). Le passage d'« être femme » à celui de « je suis femme » illustre la mue subie par la femme. Ce passage symbolise le triomphe d'une catégorie du genre résolue à infléchir le sens de sa propre histoire, comme pour témoigner de ce que « les droits des femmes ne leur ont pas été servis sur un plateau d'argent. Chaque parcelle de terrain a été gagnée de haute lutte » (Beyala, 1995, p. 51). Le sujet poétique qui dit « je » affirme donc son existence. Arrivé à maturité, il donne la preuve qu'il maîtrise son rôle dans la cité. Il ne démontre pas moins qu'« on ne naît pas femme, on le devient » (Beauvoir, 1949, p. 13). Cette assertion beauvoirienne, qui figure la rébellion féminine s'affiche comme la négation de la théorie

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies essentialiste. Elle montre surtout comment les femmes bravent les apriorismes sexistes afin d'emboîter le pas à une nouvelle forme de combat revendicatif dont la déclinaison n'est autre que le constructionniste.

## Déconstruction du théo-logo-phallocentrisme et Postulation du constructionnisme

Dans la théorie du genre, le constructionnisme est l'idée qu'il n'existe pas d'essence féminine ou masculine, mais seulement un sexe biologique n'influant pas, ou très peu, sur la personnalité. La notion opposée est l'essentialisme. Le théo-logo-phallocentrisme, pour sa part, est une doctrine qui érige la parole de l'homme en volonté de Dieu et qui place son discours au centre d'enjeux sexistes. La déconstruction se veut donc une étape fondamentale dans le combat menant la femme noire à son émancipation voire son autonomisation. Celle-ci ne signifie pas « se défaire des oripeaux du "spécifiquement féminin" pour s'aligner sur le modèle universel incarné par les hommes » (de Beauvoir citée par Mossuz-Lavau et Kervasdoue, 1997, p. 10). Il ne s'agit donc pas pour la femme de rechercher un renversement des rôles sociaux avec notamment la victoire des femmes sur les hommes. La déconstruction s'inscrit dans un processus révolutionnaire visant à « défendre et préserver définitivement les droits des femmes pour empêcher les autres de les violer » (Ngha Ateba, 2004, p. 9). Elle s'avère une nouvelle attitude féministe qui s'instaure à travers la rébellion pacifique de la femme militant pour sa propre cause afin de se projeter comme « une nouvelle femme » (Hertzberger Fofana, 2000, p. 35). Ngha Ateba conçoit la déconstruction comme un axe définitoire du néo-féminisme. Elle déclare que cette éthique de vie « exhorte à l'action qui remplace et dépasse le féminisme de manifestations et de revendications. [Elle] veut susciter en les femmes "la volonté d'agir dans le sens de changer vraiment elles-mêmes leur vie et leur statut" » (Ngha Ateba, 2004, p. 11). Il s'agit d'amener

« les hommes à “bousculer les vieilles mentalités” entretenues à leur endroit et alimentées par les choix aliénants et les options féminines de dépendance » (*ibid.*)

La femme nouvelle que postule l'artiste inscrit sa vie dans une perspective de confédération avec celle des autres et non dans une logique d'exclusion ou d'autarcie. Elle voit dans l'homme un partenaire de vie. Dans une verve poétique dominée par la figure de l'anaphore, Ngah Ateba affirme : « Je suis femme et j'assure moi-même mon avenir/ Je suis femme et dois mon existence choisir » (2004, p. 11). Le choix par les femmes de leur devenir signifie que celles-ci prennent les rênes de la gestion quotidienne de leur patrimoine existentiel. Elles peuvent donc s'interdire certaines postures désobligeantes qui exacerbent leur réification. Dans le poème 3, « le salut des femmes » (p. 19), la poétesse décline les contours des temps nouveaux. Les femmes ne se contentent plus de jouer de pseudo-rôles les réduisant à la maternité et au statut de femme de ménage : « le temps est révolu le temps des consommatrices/ [...] Mais des sœurs, mères filles ou épouses actrices/ Elles ne se conduisent plus en observatrices [...] Elles sont auprès des hommes des coadjutrices/ [...] Elles gèrent désormais leur liberté en civilisatrices » (p. 19).

La femme nouvelle n'est plus cette créature naïve qui « soumet sa vie aux marabouts patents » (Ngah Ateba, 2004, p. 20). Elle se donne les chances de réussir dans la vie en s'éduquant au préalable afin de gagner ce que l'écrivaine appelle au poème 5 « le pari des femmes philosophes » (p. 21). Avalisant le principe de la sororité, au nom duquel toutes les femmes sont sœurs, Ngah Ateba affirme : « femmes enseignantes de philosophie/ L'heure est venue pour relever nos défis/ Il nous faut rompre avec la léthargie/ [...] La quête de sagesse doit faire de nous des amies/ [...] Débattre et publier nos idées doit être notre vie/ Notre objectif est d'instruire tout esprit qui nous lit » (p. 21). L'usage par l'écrivaine des adjectifs possessifs « nos » et « notre » constitue une illustration de la communauté de destin qui unit les femmes noires. Formant ce que Ngah Ateba qualifie de « bloc épinière », celles-ci donnent sens et consistance à leurs récriminations. Faire corps pour se rebeller et réclamer ensemble

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies leurs droits relève d'un défi commun qui transparait dans ces propos : « Ensemble les femmes ne doivent se contredire/ Avec le statut d'humain, elles déterminent leur avenir/ Solidaires elles doivent mieux s'assurer un avenir/ Et à leur(s) enfants(s) les meilleurs souvenirs » (p. 29). La mobilisation des femmes dans une perspective constructionniste revêt tout son sens lors de la Journée Internationale qui leur est consacrée le 8 mars de chaque année. Si dans les villages ce jour est « sans ampleur », il convient ailleurs de lui conférer une autre dimension afin qu'il soit bénéfique à toutes les femmes. L'exhortation du démiurge sonne alors comme une invitation à changer de mode comportemental ce jour-là dans une fusion des cœurs. Dans le poème 9, « Pour unir les femmes » (p. 30-31), on peut lire, dans une veine parodiant le slogan de Karl Marx : « femmes de tous les coins du monde entier/ [...] Ré-unissons-nous pour faire un bloc épinière!/ Partout chaque être féminin doit être un équipier! » (2004, p. 30). Le ton injonctif de la poétesse et l'usage du verbe d'obligation « doit » renforcent le sens de l'impératif catégorique qui oblige la femme noire si elle entend renaître pour une vie d'équité dans la cité. Ngah Ateba convie les femmes à adhérer massivement aux associations qui peuvent le cas échéant défendre leurs droits, à l'instar de l'UFAM-AMEDEC<sup>2</sup>. Cette association protège les droits des femmes ainsi que le dit l'écrivaine : « Dans l'association UFAM-AMEDEC/ Les femmes usent de leur intellect/ Elles pensent devenir des architectes/ D'un destin de famille sans hypothèque » (p. 37).

De même, l'objectif final de la femme nouvelle est celui de fonder une famille équilibrée dans une société où ses droits sont respectés. L'un des cadres de réalisation de cette destinée est le foyer. La poésie de Ngah Ateba, à travers le poème 22 intitulé « Sauver le foyer » (p. 55), se préoccupe de communiquer aux hommes les rouages d'une gestion saine du foyer. Ce dernier cesse d'être un espace propice à la tyrannie, pour se révéler un cadre où il fait bon d'y rester, tant père et mère y

2. Union des Familles Monoparentales et Associations des Mères Chefs de famille pour l'Education de l'Enfance Camerounaise fondée par la poétesse Ngah Ateba. Elle « fait la promotion de la reconstitution, de la récupération, de la restructuration de la famille brisée pour l'épanouissement des hommes, femmes et enfants seuls » (2004, p. 107).

incarnent l'amour. La tonalité injonctive adoptée par l'écrivaine recèle un impératif afin que les rapports sociaux de sexe mutent de l'essentialisme à l'approche genre. Dans ce contexte, homme et femme redeviennent frères pour le bonheur du foyer et l'épanouissement au sein de la société : « L'époux doit savoir et non ignorer ce qu'est le pardon/ [...] Par amour on ne doit vivre une union comme une croix/ Le mari doit tolérer les cas de tristesse et d'élévations des voix/ Il doit favoriser que sa moitié d'épouse ait une conscience de soi/ Il ne doit surtout pas avec ses enfants la faire sortir de son toit » (Nghah Ateba, 2004, p. 55). Cette citation énonce un autre principe réglementant les rapports de sexe par l'écrivaine. Il s'agit de montrer comment le passage des questions de sexe, avec la biologie ou l'essence comme corollaire, ne profite qu'à un groupe de personnes, tandis que celles relatives au genre, comme construit social, impriment un sens neuf aux relations humaines. Il convient de souligner que l'approche genre vise à provoquer de nouveaux partages des tâches et des responsabilités ; bref, de « susciter un changement social afin de permettre à toutes les composantes sociales masculines comme féminines, de participer pleinement et sur un pied d'égalité au processus de développement de leur société, et de pouvoir jouir en conséquence des bénéfices de leur travail (Minkanda, 2008, p. 84).

Dans le poème 10, « Richesse de femme » (p. 32), on voit comment l'approche genre libère les femmes des pesanteurs et autres formes d'exclusion consacrées par les pratiques nées du phallocentrisme : « les femmes n'étaient alors que des délégataires/ Elles ne pouvaient jouir du titre de propriétaires/ Ni des terres, ni de fusils, elles n'étaient feudataires/ [...] Elles se sentaient chez elles partout locataires [...]/ La promotion du genre est venue la sortir de cette calamité/ (Nghah Ateba, 2004, p. 32). La poétesse va plus loin en relevant les avancées notées dans le circuit des relations inter-genres : « Désormais la femme fait valoir ses diverses activités/ Au plan économique ou politique elle a rompu avec la passivité/ Pour conquérir sa dignité elle fait prévaloir son efficacité » (Nghah Ateba, *ibid.*) La promotion de l'approche genre n'est que salutaire dans la logique de reconfiguration des rapports de sexes : « La promotion du genre veut pour la femme établir la parité/ Pour parvenir avec les

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies hommes à une parfaite égalité/ [...] Les femmes veulent bénéficier de leurs droits en totalité/ [...] La femme émancipée et évoluée est la femme compétitive (Ngha Ateba, *ibid.*).

L'usage itératif de l'expression « la promotion du genre » témoigne que l'approche genre rétablit un équilibre dans le fonctionnement des relations de sexe. Voilà pourquoi « la promotion du genre [...] doit rentrer dans les mœurs vécues avec la notion de partenariat, [elle] exige un changement de mentalité dépendante d'une éducation de tous les deux sexes. L'homme et la femme doivent tous être épanouis, individuellement, en couple, en groupe ou en collectivité » (Ngha Ateba, 2004, quatrième de couverture).

## Conclusion

En définitive, l'analyse de *Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies de femme* d'Alice Salomé Ngha Ateba révèle qu'un certain nombre de pesanteurs hypothèquent l'avènement d'une femme noire émancipée, autonome et épanouie. La poétisation des rapports sociaux de sexe illustre à quel point la femme noire reste sujette à une ostracisation qui se laisse observer dans la quasi-totalité des sphères de la vie sociale. Si au plan physiologique, cette femme active elle-même les leviers de sa réification en s'écartant ostensiblement des valeurs qui définissaient son identité d'antan, au plan sociopolitique, elle connaît les affres d'une discrimination dont les fondements essentialistes n'ouvrent pas la voie à une quelconque forme d'épanouissement. Face à ce musellement de la femme noire, la poétesse postule le constructionnisme et l'ethopoétique comme modes opératoires en vue de la réhabilitation féminine. Il s'agit pour l'écrivaine de dessiner le tracé d'un déconditionnement plus humain visant à sortir la femme de la marginalisation en l'affranchissant du giron androcentrique qui l'enserme. La vision éthique qui en résulte porte le sceau du néo-féminisme. Cette philosophie de vie se veut fédératrice

en tant qu'elle suscite l'avènement de rapports intersubjectifs féminins-masculins non conflictuels. Mue par le souci d'impulser un changement de paradigme comportemental chez les hommes et femmes, la poétesse s'érige en « féminitaire<sup>3</sup> ». En subvertissant les sexo-discriminations, la féminitaire postule l'amélioration de la situation de la femme noire dans la société. Partant de l'applicabilité des droits humains afin de promouvoir les sexo-spécificités, la féminitaire travaille, par ailleurs, à engendrer la parité sociale homme-femme. Toutefois, pour parvenir à la parité, il convient pour les femmes noires de s'investir sans relâche, car, comme le soutient Calixthe Beyala, « la machine phallogratique est dressée, parfaite; [aux femmes] de la démolir. Sans peur, sans culpabilité, mais sans agressivité, en réclamant leurs droits sans honte de déplaire » (1995, p. 77).

## Références

- Badran, Margot et al. 2007. *Existe-t-il une féminisme musulman?*. Paris : L'Harmattan.
- Bebey, Francis. 1967. *Le Fils d'Agatha Moudio*. Yaoundé : CLÉ.
- Beyala, Calixthe. 1995. *Lettre d'une Africaine à ses sœurs occidentales*. Paris : Spengler.
- de Beauvoir, Simone. 1949. *Le Deuxième sexe (L'expérience vécue)*, tome 2. Paris : Gallimard.
- Delas, Daniel. 1984. *Poétiques/pratiques-Textes et non-textes*. Paris : CEDIC.
- Delphy, Christine. 2002 [1991]. Penser le genre, quels problèmes?. Dans Hurtig, Marie-Claude, Kail, Michèle et Rouch, Hélène, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes* (p.11-25). Paris : CNRS. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/007780ar>
3. Pour Ngah Ateba, la féminitaire s'écarte de toute doctrine qui engage la lutte intersexes mais promeut la coresponsabilité en résolvant le problème des inégalités juridiques des sexes.

- Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies Engama, Stella. 2000. *Les Chaînes du droit de cuissage*. Yaoundé : FUSÉE.
- Everaert-Desmedt, Nicole. 1992. *Sémiotique du récit*. Bruxelles : de Boeck.
- Gignoux, Anne-Claire. 2006. De l'intertextualité à l'écriture. *Cahiers de narratologie*, n° 13, <http://narratologie.re/329>
- Hertzberger Fofana, Pierrette. 2000. *Littérature féminine francophone d'Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Klein, Catherine, Albou, Nathalie, Billault, Claudine, Fdida, Moïse et Sfez, Dany. 1998. *Mieux lire. Mieux écrire. Mieux parler*. Paris : Hachette.
- Krauss, Cynthia. 2005. "Avarice épistémique" et économie de la croissance ; le pas rien du constructionnisme social. Dans Rouch, Hélène, Dorlin, Elsa et Fougeyrollas Schwebel, Dominique (dir.), *Le corps, entre sexe et genre* (p. 39-47). Paris : L'Harmattan.
- Marx, Karl et Engels, Friedrich. 1848. *Le Manifeste du parti communiste*. Paris : Giard et Brière.
- Miampika, Landry-Wilfrid. 2000. La poésie demeure un art majeur. Entretien avec Francisco Zamora Lobocho. *Revue Africultures* 24. *Que peut la poésie aujourd'hui?* (p. 35-37). Paris : L'Harmattan.
- Minkanda, Alain-Patrice. 2008. *Genre et développement durable*. Yaoundé : GRAPS.
- Mokwe, Edouard. 2019. Pratique poétique et composante thymique chez Jacques Fame Ndongo : le cas du recueil *Le Temps des titans*. Dans Marcelline, Nnomo Zanga et Pierre Suzanne Eyenga Onana (dir.), *Jacques Fame Ndongo. Le scribe du génie africain*. (p. 79-90). Paris : L'Harmattan.
- Mossuz-Lavau, Janine et Kervasdoue, Anne. 1997. *Les Femmes ne sont pas des hommes comme les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Mvogo, Faustin. 2008. Littérature maghrébine: quête, requête ou conquête de l'éthique?. *Annales de la FALSH. Identité culturelle et mondialisation*, n° spécial, 189-197. Yaoundé : CLE.



- Ngah Ateba, Alice Salomé. 2004. *Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies de femme*. Yaoundé : AMA.
- Nnomo, Marcelline. 2013. Le genre ; de la pensée de la différence à la postulation d'une catégorie d'analyse. *Revue Heuristique*, 2, 11-26. Yaoundé : CLE.
- Reuter, Yves. 1996. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Dunod.
- Riffaterre, Michael. 1983. *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil.
- Robrieux, Jean-Jacques. 2000. *Rhétorique et argumentation*. Paris : Nathan.
- Rouhier, Cathérine. 2015. *Compétences psychosociales-catalogue des outils de prévention*. Paris : Ireps.
- Sall, Babacar. 2000. Je veux être un bâtisseur de rêves. Entretien avec Babacar Sall. *Revue Africultures. Que peut la poésie aujourd'hui?*, 22, 19-23. Paris : L'Harmattan.

---

### **Pierre Suzanne EYENGA ONANA**

Maître de Conférences à l'Université de Yaoundé I, Cameroun, Pierre Suzanne EYENGA ONANA se passionne pour l'épistémologie des littératures écrites africaines et américaines, les modalisations littéraires du vivre ensemble dans les francographies africaines et africaines-américaines écrites, les questions de féminisme et de Gender Studies. Auteur d'une cinquantaine d'articles, il a par ailleurs participé à de nombreux séminaires et colloques dans les universités africaines et occidentales (France, Gabon, Togo, Burkina Faso, Côte-d'Ivoire, Benin). Il est l'auteur de cinq ouvrages dont un recueil de poèmes (*Trajectoires cinquantenaires* – EUE 2017) ; *Le Genre dans tous ses états. Perspectives littéraires africaines* (comme co-auteur, 2017) ; *Jacques Fame Ndongo : Le scribe du génie africain* (comme co-auteur, 2019). Il travaille actuellement à la publication de deux autres ouvrages critiques.

Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans "Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/eyenga\\_onana2020/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/eyenga_onana2020/)

**Pour citer cet article :** Eyenga Onana, Pierre Suzanne. 2020. Ethopoétique féministe et modélisation de la femme africaine dans « Le Féminin humain. Pensées poétiques et éthiques des vies de femme » d’Alice Salomé Ngah Ateba. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 111-137. DOI :10.46711/mashamba.2020.1.1.5





# De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

FULGENCE MANIRAMBONA ET FÉLIX TUNGUHORE

## Résumé :

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser, dans quelques romans de la diaspora africaine contemporaine, les subversions qu'opère l'ironie pour créer des mondes fictionnels inversés. Nous entendons d'abord mettre en évidence la question du jeu paradoxal de l'ironie pour tenter de saisir son rôle dans la déconstruction du discours dominant et, par-delà, dans le renversement des univers de croyances. Cet axe de l'ironie permet de démystifier les pratiques en cours dans certains pays de destination des migrant-e-s et la civilisation qu'ils-elles incarnent, de critiquer certains maux de la société comme le racisme, la criminalité, etc. et de mettre en cause les faits et les situations jusque-là tenus pour appropriés. Nous analysons ensuite la satire qui déclenche une ironie qui attaque essentiellement les travers des humains et de la société, égratigne le pouvoir qui opprime ses concitoyen-ne-s et dénonce le système colonial qui contraint tout un peuple à l'adoption des valeurs contraires à ses

convictions morales et à ses intérêts. Tout ce discours met à profit un trope dont le rôle est le retournement de situation, l'inversion des rôles et la représentation des antipodes que véhicule le monde contemporain.

**Mots-clés :** déconstruction, diaspora, francophonie, inversion, paradoxe, satire

**Abstract :**

In this article, we propose to analyze, in some novels by the contemporary African diaspora the subversions operated by irony to create inverted fictional worlds. We first intend to highlight the question about the paradoxical game of irony in an attempt to grasp its role in the deconstruction of the dominant discourse, and beyond it, in the overthrow of universes of belief. This line of irony makes it possible to demystify current practices in some countries of destination of migrants and the civilization they embody, to criticize certain ills of society such as racism, criminality, etc. and the challenge the facts and situations hitherto held to be appropriate. Next, we analyze the satire triggering an irony which essentially attacks the faults of mankind and of society, criticizes the power of regimes that oppress fellow citizens, and denounces the colonial system which compels an entire people to adopt values contrary to their moral convictions and interests. All this discourse takes advantage of a trope whose role is embedded in the reversal situations, the reversal of roles and the representation of the antipodes conveyed by the contemporary world.

**Keywords :** deconstruction, diaspora, francophonie, inversion, paradox, satire

**Résumé (kurundi) :**

Muri ubu bushakashatsi bufatiye ku banditsi b'abanyafrika baba mu mahanga, tugomba kwerekana ingene imvugo y'agahemo icurika ibintu. Ubwa mbere tugomba gushimikira ku kibazo c'agahemo gafatiye ku bintu ata sano bifitaniye kugirango twerekane akamaro k'iyi mvugo mu gusambura ivyo abantu basanzwe bemerako arikwo kuri. Intumbero y'iyi

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

mvugo ni ugushira ahabona uko ibintu biri ufatiye ku mico y'ibihugu abo banditsi bagiye kubamwo, mukwerekana amabi ashingiye ku rukoba, ku bwicanyi n'ibindi, hamwe no gusambura ivyiyumviro n'ukuntu abantu bibaza ko vyama biri ukwo. Ubwa kabiri, twihweza agashinyaguro gaherekeza ako gahemo kugirango gahindure ububegito bw'abantu n'amabi ari mu migenderanire yabo, gashire ahabona ibigenda nabi mu ntwaro z'agacinyizo. Vyongeye, iyo mvugo iriyamiriza kandi intwaro z'abanyamahanga zitegeka abanyagihugu gukurikiza imigenzo itandukanye n'ukubaho be n'inyungu zabo. Akamaro k'iyi mvugo ni uguhindura ibintu, gucurika n'ugucuranura ivyo abantu bajejwe hamwe no kwerekana ibihushane biri mw'isi ya none.

**Mots-clés (kurundi):** ababa mu mahanga, abasangiye igifaransa, agashinyaguro, gucurika, gusambura, ibidafitaniye isano

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 29 avril 2020

**Date d'acceptation :** 28 juin 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Article

## Introduction

L'ironie sert parfois de « costume du dire » à l'écriture romanesque de la diaspora africaine contemporaine. Il apparaît ainsi comme un des moyens de construction des mondes fictionnels dans lesquels la signification apparaît non pas comme étant préalable au texte, mais comme intimement liée à l'acte de lecture. Nous nous proposons de mettre en exergue le rôle de cette figure rhétorique dans la création des univers

fictionnels inversés. Pour y parvenir, nous partons de l'ouvrage *Les Figures du discours* de Pierre Fontanier (2002), préfacé par Gérard Genette qui l'introduit « comme l'aboutissement de la rhétorique française » (Genette dans Fontanier, 2002, p. 5). Ainsi, dans son sens tropologique, l'ironie « consiste à dire par une raillerie, ou plaisante ou sérieuse, le contraire de ce qu'on pense, ou de ce qu'on veut faire penser » (Fontanier, 2002, p. 145-146). Cette définition peut nous servir de base pour comprendre l'univers créé par le récit romanesque de la diaspora africaine contemporaine. L'approche postcoloniale<sup>1</sup> nous permettra d'appréhender deux formes d'ironie, à savoir l'ironie paradoxale, qui fonctionne comme un instrument de renversement des normes dans la représentation de la réalité, et l'ironie satirique qui « reflète les valeurs humaines et vise la défaite des gens et des tendances contraires » (Yaari, 1988, p. 59).

## L'ironie paradoxale

Le paradoxe procède d'un renversement d'une situation considérée par l'opinion comme réelle. Il joue donc un rôle crucial dans la construction de la figure rhétorique de l'ironie. Selon *Le Dictionnaire du littéraire*, « le paradoxe prend en écharpe le discours établi et en désigne le caractère doxique par le seul fait de le renverser [...]. Le paradoxe est donc un discours contre les faits admis, auxquels il oppose des contrefaits ironiques » (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2002, p. 437). Le paradoxe contribue ainsi à la maîtrise de l'altérité contemporaine par la déconstruction du discours dominant. La raison d'être première de ce procédé, lorsqu'il est au service de l'ironie, est de se moquer de tout pour changer les situations présentes. L'ironie paradoxale rejette ou fait donc abstraction de toutes les normes.

1. Selon Jean-Marc Moura le postcolonialisme renvoie, dans son contexte idéologique, à « des pratiques de lecture et d'écriture intéressées par les phénomènes de domination, et plus particulièrement par les stratégies de mise en évidence, d'analyse et d'esquisse du fonctionnement binaire des idéologies impérialistes » (Moura, 2007, p. 11).

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

L'architecture d'*Aux États-Unis d'Afrique* d'Abdourahman Ali Waberi repose sur un renversement de situation où « l'Euramérique », longtemps perçue par les candidat·e·s à l'émigration comme un Eldorado, se présente comme un enfer pour ses populations qui désirent rejoindre la terre promise africaine. Le niveau macrotextuel de ce roman repose ainsi sur ce retournement de situation et touche des réalités presque utopiques.

L'inversion de la réalité est donc au cœur des procédés rhétoriques utilisés par Waberi dans *Aux États-Unis d'Afrique*. En effet, lorsqu'Abdourahman Waberi écrit ce roman, il n'ignore ni la représentation de la réalité migratoire ni le sens de ce phénomène. Le paradoxe, dans cette œuvre, consiste ainsi au renversement des deux univers de croyance. Ce roman relève donc du paradoxe tel que mis en exergue par Yves Barel, c'est-à-dire « un raisonnement parvenant à des résultats notoirement faux ou absurdes, ou bien encore contradictoires entre eux ou avec les prémisses du raisonnement, en dépit d'une absence réelle ou apparente de faute logique dans le raisonnement » (Barel, 1989, p. 20). Ce procédé rhétorique aboutit à une vision absolument ambivalente de l'univers, à une sorte de jugement suspendu sur la nature des choses.

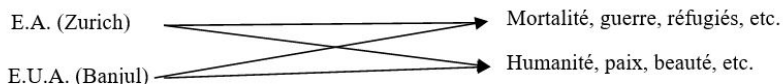
Dans *Aux États-Unis d'Afrique*, le paradoxe est déjà perceptible dès le début du roman où le narrateur présente deux lieux – l'origine du premier personnage du roman (Zurich) et le siège de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et en même temps destination de ce personnage (Banjul) de façon inversée. La posture misérabiliste de Zurich et l'éloge de Banjul exploitent ce jeu d'inversion paradoxale :

Il [Yacouba] est né dans une insalubre favela des environs de Zurich, où la mortalité infantile et le taux de prévalence du virus du sida restent parmi les plus élevés selon les études de l'Organisation mondiale de la santé, installée, comme chacun le sait, chez nous, dans la bonne et paisible ville de Banjul. Elle accueille également la crème de la diplomatie internationale censée décider du sort de millions de réfugiés caucasiens d'ethnies diverses et variées (autrichienne, canadienne, américaine, norvégienne, belge, bulgare, britannique, islandaise, hongroise, suédoise [...]), sans mot dire des boat people squelettiques de la Méditerranée septentrionale qui



n'en peuvent plus de zigzaguer devant les mortiers et les missiles enténébrant des infortunées terres d'Euramérique (Waberi, 2006, p. 12).

Si on se réfère à la théorie des « univers » dans le discours paradoxal de Mariane Tutescu (1966, p. 80), ce jeu paradoxal peut être ainsi schématisé dans *Aux États-Unis d'Afrique* :



Légende :

E.A : Euramérique / E.U.A : États-Unis d'Afrique

Figure. Représentation de l'univers dans *Aux États-Unis d'Afrique* de Waberi

Les flèches horizontales représentent l'univers irréel ou contrefactuel décrit dans le roman de Waberi et l'ironie tandis que les flèches diagonales représentent les situations réelles ou potentielles qui ont été renversées dans la description. Les flèches diagonales renvoient donc à la pensée commune véhiculée par la réalité migratoire que l'écrivain djiboutien, lui-même migrant, n'ignore pas.

Dans la perspective de ce schéma, Banjul et Zurich peuvent être inversés pour correspondre à la description réelle ou potentielle des lieux et ainsi détruire cette ironie paradoxale de Waberi. Au terme de cette déconstruction du jeu paradoxal de l'ironie, tous les malheurs que le narrateur attribue à la Suisse, et par delà, à l'Occident tout entier – la pandémie du sida, les guerres et l'émigration – sont subis par la population africaine. Inversement, l'éloge de Banjul ne peut être fait que de Zurich, si l'on admet les raisons de celui-ci.

Au demeurant, plusieurs séquences d'*Aux États-Unis d'Afrique* de Waberi suivent ce schéma de la représentation symétrique. C'est notamment le cas pour le micro-récit qui se passe en Érythrée et qui raconte le destin de la jeune fille, Maya, peintre et sculptrice de son métier. Née en Normandie et recueillie par un médecin noir alors en mission humanitaire, Maya est élevée dans une Afrique dont elle adopte

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

la mentalité et les valeurs, tout en sachant qu'elle est différente de ses concitoyen-ne-s. Dès l'école primaire, en effet, Maya est victime d'un certain ostracisme. On la traite de « Face exotique », de « Face de lait », ou encore de « Lait caillé ». On aura compris qu'il s'agit là d'une image renversée de la discrimination subie par les Noirs et particulièrement les migrant-e-s dans les pays occidentaux.

Les « États-Unis d'Afrique » sont, par ailleurs, devenus, dans le récit de Waberi, la première puissance de la terre. C'est là que se retrouvent les exilés de toutes provenances, fuyant la misère et les luttes qui opposent entre elles les nations d'Europe et d'Amérique. La situation qui prévaut en Amérique, notamment, est alarmante même si le porte-parole des États-Unis d'Afrique garde toujours l'espoir du retour à la paix :

[...] il s'est montré relativement optimiste à propos de la signature d'un cessez-le-feu dans la région du Midwest et au Québec, où les chefs de guerre francophones ont réitéré leur volonté d'en découdre avec les incontrôlables milices anglophones dans la région de Hull, toute proche de l'ancienne capitale Ottawa placée, elle, sous couvre-feu, et protégée par des Casques bleus nigériens, chypriotes, zimbabwéens, malawites et bangladeshis (Waberi, 2006, p. 19).

On apprend, par ailleurs, que « ce qui reste du Canada » (Waberi, 2006, p. 19) est désormais gouverné par un aborigène du nom de William Neville Attagag. Ce dernier « a violemment rejeté le terme d'apartheid utilisé par une certaine presse ignorant tout des conditions de vie des Blancs dans le Canada de ses ancêtres » (Waberi, *ibid.*). Ces quelques extraits donnent une idée du ton du roman, à la fois ironique, accusateur et paradoxal. Ce ton est mis en jeu par Waberi pour produire, par le biais d'un miroir déformant et inversé, une critique acerbe de la civilisation contemporaine.

Waberi excelle dans cette manipulation sémantique plus particulièrement dans *Aux États-Unis d'Afrique*. Lui qui vit en France, croit-il à ses propos lorsqu'il dit de cette société occidentale : « Seul l'oiseau vit de sa plume, pas les hommes dépourvus de plumage et surtout pas l'artiste qui fait son miel avec des bouts de chandelle et des bouts de ficelle » (Waberi, 2006, p. 163)? Selon le schéma de l'ironie paradoxale,

cette critique s'applique uniquement à certaines sociétés africaines où les artistes et particulièrement les écrivain-e-s ne peuvent pas vivre de leur métier. Ceci est essentiellement dû aux problèmes divers, c'est-à-dire au manque d'éditions prestigieuses entre autres, mais surtout à la pauvreté de leur public de « cœur » qui dispose parfois de peu de moyens financiers qui ne lui permettent pas de se procurer un livre.

Le récit tenu sur la France et sa capitale Paris – par le « Parisien » et le « Paysan », dans *Bleu-blanc-rouge* d'Alain Mabanckou, l'Homme de Barbès et Ndétare (l'instituteur) dans *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome – s'inscrit aussi dans le jeu paradoxal de l'ironie. En effet, ces deux récits qu'ils tiennent sur la Ville-Lumière sont aux antipodes l'un de l'autre. Ainsi, Moki, le Parisien de Mabanckou, dit :

venez en France, vous verrez, il y a tout, vous serez comblés, vous n'en croirez pas vos yeux, la ville est belle, il y a plein de petits boulots, ne gâchez pas votre temps au pays, l'âge ne vous attendra pas, venez, venez, il y a des appartements, si vous êtes feignants, les allocations vous seront versées, venez, venez, un jour vous aurez la même Mercedes que les membres du gouvernement (Mabanckou, 1998, p. 91).

Ces propos que Mabanckou prête au « Parisien » rejoint les propos de l'Homme de Barbès qui cristallisent, dans *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome, les rêves de jeunes candidat-e-s à l'émigration. L'extrait du discours de l'Homme de Barbès en dit long :

Bien sûr, ils ont toutes sortes de boissons pour accompagner leurs repas. Et tout le monde vit bien. Il n'y a pas de pauvres, car même à ceux qui n'ont pas de travail l'État paie un salaire : ils appellent ça RMI, le revenu minimum d'insertion. Tu passes la journée à bâiller devant ta télé, et on te file le revenu maximum d'un ingénieur de chez nous (Diome, 2003, p. 86).

L'exposé de Ndétare, l'instituteur qui révèle la réalité sur la vie en France, est contraire à ces énoncés du « Parisien » et de l'Homme de Barbès. En s'appuyant sur le cas du personnage de Moussa, un football recruté par le sélectionneur Jean-Charles Sauveur pour le compte d'un club français, Ndétare est tranchant. Moussa n'a pas non seulement enregistré des progrès, mais il a connu des malheurs de toute sorte tels que le racisme,

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

la prison et l'expulsion dont les séquelles sont en réalité les causes de sa mort. Les propos de Ndétare révèlent la violation du droit le plus élémentaire, celui de manger, même pour un prisonnier, dans le « pays des droits de l'homme ». C'est l'idée qu'exprime la narratrice de Fatou Diome : « Devant la nourriture infecte que le gardien lui apportait, cette déjection de la conscience du pays des droits de l'homme, qu'il appelait mouriture, il en arrivait à regretter la purée à la morve servie sur le bateau » (Diome, 2003, p. 107).

Cette pensée de Ndétare rejoint la prudence que le « Paysan » de Mabanckou prêche et les conseils qu'il prodigue aux candidat-e-s à l'émigration. Le personnage du « Paysan » de *Bleu-blanc-rouge* d'Alain Mabanckou dit : « Faites attention, vous errerez dans la ville de Paris comme des balles perdues. Je sais de quoi je parle, n'y allez pas si vous n'avez rien à y faire » (Mabanckou, 1998, p. 90).

Si on se réfère à la théorie de Tutescu, ces deux récits – du Parisien et de l'Homme de Barbès – matérialisent l'ironie paradoxale construite respectivement par Mabanckou et Diome. Ils représentent l'univers irréel, contrefactuel. Ceux du Paysan et de Ndatore correspondent à l'univers réel ou potentiel et déconstruisent le schéma paradoxal mis au point par l'auteur et l'autrice. L'expression « Paris est un grand garçon » (Mabanckou, 1998, p. 97) libellé par Moki, le « Parisien », au terme des préparatifs de Massala-Massala pour partir avec lui, et la mort de Moussa, dans le roman de Fatou Diome, dévoilent cette ironie paradoxale. Ils mettent en exergue toute l'ironie que le romancier et la romancière ont prêtée au Parisien et à l'Homme de Barbès. En effet, la réalité se trouve dans le renversement des propos du Parisien et de l'Homme de Barbès chez Mabanckou, du Paysan et de Ndétare chez Diome.

*Africain psycho* de Mabanckou révèle, dans sa conception macrotextuelle, l'itinéraire d'un criminel raté qui fait baigner le lecteur et la lectrice dans une ironie constante. Celle-ci réside notamment dans l'opposition entre le personnage-narrateur du récit, Grégoire Nakobomayo et l'idole dont il rêve d'être un « disciple incontesté » (Mabanckou, 2003, p. 121). Le discours de ce récit est centré sur la

dénonciation du crime, ce qui fait que Mabanckou, dans son intention de mettre en évidence cette ironie paradoxale, conçoit le personnage de Grégoire comme un *looser*, un anti-héros alors que son idole est le « Grand-Maître » comme l'appelle toujours le narrateur.

L'« anti-héros » de Mabanckou est orphelin de naissance, enfant « ramassé », peu gâté par la nature alors qu'il aurait aimé être le digne fils d'Angoualima, le plus célèbre *serial killer* du pays, dont les méfaits sont connus jusque dans le pays d'en face. Et il regrette : « L'agression que j'avais commise contre le notaire-agent immobilier Fernandes Quiroga datait d'un an, et elle avait vite été oubliée à cause des crimes de plus en plus sadiques et réguliers que commettait le Grand-Maître Angualima » (Mabanckou, 2003, p. 54).

Assassinats ratés, attaques minables, vols de vieillards invalides, viols lamentables, etc., ne procurent à Grégoire Nakobomayo, lui qui est toujours à la recherche du crime parfait, qu'une partie de déplaisir. Il est donc difficile pour lui d'être un tueur comme son Grand-Maître, le roi du meurtre avec délectation. Comme dans les romans précédents, *le renversement des rôles des deux personnages* déconstruit l'ironie paradoxale de l'architecture d'*African psycho*.

Le paradoxe se situe, dans *Verre Cassé* d'Alain Mabanckou, dans la conception de la pérennisation de la mémoire. En effet, pour le patron du bar *Le Crédit a voyagé*, l'écriture est la seule manière de sauver de l'oubli les êtres, les choses et les situations. C'est la raison pour laquelle il confie à Verre Cassé, un ancien instituteur qui passe son temps dans le bar *Le Crédit a voyagé*, la tâche d'en écrire un récit pour qu'il ne disparaisse pas :

[...] il a répondu qu'il ne voulait pas que *Le Crédit a voyagé* disparaisse un jour comme ça, il a ajouté que les gens de ce pays n'avaient pas le sens de la conservation de la mémoire [...], que l'heure était désormais à l'écrit parce que c'est ce qui reste, la parole c'est de la fumée noire, du pipi de chat sauvage (Mabanckou, 2005, p. 11).

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

Cette conception, même si elle s'inscrit dans une vision classique de la littérature, s'oppose de manière symbolique à la conception longtemps entretenue en Afrique traditionnelle. La parole, sa transmission et sa réception ont eu un statut privilégié et ont joué ce rôle voué à l'écriture dans la société occidentale. La déconstruction de ce paradoxe permet au roman de Mabanckou de détruire un mythe longtemps enraciné dans l'imaginaire collectif des Africain·e·s et qu'Amadou Hampâté Bâ ne cessait de restituer à travers la métaphore du « vieillard » et de la « bibliothèque » :

[...] la connaissance africaine est donc une connaissance globale, une connaissance vivante, et c'est pourquoi les vieillards qui en sont les derniers dépositaires peuvent être comparés à de vastes bibliothèques dont les multiples rayons sont reliés entre eux par d'invisibles liens qui constituent précisément cette « science de l'invisible », authentifiée par les chaînes de transmission initiatiques (Bâ, 1995, p. 26).

Le narrateur de *Verre cassé* parodie d'ailleurs ces propos dans un contexte ironique :

Le patron du Crédit a voyagé n'aime pas les formules toutes faites du genre « en Afrique quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle », et lorsqu'il entend ce cliché bien développé, il est plus que vexé et lance aussitôt « ça dépend de quel vieillard, arrêtez donc vos conneries, je n'ai confiance qu'en ce qui est écrit » (Mabanckou, 2005, p. 11-12).

Dans *Mémoires de porc-épic*, on assiste à ce même paradoxe qui déclenche l'ironie dès les premières lignes de ce roman. En effet, l'auteur renverse la situation en mettant en évidence le regard du monde animal sur celui des humains. L'auteur livre aux lecteur·trice·s, par la bouche du porc-épic, le narrateur, sa pensée sur le monde humain. Autrement dit, il répond à la question qui allait lui être posée plus tard par Mathieu Menossi (2007, en ligne) à savoir « Qui de l'homme et de l'animal est le plus bête? » : « donc je ne suis qu'un animal, un animal de rien du tout, les hommes diraient une bête sauvage comme si on ne comptait pas de plus bêtes et de plus sauvages que nous dans leur espèce » (Mabanckou, 2006, p. 11). L'anadiplose contenue dans ce passage (« je ne suis qu'un

animal, un animal de rien du tout ») dessine un mouvement argumentatif ironique orienté vers le bas, une gradation ironique descendante. L'ironie de ce début de phrase ne peut se comprendre que comme expression du pessimisme du narrateur face à la conception qu'a l'humain de l'animal.

En somme, si l'ironie paradoxale tient essentiellement à la structure macro-textuelle des œuvres analysées, certains micro-récits des romans de la diaspora africaine contemporaine contribuent aussi à la rendre vivante. Le renversement de la situation décrite invalide la situation que le romancier faisait croire comme appropriée.

## L'ironie satirique

La satire sert aussi de toile de fond au trope de l'ironie. Elle peut être considérée comme genre littéraire, mais aussi comme registre discursif. Si elle nous intéresse comme registre proche de la raillerie et identifiable à une attitude critique, il n'empêche que même en tant que genre littéraire, elle a toujours été associée à l'ironie comme mode d'expression depuis son apparition en France<sup>2</sup>. En tant que figure discursive, la satire se sert de l'ironie. À ce propos le *Dictionnaire du littéraire* précise ceci : « En français, l'ironie est considérée d'abord comme un procédé rhétorique, généralement au service de la satire. La notion de la raillerie lui est largement associée : la raillerie serait l'acte social, et l'ironie sa figure de style majeure » (Aron *et al.*, 2002, p. 320).

Mabanckou use du registre discursif satirique pour vilipender les vices de ses personnages et les condamner. Ce procédé lui permet, dans *Mémoires de porc-épic*, de renverser les valeurs et les convictions des humains et de la société. Dans ce roman qui relate les mésaventures d'un porc-épic qui prétend être le double maléfique d'un être humain (Kibandi), Mabanckou puise dans les ressources de la satire pour fustiger ce monde où toutes les bêtises humaines sont mises sur le dos de l'animal.

2. Selon *Le Dictionnaire du littéraire*, le mot « satire » apparaît en France avec l'Humanisme (Aron *et al.*, 2002, p. 560).

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

Le porc-épic est donc mis en scène comme l'incarnation des mauvaises pensées de son maître et double Kibandi, en tuant les ennemis de celui-ci. Cette ironie satirique se précise lorsque le porc-épic parle de la trahison des humains :

[L]es hommes ont beau jurer sur la tête de leurs défunts ou au nom de leur Tout Puissant, et c'est ce qu'ils font depuis la nuit des temps, ils finissent un jour ou l'autre par trahir leur parole parce qu'ils savent que la parole c'est rien du tout, elle n'engage que ceux qui y croient (Mabanckou, 2006, p. 24).

Dans les sociétés traditionnelles africaines, la parole est engageante voire sacrée. L'ironie satirique déclenchée par le substantif « parole » relève du refus du respect d'une parole utile ou tout simplement de cette désacralisation de la parole. Cette attitude dénote pour Mabanckou, comme d'ailleurs pour toute la génération d'écrivain·e-s africain·e-s contemporain·e-s, un désir d'affirmation de l'originalité de leur création, attitude décrite en ces termes par Chevrier :

Consciemment ou non, les écrivains appartenant à la nouvelle génération entendent en effet échapper au déterminisme qui pesait sur leurs aînés, condamnés soit au roman social soit au reportage ethnographique, et ils estiment à juste titre avoir acquis le droit à la plus grande liberté d'expression (Chevrier, 1999, p. 11-12).

Les personnages de *Verre cassé* recourent aussi souvent à l'ironie satirique. Prenons l'exemple de ce passage dans lequel le « le type aux Pampers » narre le récit de ses malheurs conjugaux à Verre Cassé :

[E]t c'est elle (ma femme) qui m'empêchait d'aller me faire quelques gâteries légitimes chez les petites bien chaudes du quartier Rex [...] et moi je devais faire quoi pendant que le gourou travaillait ma femme dans les hautes montagnes de Loango, de Djili et de Diosso là-bas (Mabanckou, 2005, p. 47).

La satire repose sur cette désagrégation de mœurs à laquelle se mêle le jeu ironique centré sur les expressions « gâteries légitimes », et « travaillait ma femme » alors qu'il s'agit en principe d'un adultère que « le type aux Pampers » et sa femme commettent par pire ressentiment de l'un contre l'autre.



L'ironie satirique traverse aussi *Les petits-fils nègres de Vercingétorix* du même auteur. Elle est, dans ce récit, la plupart des fois matérialisée par l'écriture en italique des termes ou des énoncés sur lesquels elle repose. Ainsi la Chine et le Viêtongo, pays amis, sont dits pays prônant « le pouvoir du peuple par le peuple, pour le peuple, et rien que pour le peuple » (Mabanckou, 2002, p. 90). La narratrice ne le dit pas en ignorant l'exclusion des gens du Sud par ceux du Nord dans ce dernier pays imaginaire du récit ni l'actualité sur la Chine en matière des droits de l'humain.

Dans *Transit* de Waberi, le même procédé discursif lui sert dans la critique sociétale où les personnes honnêtes sont appelés « des fainéants » tandis que celles qui s'enrichissent en puisant dans les deniers publics sont élevées au rang de chef : « Même fonctionnaire insignifiant, il veut petite villa-château pareille pareille que grand chef de la République. Moi je dis rien à foutre des pleurs des fonctionnaires fainéants, s'ils ne sont pas contents, ils peuvent frapper la tête contre le mur » (Waberi, 2003, p. 71).

À plusieurs endroits du récit *Balbala*, l'auteur utilise l'ironie pour critiquer le pouvoir en place. À titre illustratif, prenons la question de « qu'est-ce que le pouvoir? » que Waïs, le prisonnier, se pose et à laquelle il répond lui-même par un enchaînement ironique :

[S]e mettre au perron après le réveil et voir son garde du corps trébucher pour faire son premier salut de la journée. Le pouvoir, c'est aussi réunir les membres de son clan pour s'inventer une hagiographie, une lignée d'exception qui sorte du lot, que dis-je de la broussaille généalogique. C'est sentir la peur, la haine et l'envie dans les yeux d'autrui - ceux du clan d'en face, par exemple. C'est sentir ses couilles se gonfler d'orgueil, éprouver son ventre qui ronronne comme un matou repu, laisser son ego enfler comme un furoncle, entendre son nom prononcé partout et à toute heure. Régenter en sultan cette contrée vaguement levantine. Le pouvoir, c'est se savoir aimé, mais craint, maudit et condamné à la fois (Waberi, 1997, p. 20).

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

Dans cette citation, l'ancien champion du marathon ne ménage pas les tenant-e-s de ce pouvoir qui l'oppriment. Il les accuse de tous les maux et l'ironie permet aux lecteur-trice-s de saisir toute l'amertume du personnage.

Dans *Nour*, 1947 de Raharimanana, le narrateur anonyme évoque la conquête de la Grande Île en ces termes :

Ils (les conquérants) nous offriront alors, à nous leurs enfants, le Protectorat. Souveraineté sous leur Empire! Mais cela ne leur suffira pas. Il leur faudra nous offrir plus encore : civilisation, science, progrès. À coup de canon! À coup de baïonnette! Pacification sur cette île infestée de gens qui refusent les bienfaits de la civilisation! Pacification sur cette île qui s'obstine à perpétrer des actes barbares et sauvages (Raharimanana, 2001, p. 126-127).

Les propos du narrateur s'inscrivent dans le discours officiel qui soutient le système colonial et véhiculent ses bienfaits. Cependant, ce même narrateur, dont l'intension est d'égratigner ce système, va plus loin en montrant que la manière même envisagée pour inculquer cette « Civilisation » à la population de la Grande Île est contraire à l'intérêt qu'elle était supposée susciter. La représentation de ces apports et de leurs bénéficiaires est aux antipodes de la réalité que cette population vit au quotidien et est mise en évidence par le procédé de l'ironie satirique.

Fatou Diome se sert aussi de l'ironie pour critiquer certains travers de la société humaine. Ainsi, dans la scène du recrutement de Tamara dans l'armée, telle qu'elle nous est restituée par Coumba Djiguène, l'autrice de *Kétala* tient à mettre en cause l'extrême violence de la société peu tolérante vis-à-vis d'autrui. Lorsque le père de Tamara le livre aux soldats recruteurs, malgré les protestations de sa mère, ceux-ci s'activent, sur le mode ironique, à le narguer :

Alors, Mademoiselle, s'entendit-il interpellé, tu viens égayer nos nuits? Sois douce et tu seras bien traitée. Il paraît que ta petite maman venait souvent te chanter une berceuse à l'hôpital psychiatrique. T'en fais pas, ici j'en connais beaucoup qui seront ravis de te chuchoter des mots doux. Ha ha ha (Diome, 2006, p. 100).

L'ironie satirique repose sur la confusion sciemment entretenue entre la violence sexuelle à laquelle le soldat entend le livrer et « les mots doux » qu'il évoque dans les propos ci-dessus.

L'ironie que véhicule le roman de la diaspora africaine emprunte la satire pour railler l'univers représenté. Elle contribue à renverser les valeurs et les convictions que les auteurs critiquent. Il s'agit de créer un monde fictionnel qui s'éloigne de l'univers réel par ses pratiques, ses us et coutumes.

## Conclusion

En somme, plus qu'un *simple trope*, l'ironie des écrivain-e-s africain-e-s de la diaspora contemporaine prouve que l'énonciation de leurs romans est sous-tendue par une intention critique certaine. C'est une dénonciation des valeurs et des pratiques par un récit qui, tout en les affirmant comme normales, visent à en montrer l'absurdité. Ce procédé discursif qui s'appuie sur la subversion de la norme participe ainsi à la déconstruction du discours dominant comme le remarque Christiane Albert : « certains écrivains de l'immigration détournent, grâce à l'ironie, les discours hégémoniques qui les entourent en reprenant à leur compte les préjugés racistes et les stéréotypes et en les manipulant à leur avantage » (Albert, 2005, p. 146). Cette forme d'expression se reconnaît par un contraste intellectuel et une absurdité sensible de l'ironie qui s'oppose à l'alarmisme et au misérabilisme des générations précédentes face aux bouleversements qui secouent leur pays. La grande innovation du-de-la romancier-e africain-e étant de recourir à cette stratégie discursive pour saper certaines valeurs et pratiques africaines ou mondiales qui faisaient apparemment l'objet d'un consensus.

## Références

- Albert, Christiane. 2005. *L'Immigration dans le roman francophone contemporain*. Paris : Karthala.
- Aron, Paul, Saint-Jacques, Denis et Viala, Alain (dir.). 2002. *Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.
- Bâ, Amadou Hampâté. 1995. *Aspects de la civilisation africaine*. Paris : Présence africaine.
- Barel, Yves. 1989. *Le Paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*. Grenoble : PUG.
- Chevrier, Jacques. 1999. *Littérature d'Afrique noire de langue française*. Paris : Nathan.
- Diome, Fatou. 2003. *Le Ventre de l'Atlantique*. Paris : Anne-Carrière.
- Diome, Fatou. 2006. *Kétala*. Paris : Anne-Carrière et Flammarion.
- Fontanier, Pierre. 2002. *Les Figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Mabanckou, Alain. 1998. *Bleu-blanc-rouge*. Paris : Présence africaine.
- Mabanckou, Alain. 2002. *Les petits fils nègres de Vercingétorix*. Paris : Serpent à plumes.
- Mabanckou, Alain. 2003. *African psycho*. Paris : Serpent à plumes.
- Mabanckou, Alain. 2005. *Verre cassé*. Paris : Seuil.
- Mabanckou, Alain. 2006. *Mémoires de porc-épic*. Paris : Seuil.
- Menossi, Mathieu. 2007. Qui de l'homme et de l'animal est le plus bête? Interview d'Alain Mabanckou. [en ligne], [www.Evene.fr/livres/actualite/alain-mabanckou-renaudot-memoires-porc-epic-734.php](http://www.Evene.fr/livres/actualite/alain-mabanckou-renaudot-memoires-porc-epic-734.php), consulté le 25/3/2020
- Moura, Jean-Marc. 2007. *Littératures francophones et théories postcoloniales*. Paris : PUF.
- Raharimanana, Jean-Luc. 2001. *Nour, 1947*. Paris : Serpent à plumes.

Tutescu, Mariana. 1966. Le paradoxe, univers de croyance et pertinence argumentative. Dans Landheer, Ronald et Smith, Paul J. (dir.), *Le paradoxe en linguistique et en littérature* (p. 79-82). Genève : Droz.

Waberi, Abdourahman Ali. 1997. *Balbala*. Paris : Serpent à plumes.

Waberi, Abdourahman Ali. 2003. *Transit*. Paris : Gallimard.

Waberi, Abdourahman Ali. 2006. *Aux Etats-Unis d'Afrique*. Paris : Jean-Claude Lattès.

Yaari, Monique. 1988. *Ironie paradoxale et ironie poétique : vers une théorie de l'ironie moderne sur les traces de Gide dans « Paludes »*. Birmingham : Summa publications.

---

### **Fulgence MANIRAMBONA**

Enseignant-chercheur attaché à l'École Normale Supérieure du Burundi depuis novembre 2000, Fulgence MANIRAMBONA a un parcours professionnel qui le lie à l'Université du Burundi, à l'Université de Limoges et à l'Université Libre de Bruxelles où il a soutenu une thèse en mai 2011 sur les littératures francophones contemporaines d'Afrique noire. Il est professeur associé et auteur de plus d'une dizaine d'articles publiés dans des revues scientifiques internationales et ouvrages collectifs. Il dirige, par ailleurs, l'unité de recherche UReLDS, attachée à l'École Normale Supérieure du Burundi. Il est, enfin, chercheur au sein du module « L.L.A.C » (Littératures et Langues en contacts) du Centre de Recherche LaDISCO de l'Université Libre de Bruxelles. C'est dans le cadre de cette dernière affiliation qu'il codirige des thèses réalisées à l'Université Libre de Bruxelles.

### **Félix TUNGUHORE**

Enseignant de langues attaché à l'École Normale Supérieure du Burundi depuis 2000, Félix Tunguhore est détenteur d'un doctorat en littératures africaines et francophones obtenu à l'Université Cheik Anta Diop de Dakar au Sénégal. Il est chargé de cours à l'ENS Burundi et responsable du

De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine

master Kirundi-Kiswahili. Il est aussi chercheur au sein de l'Unité de Recherche en Langues, littératures, Didactiques et Sciences sociales (UReLDS) et vient de publier un article sur « Le Kirundi dans les réseaux sociaux: une analyse de l'impact du réseau whatsapp ». Ses grands axes de recherche sont essentiellement la littérature, la communication et l'enseignement des langues.

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/manirambona\\_et\\_tunguhore2020/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/manirambona_et_tunguhore2020/)

**Pour citer cet article :** Manirambona, Fulgence et Tunguhore, Félix. 2020. De la contribution de l'ironie à la construction du monde inversé dans le roman de la diaspora africaine contemporaine. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 139-157. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.6





# Les symboles traditionnels bambaras dans "Ségou" de Maryse Condé

CLÉMENT NDIHOKUBWAYO ET FULGENCE MANIRAMBONA

## Résumé :

Cet article analyse, à travers quelques symboles bambaras présents dans l'univers fictionnel de *Ségou* de Maryse Condé, la réactualisation des valeurs traditionnelles de ce peuple. Ségou est en effet le lieu fictif de prédilection où se manifestent le sacré et le divin à travers le tata, le tabala, le dubale, le balanza et l'eau. Le tata, qui signifie « terre », conjointement avec le tabala, tambour de guerre, sont des symboles de pouvoir. Toutefois, ce pouvoir est contraint à la chute. Le tata est violé et le tabala réduit au silence. L'islam détrône les divinités traditionnelles et édicte ses lois. Le dubale et le balanza sont des arbres sacrés, avatars respectivement des esprits des ancêtres et de Pemba, un des dieux créateurs selon la cosmogonie bambara. Ces arbres sont des gardiens de la société traditionnelle bambara. Ils jouent soit le rôle de médiateur entre l'humain et le divin, soit celui des dieux eux-mêmes. L'eau, autre élément de l'univers symbolique de Ségou, est la forme visible du dieu Faro qui, avec Pemba qu'incarne le balanza, participe à la création et joue le rôle protecteur et régulateur de la vie du peuple. Tout au long du roman, l'eau du fleuve Niger est régénératrice en vertu de la toute-puissance de Faro qu'elle héberge.



**Mots-clés :** Bambara, divin, Maryse Condé, sacré, symbole, tradition

**Abstract :**

This study analyzes, through some traditional symbols present in *Ségou* fictional universe by Maryse Condé, the reminiscence of the bambara's ancient values. *Ségou* is in fact the fictive place of predilection where the sacred and the divine manifest themselves through the tata, the tabala, the dubale, the balanza and the water. The tata, which implicates « soil », together with the tabala, war drum, are symbols of power. However, this power is potentially doomed to decline. The tata is violated and the tabala keeps silence. Islam besieges ancient deities and enacts its laws. The dubale and the balanza are sacred trees, avatars respectively of ancestors'spirits and Pemba, one of gods-creators, according to the bambara cosmogony. These trees are keepers of Bambara traditional societies. They either play the intermediary role between the human and the divine, or that among gods. Water, the other element of the symbolic universe of *Ségou*, is a visible form of the god Faro which, together with Pemba that the balanza epitomizes, are involved in creation and play the role of protectors and regulators of people's life. Throughout the novel, the Niger River's water is regenerative in virtue of the omnipotence of Faro that it shelters.

**Keywords :** Bambara, divine, Maryse Condé, sacred, symbols, tradition

**Résumé (kirundi) :**

Biciye mu bimenyetso kama vy'aba Bambara, iki cigwa gica hirya no hino ukuntu akaranga ka kera gahabwa akanovera mu gitabu citwa *Ségou* ca Maryse Condé. Muri ico gitabu, imana n'ivyubakwa vyayo bishingiye ku bintu bine : isi bita « Tata », ingoma y'intambara yitwa « Tabara », ibiti (icitwa « Dubare » n'icitwa « Baranza ») hamwe n'amazi. « Tata » na « Tabara », nivyo biranga inganji y'ubwami bw'aba Bambara. Ariko iyo ngaji ntiyatevye guseniyuka kuko ibimenyetso biyihagarariye vyatituwe n'umuzo wa Isiramu be n'amategeko yayo. Vya bita bibiri navyo bihagarariye imana « Pemba » hamwe n'abasogokuru b'aba Bambara. Ivyo bita nivyo vyakingira abantu kandi bikabarinda ivyago. Vyongeye, vyari umuhuza w'abantu

Les symboles traditionnels bambaras dans "Ségou" de Maryse Condé

n'imana zabo, bikongera bigahuza izo mana nyene. Muri iki gitabu Ségou, amazi ni ikindi kimenyetso gihambaye kuko ni ishusho y'imwe mu manarurema yitwa « Faro » ari na yo yaremye vyose ifatanije na « Pemba », imana yaba mu giti citwa « Baranza ». Muri Ségou, imana « Faro » iba mu ruzi Nijeri kandi amazi yarwo ni intungamagara.

**Mots-clés (kirundi) :** Bambara, ibimenyetso, imigenzo, imiziro, Maryse Condé

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 29 avril 2020

**Date d'acceptation :** 2 juillet 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Article

## Introduction

Ségou, le royaume bambara que Maryse Condé recrée dans son roman, figure parmi les royaumes les plus connus de l'Afrique occidentale. Il était « un royaume florissant qui tirait sa puissance de la guerre » (Condé, 1984, quatrième de couverture). Les deux tomes de *Ségou*<sup>1</sup> offrent, au moyen des symboles traditionnels, une double appréhension de la mémoire de la tradition bambara recréée. D'une part, le roman révèle la vision propre de l'auteure, c'est-à-dire celle qui consiste à désigner les réalités bambaras par suggestion, au moyen des éléments simples de l'espace romanesque. D'autre part, *Ségou* met en évidence les valeurs profondes de ce peuple et l'importance du mystérieux caché dans la nature bambara. Les symboles

1. L'étude portera sur deux tomes du même roman : *Ségou, les murailles de terre*, Paris : Robert Laffont, 1984 et *Ségou, la terre en miettes*, Paris : Robert Laffont, 1985.

récurrents de *Ségou* sont investis d'une dimension sacrée. À travers une démarche sociocritique<sup>2</sup>, nous nous proposons d'analyser quelques symboles de l'univers bambara présents dans *Ségou* de Maryse Condé : d'abord le *dubale* et le *balanza* qui sont respectivement deux « arbres-gardiens » et avatars terrestres de la divinité; ensuite le *tata* et le *tabala*, deux sortes de tambours qui participent des insignes du pouvoir de l'ancien royaume de Ségou. Nous essaierons enfin d'appréhender la relation sacrale qui unit le peuple bambara à l'eau du fleuve Niger, eau divinisée.

## Le tabala et le tata

Dans sa fiction romanesque *Ségou*, Maryse Condé recrée le royaume de Ségou en présentant des symboles traditionnels importants du monde bambara, notamment le *tabala* et le *tata*. La romancière se sert de ces objets traditionnels pour actualiser la mémoire collective de l'Afrique en général et celle du Mali en particulier. L'auteure manifeste, en effet, son intention de monumentaliser le passé malien en faisant de son roman ce que Claudie Bernard appelle une « histoire fictive qui traite d'histoire effective » (Bernard, 1996, p. 7). Ainsi, le *tata* et le *tabala* constituent un symbole récurrent qui traduit la force et le pouvoir de l'ancien royaume de Ségou. À propos du symbole, Chevalier et Gheerbrant précisent que celui-ci « n'est pas un simple artifice plaisant ou pittoresque mais une réalité vivante qui détient un pouvoir réel » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. IX). C'est à ce titre que le *tabala* et le *tata* participent à l'esthétique littéraire de l'œuvre, mais aussi à sa signification profonde inhérente aux valeurs traditionnelles bambaras.

2. Concept créé par Claude Duchet en 1971, la méthode sociocritique propose une lecture socio-historique du texte. Elle est définie par Joëlle Gardes-Tamine et Marie-Claude Hubert comme « une méthode de critique littéraire [...] issue de la sociologie. Elle apparaît comme une tentative pour expliquer la production, la structure et le fonctionnement du texte littéraire par le contexte politico-social » (Gardes-Tamine et Hubert, 2002, p. 198).

Le *tata* et le *tabala* donnent à comprendre le fond culturel du royaume de Ségou que la romancière véhicule implicitement dans son récit. Ces deux symboles ont une signification et une fonction spécifiques. Ségou définit le *tabala* comme un « tambour royal annonçant la mort ou la guerre, ou autres grands événements » (Condé, 1984, p. 179). Son résonnement est, d'une part, le prélude d'une perte de grandeur ou de prestige de la noble famille de Dousika Traoré. D'autre part, il est le signe de menaces et de dangers dus au déclin imminent du royaume. Le son du *tabala* est aussi un signe qui présage le malheur et le deuil. C'est ce que raconte le narrateur :

L'année précédente, le Mansa Monzon était mort, pris d'incoercibles diarrhées. Et sa mort avait porté un dernier coup à Dousika [...] ce fut seulement le son funèbre du grand *tabala* qui lui avait annoncé, comme à tous les habitants du royaume, qu'il était devenu orphelin (Condé, 1984, p. 179).

Dans ce passage, le *tabala*, comme un oiseau de mauvais augure, est le héraut qui annonce le moment de douleur et de vives émotions. Il annonce aussi le regret de la disparition inopinée du souverain de Ségou. Dousika, le personnage principal, et le royaume qu'il incarne allaient devenir orphelins et vulnérables.

Au résonnement lugubre du *tabala*, le royaume de Ségou voit l'heure de ses profondes transformations. Dans le roman, le son de ce tambour n'annonce pas seulement la mort du roi et les malheurs de Dousika; il annonce aussi la chute imminente du royaume. Cette chute est tributaire de l'irruption d'une religion inconnue : l'islam. L'invasion de cette religion entraîne la mort définitive des dieux qui constituent le socle du pouvoir de Ségou. Le *tabala* annonce donc l'avènement de dangers et de troubles.

Or, parmi les malheurs qu'a connus Ségou, la guerre est des plus atroces. C'est donc le *tabala* qui l'annonce et la rythme. Le narrateur scande : « *Tabalas* d'appel des chefs de guerres, *tabalas* qu'on ne bat qu'en temps de guerre » (Condé, 1985, p. 147). Ce tambour particulier sonne quand la guerre va commencer. C'est un cri d'alerte pour rassembler les combattants et les chefs de guerre. Comme le précise le narrateur,

lorsque « le *tabala* retentit, [...] Ahmed Dousika vit une unité de fantassins, sabre, hache au poing, se diriger en courant vers la porte ouest de Ségou » (Condé, 1985, p. 87). De même, le *tabala* anime la guerre en ravivant le courage des guerriers. Le combat sans merci qui oppose les guerriers du roi de Ségou et El-Hadj Omar se fait « dans le vacarme des *tabalas* et des trompettes » (Condé, 1985, p. 108). La portée du son de ce tambour est importante. Il a le pouvoir de communiquer la guerre sur une grande étendue de territoire. Le bruit qu'il produit est aussi assourdissant que celui des fusils. Ici, le roman établit une comparaison entre le *tabala* et le fusil : « Au lointain, les coups de fusils claquaient comme des *tabalas* » (Condé, 1985, p. 315). Autrement dit, si la force du conquérant toucouleur El-Hadj Omar se déclare avec des coups de fusil qui déchirent le ciel, celui des Bambaras se proclame à travers le son des *tabalas*, aussi fort que celui du fusil. Malheureusement, le roman montre que le son du *tabala* finit par le silence, c'est-à-dire que la puissance du fusil écrase celle du *tabala*. Ce silence signifie que l'islam qu'incarne El-Hadj Omar qui conquiert Ségou triomphe et met un terme à la signification sacrée du *tabala*. Ainsi, cette nouvelle religion s'impose et édicte ses lois d'autant que les dieux bambaras et les tambours se taisent et le cri du muezzin retentit. Par ailleurs, ce silence du *tabala* sonne la chute du royaume de Ségou.

Contrairement au *tabala*, concept physique et sonore choisi par Maryse Condé comme annonciateur d'implacables malheurs, le *tata*, pour sa part, est muet. Son équivalent français est la terre. Mais son sens va jusqu'à insinuer le pouvoir même du royaume. Avant de parler du *tata* comme muraille de fortification et symbole du pouvoir, il est nécessaire d'analyser d'abord sa dimension traditionnelle et sacrée. En effet, Abdoulaye Élimane Kane écrit que « la terre est un bien et même un bien sacré [et que] pour les sociétés africaines précoloniales [...] on imagine facilement l'existence et l'importance d'une relation sacrée à la terre » (Kane, 2015, p. 18).

C'est cette relation qui unit le peuple bambara à la terre que dépeint *Ségou*. La terre qui élève le *tata* jouit, dans ce roman, d'une fonction sacrée de mère qui accueille et protège ses enfants. Cette « terre-mère » protège les vivant·e·s et donne le dernier asile aux Bambaras. Après que le royaume de Ségou fut assiégé, ses « cadavres s'entassaient sur la terre maternelle, cherchant à tâtons les chemins de son ventre » (Condé, 1985, p. 172). La terre est ici féminisée : c'est une femme investie d'une fonction particulière. Son « ventre » est un réceptacle de la vie comme l'utérus de la femme. Si le premier héberge le fœtus avant la naissance, le second est le dernier asile de l'homme. Autrement dit, le cycle de vie de l'homme se termine dans le ventre nourricier et protecteur de la terre. De plus, dans ce roman, la terre est dotée d'un cœur aussi tendre que celui d'une mère. Elle s'apitoie sur le sort tragique des hommes et les reconforte. À l'égard des corps des victimes de la guerre, elle manifeste sa tendresse : « douce, la terre [...] murmura à leurs oreilles les dernières paroles de réconfort » (Condé, 1985, p. 172).

À propos de la tendresse de la mère qui est aussi la qualité de la terre, Amadou Hampaté Bâ note que la puissance, l'amour et la miséricorde de Dieu sont « dans le cœur et les entrailles de la Mère, dans le sein de la Terre-Mère nourricière » (Bâ, 1972, p. 129). L'écho de cette sollicitude de la terre résonne dans la foi musulmane. Malek Chebel précise que « La terre est un présent donné par Dieu à l'homme afin qu'il y trouve subsistance et confort » (Chebel, 1995, p. 419). Il ajoute, par ailleurs, que « la terre se présente comme une partie de la divinité » (Chebel, 1995, p. 418). À ce stade, la tradition bambara et l'islam semblent se rapprocher. Quant à Maryse Condé, elle montre que l'imaginaire collectif bambara féminise la terre et lui confère un caractère sacré. Cette vision trouve encore plus de justification dans la conception d'Amadou Hampaté Bâ. Celui-ci montre que « le ciel est mâle, parce qu'il recouvre la terre, fonction qui constitue sa masculinité, tandis que la terre est réceptrice, donc féminine et maternelle » (Bâ, 1959, p. 127). Ainsi, en vertu de cette fonction, la terre est conçue comme la matrice de l'humanité.

À travers *Ségou*, la femme et la terre sont dotées d'une fonction privilégiée. Elles ont toutes deux le pouvoir de donner la vie. Alassane Ndaw dit à ce sujet que « La mère et la terre sont la manifestation d'un même mystère, celui de la germination, de la fécondité et de la vie. [...] Et le travail des champs produit la création » (Ndaw, 1997, p. 217-218). À ce « travail des champs » dont parle Alassane Ndaw, Amadou Hampaté Bâ apporte une lumière significative : « ce sont les hommes qui fendent la terre, tandis que les femmes sont habituées à enfouir la graine dans le sein de la terre comme en une matrice, en raison de leur parenté analogique avec elle » (Bâ, 1972, p. 132). Alassane Ndaw et Amadou Hampaté Bâ établissent une similitude entre la terre et la femme en raison du pouvoir mystérieux de celles-ci. Selon ces penseurs, la terre, outre sa maternité, est compréhensive et indulgente. Hampaté Bâ conclut que la terre est sensible au pardon que l'agriculteur lui demande « avant de la fendre avec sa houe [et] elle accepte cette blessure sans colère » (Bâ, 1972, p. 131).

De la même manière, Maryse Condé personnifie la terre tout en lui assignant à la fois l'autorité, l'indulgence et le pouvoir protecteur. Dans son récit, la terre est « un gouffre béant qui engloutit et que l'on se doit de remplir avant de remplir son ventre » (Condé, 1984, p. 51). Elle est donc si exigeante que l'humain lui doit obéissance et sacrifice. Obéissance pour témoigner de son allégeance et de sa dépendance; sacrifice pour lui vouer un culte régulier qui est signe d'obéissance. De plus, en vertu de son autorité, la terre punit celui ou celle qui ne la satisfait pas : elle l'« engloutit ». Mais, d'après *Ségou*, cela ne signifie pas que la terre est méchante. Le roman montre plutôt qu'elle se soucie des humains et se préoccupe de leur sort. La terre est donc une « mère à nous tous, qui a donné la vie aux humains et qui les berce toujours d'un geste charitable » (Condé, 1984, p. 47). De ce doux geste de bercement vient alors la protection par ses murailles ou le *tata*.

Le *tata* est une solide forteresse qui protège le royaume de *Ségou*. Delveau définit le *tata* comme « muraille ou fortin élevé avec de la terre » (Delveau, 1997, p. 122) alors que Maryse Condé considère le *tata* comme un « mur d'enceinte » (Condé, 1985, p. 65) qui est évoqué à partir des

sous-titres mêmes du roman *Ségou* : « les murailles de terre » et « la terre en miettes ». Ces murailles de *Ségou* procurent au royaume la force et la protection. Comme une mère qui protège de ses bras ses enfants, la terre protège *Ségou* par ses murailles. Le *tata* devient donc dans le roman un symbole de la puissance de *Ségou*. C'est une fortification qui protège le royaume contre toute incursion ou attaque. Le *tata* forme ainsi des murailles qui sont comme une immense cuirasse qui entoure et protège le royaume de *Ségou*. Ainsi, *Ségou* devient aussi puissant que l'empire du Mali qui, selon Amadou Hampaté Bâ, est protégé par « le plus gigantesque *tata* » (Bâ, 1972, p. 31).

Le *tata* est donc une tour de garde et de domination. Du *tata*, les guerriers de *Ségou* guettent au loin l'ennemi. Bien plus, *Ségou* s'impose de loin par la grandeur de ses murailles. Le royaume jouit d'une sécurité suffisante et accrue par le fait « d'entourer le palais [...] du *tata* » (Kesteloot et Dieng, 2009, p. 69).

En décryptant le fonctionnement des symboles du pouvoir bambara, Maryse Condé montre les limites de ceux-ci. Le pouvoir, fortifié par le *tata*, exerce sa force à travers le *tabala*. Ce dernier est une arme psychologique qui produit de la pression sur le mental des guerriers et des habitants par le retentissement du son qu'il émet. Le *tata* et le *tabala* donnent de ce fait au royaume la prétention sans borne et le pousse à se considérer comme une puissance invincible. Cependant, cette invincibilité n'est que chimérique devant l'invasion étrangère. *Ségou* et ses symboles de pouvoir sont détruits et ceci est synonyme de la destruction de tout le royaume bambara. Le viol du *tata* par l'invasion des troupes d'El-Hadj Omar et le silence du *tabala* sont significatifs. Le viol et le silence sont le sort même de tout le royaume. Ici, l'auteure se sert des symboles traditionnels du pouvoir bambara comme une circonlocution signifiant, sans doute, la chute du royaume dont la souveraineté est enfreinte par la domination étrangère. Cette chute suggérée à travers le *tata* et le *tabala* est inattendue du fait que *Ségou* est aussi sous la protection des dieux et des ancêtres. Ceci transparait à travers deux autres grands symboles de pouvoir ancestral : le *dubale* et le *balanza*.



## Le *dubale* et le *balanza*

L'arbre est le symbole végétal récurrent dans les deux tomes de *Ségou*. Il relie la terre au ciel et sert de point de rencontre entre les humains et les esprits. Ce symbole végétal est illustré par deux arbres de valeur traditionnelle particulière : le *dubale* et le *balanza*. Ces arbres requièrent, dans la tradition bambara, un caractère sacré. Selon Abdoulaye Élimane Kane, le sacré est une « catégorie médiatrice pour l'équilibre des relations horizontales et verticales [...] dans les sociétés africaines précoloniales » (Kane, 2015, p. 21). Selon ce chercheur, le vertical, qui renvoie à la relation de l'humain avec le divin, et l'horizontal, qui est le rapport entre les hommes et la nature, sont unis par le sacré. L'arbre y joue alors un rôle de médiateur entre ces deux pôles. Le *dubale* et le *balanza* incarnent alors le sacré bambara et fonctionnent comme médiateurs entre le divin et l'humain. En faisant de ces arbres le leitmotiv du récit romanesque, Maryse Condé a l'intention de souligner le rapport étroit existant entre la vie, l'imaginaire bambara et le sacré. Pour Alassane Ndaw, « La pensée négro-africaine apparaît comme essentiellement sacralisante et placée sous la responsabilité de la société entière et la référence constante à la tradition » (Ndaw, 1997, p. 79). L'auteure de *Ségou* présente le *dubale* et le *balanza* à la fois comme représentations du sacré et comme ponts reliant l'homme aux divinités.

Dans les deux tomes de *Ségou*, le *dubale* est le symbole de signification profonde et il est souvent associé à la nuit. En effet, la nuit, les esprits des ancêtres parlent aux Bambaras pendant leur sommeil pour leur donner conseil, les avertir ou, s'il le faut, les punir. Le *dubale*, lui, ne parle pas car sa fonction est silencieuse. Il veille pendant la nuit sur la sécurité de *Ségou* et est, pour cette raison, « le gardien de la vie des Traoré » (Condé, 1984, p. 10). Cependant, sa fonction va au-delà du simple gardiennage pour être le médiateur permanent entre la nuit et les hommes, entre les esprits et le peuple. Cela suggère que cet arbre sacré joue la médiation entre la vie humaine et la mort. Il annonce celle-ci ou la retarde. Aussi est-il médiateur entre le ciel, siège des esprits, et la terre,

asile des humains dont il est gardien et protecteur. En d'autres termes, le *dubale* est une table ronde où l'humain converse avec le spirituel. Ce contact élève l'homme et le rend redoutable. La présence du *dubale* dans la concession des Traoré fait d'eux des êtres exceptionnels, dont la carrure s'impose à l'instar de la taille du *dubale*, ce « dôme de verdure » (Condé, 1984, p. 10) qui domine la terre et conquiert le ciel. Chevalier et Gheerbrant écrivent à ce propos que « l'arbre met en communication les trois niveaux du cosmos : le souterrain par ses racines fouillant les profondeurs où elles s'enfoncent, la surface de la terre par son tronc et ses premières branches, les hauteurs par ses branches supérieures et sa cime » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 62).

De son côté, Maryse Condé assigne au *dubale* une puissance qui va au-delà de la fonction que les deux auteurs susmentionnés donnent à l'arbre. Les branches du *dubale* gagnent l'espace, formant ainsi un havre qui « protège du soleil » (Condé, 1984, p. 10), qui protège contre toute violence éventuelle qui mettrait la vie humaine en péril. Le *dubale* domine le ciel et « ne cesse d'élever [sa] cime plus près, toujours plus près d'un ciel bas » (Condé, 1984, p. 311). La puissance de l'arbre s'impose dans cette structure chiasmatisée : le ciel plus haut que le *dubale* devient plus bas et le *dubale* bas devient plus haut que le ciel. De plus, tandis que la cime de l'arbre conquiert le ciel, ses racines s'emparent de la terre. Plus ses branches s'élèvent plus haut, plus ses racines s'enfoncent dans les profondeurs de la terre. Le *dubale* « enfonce ses racines toujours plus loin dans le ventre de la terre » (Condé, 1984, p. 311). Aussi, pendant que son faite laisse percher sur lui le héraut de la mort, l'*urubu*<sup>3</sup>, ses « puissantes racines accueillent le placenta de nombre d'ancêtres [qui y] avaient été enterrés » (Condé, 1984, p. 10). De ce qui précède, Maryse Condé introduit davantage le lecteur et la lectrice au cœur de la tradition bambara : l'usage d'enfouir le placenta sous un arbre sacré. Cette pratique signifie que le destin de l'humain et de cet arbre se mêle. C'est du moins le constat de Lydie Moudileno : « Le destin de la nature et celui des hommes se mêlent dans un acte de naissance commun, et à partir d'une tradition africaine

3. Espèce d'oiseau qui, dans les deux tomes du roman *Ségou* de Maryse Condé, est le messager de la mort.

qui veut que l'on plante un arbre là où on enterre le placenta » (Moudileno, 1997, p. 118). Ailleurs, dans le roman d'Édouard Glissant, nous retrouvons la même pratique narrée dans un style oral : « Ce même jour, au soir, le père planta le placenta lors même que le plant qui veut dire qu'avant ce moment, la campagne n'avait pas de nom » (Glissant, 1987, p. 39). Cette coutume de planter ensemble l'arbre et le placenta ou d'enfourer le placenta sous l'arbre confère à celui-ci un caractère symbolique et sacré. L'arbre devient ainsi « le lieu du rassemblement et de la parole, [...] et un des repositoires, lieu intermédiaire entre le terrestre et le divin » (Moudileno, 1997, p. 119).

Dans *Ségou*, le feuillage du *dubale* accueille les esprits des ancêtres : « la nuit venue, les esprits des ancêtres se dissimulaient dans son feuillage et veillaient sur le sommeil des vivants » (Condé, 1984, p. 10). Dans ce sens, le *dubale* devient à la fois une tour de garde et un « reposoir » d'où les esprits assurent la sécurité des humains. Ces « *dubales* se dressent comme des gardiens protégeant les cases, les champs et le sommeil des hommes » (Condé, 1985, p. 286). Ils sont donc « le témoin et gardien de la vie des Traoré » (Condé, 1984, p. 10). Ici, la narration opère une fusion sacrée : ce ne sont plus les esprits des ancêtres qui pourvoient aux besoins des humains, mais le *dubale* lui-même qui est en même temps spiritualisé et personnifié.

Parlant du *dubale*, Mitsch Ruthmarie souligne au sujet de cet arbre sacré : « The Dubale tree, while it stands, it is steadfast symbol of the tenacious roots of Bambara Identity for generations of Traore family » (Ruthmarie, 2011, p. 54)<sup>4</sup>. Ruthmarie considère donc que le *dubale* est une sentinelle toujours éveillée et inébranlable qui pérennise les racines identitaires des Traoré. Si le *dubale* pérennise l'identité des Traoré, c'est qu'il a une relation privilégiée avec les ancêtres. En effet, c'est sous ses racines que tous les placentas sont enterrés. De fait, les racines du *dubale* sont la demeure des ancêtres des Traoré depuis des générations. Cela confère à cet arbre une dimension si majestueuse et si sacro-sainte qu'on

4. « Au cours des générations de la famille des Traoré, le *dubale*, toujours dressé vers le haut, est le symbole constant des racines profondes de l'identité bambara » (notre traduction).

lui doit des rites : « Chaque fois qu'il passait [...], il [le forgeron] s'inclina devant le *dubale* qui gardait l'entrée de la concession » (Condé, 1985, p. 333). Non seulement le *dubale* est le gardien des Traoré, mais il est aussi le cordon ombilical qui les unit à la terre-mère. Partant, la moindre agression subie par le *dubale* est ressentie par les Traoré.

Après le suicide de Dieudonné<sup>5</sup>, il a fallu que le *dubale* dans les branches duquel il s'était pendu fût coupé et brûlé, et ses racines extirpées. D'après le roman, cette pratique conjurait le mauvais sort afin que le suicide ne se perpétuât pas ou que le *dubale* profané ne provoquât pas de malheur dans la famille. Quand l'arbre fut abattu, « à chaque ahan, à chaque coup, les Traoré assemblés dans la cour frémissaient comme si, au lieu du bois, c'était leur chair qui était déchiquetée » (Condé, 1985, p. 354). Ces propos montrent que les Traoré sont tellement attachés au *dubale* que leur vie en dépend.

Ainsi, le *dubale* devient le garant de la vie humaine de sorte qu'il « semble doué de mille voix humaines » (Condé, 1985, p. 323). Le narrateur montre que cet arbre est respecté depuis les ancêtres des Bambaras, car on « n'ignorait pas l'importance que les Traoré accordaient à cet arbre qui avait été planté par l'aïeul du temps que Ségou ne s'appelait pas Ségou, mais s'appelait Sikoro » (Condé, 1985, p. 323). Ayant donc précédé Ségou, le *dubale* est considéré comme un ancêtre vivant digne de vénération à l'instar des morts. Selon le narrateur, « [le *dubale*] avait vu naître les ancêtres, entendu leurs vagissements de nouveau-nés avant d'apaiser leurs rôles de mourants et de parsemer leurs tombes de ses feuilles toujours vertes » (Condé, 1985, p. 79). C'est pour cette raison que les Traoré doivent vénérer cet arbre et lui vouer un culte. Ils doivent aller, chaque fois que de besoins, « s'agenouiller au pied de l'arbre pour le supplier de bénir leur mission » (Condé, *ibid.*). Ce *dubale* veille toujours sur les Bambaras et « étend ses branches » (Condé, *ibid.*) pour protéger chaque concession.

5. Arrière-petit-fils de Dousika, Dieudonné est l'un des personnages des deux tomes de *Ségou* de Maryse Condé.

Quant au *balanza*, il a la même fonction sacrée que le *dubale* et a une considération davantage mystérieuse que ce dernier : le *balanza* est la métamorphose de la divinité sur terre. Selon le roman, il est l'« arbre sacré, avatar terrestre de Pemba, dieu de la création » (Condé, 1984, p. 14). *Ségou* montre que cet arbre est la forme visible et matérielle du dieu Pemba. Ainsi, tout au long du roman, le *balanza* est respecté par les personnages et jouit du privilège réservé aux dieux.

Dans son étude sur la tradition orale et l'esthétique romanesque chez Ahmadou Kourouma, Lobna Mestaoui montre que le *balanza* est l'allégorie de la virilité de l'homme. Elle soutient que « c'est lui qui impose aux femmes humaines d'être ses partenaires forcées » (Mestaoui, 2012, p. 93). Il en ressort que le *balanza* a un attribut divin et que son union avec les femmes humaines n'est que relation verticale tyrannique et hors du commun. Germaine Dieterlen renchérit en disant que le *balanza* « exigea que toutes les femmes lui donnassent leur amour » (Dieterlen, 1951, p. 18). Ainsi, le *balanza*, cet arbre de *Ségou*, incarne la virilité masculine et est détenteur de tout pouvoir. Mestaoui ajoute que le *balanza*, « dressé comme un phallus, tyrannique et aux désirs inassouvis » (Mestaoui, 2012, p. 93), devient un modèle despotique. Mouso Koroni<sup>6</sup>, dans la cosmogonie bambara, est perçue comme la mère des vices sociaux parce que maudite par le *balanza* à cause de son infidélité. Germaine Dieterlen écrit, à propos de cette malédiction, que « Ce fut à l'origine de sa chute, de sa pauvreté comme de sa fatigue, car le *balanza* la maudit » (Dieterlen, 1951, p. 18). Puisque Mouso Koroni est la jumelle et l'épouse de Pemba et que ce dernier incarne « le pouvoir et l'omnipotence » (Kesteloot et Dieng, 2009, p. 80), la malédiction de cette vieille femme mythique par le *balanza* est celle de Pemba elle-même.

*Ségou*, cette « ville aux balanzas » (Condé, 1984, p. 14) est bien le siège de la toute-puissance, le fief de Pemba. Le royaume bambara est *ipso facto* une puissance inégalable et indomptable. Le roman exalte cette grandeur à travers cette chanson traditionnelle :

6. Mouso Koroni est l'une des trois bases de la création qu'elle incarne conjointement avec Faro et Pemba (Kesteloot et Dieng, 2009, p. 80).

Les symboles traditionnels bambaras dans "Ségou" de Maryse  
Condé

Quatre mille

Quatre cent

Quarante

Quatre balanzas

Et un petit au tronc tordu.

Cette époque-là ne ressemble pas à la nôtre;

En ce temps-là, Ségou ne s'appelait pas Ségou

Ségou s'appelait Sikoro, Sous-les-Karités (Condé, 1985, p. 307).

Ici, l'auteure nous conduit dans un univers compliqué, imprégné du mystère des nombres. Malgré tout, l'idée de la supériorité de la divinité est perceptible. D'ailleurs, Abdoulaye Élimane Kane, parlant de la conception du monde et des nombres, conclut que la création du monde, selon la cosmogonie bambara, est fondée à l'image de « l'engendrement de 4 par 3 qui équivaut à 7 ». Il démontre que ce chiffre est le résultat de « 3 4 et que  $7 = 1$  », de « l'unité équivalant à "Tout" qui est symbole du nombre idéal vers lequel il faut tendre et retourner » (Kane, 2015, p. 142-143). Nous pouvons alors penser que 4444 ne font qu'un seul *balanza* sacré et divinisé, selon cette simple logique : si 4 4 4 4 font 16 et que  $16 = 7$  alors  $4444 = 1$ , car  $7 = 1$ . C'est cette unité, ce « Tout », qui est « la réalité censée avoir été Une à l'origine » (Kane, 2015, p. 143). Ainsi, Maryse Condé semble nous introduire ici dans le « système de numération et fonction symbolique du langage » (Kane, 2011, p. 721).

Revenant au chant traditionnel ci-haut cité, nous dirons qu'il constitue une sorte de louange et de regret. Le roman exalte la puissance de *Ségou* qui n'est plus et décrit la nostalgie de ne plus revoir un royaume de *Ségou* aussi puissant et florissant qu'autrefois.

En somme, à travers *Ségou* de Maryse Condé, la puissance du royaume bambara est incarnée par le *tata* et le *tabala*. Cette puissance est sous la protection du *dubale* et du *balanza* et cela confère au royaume une force redoutable. Cependant, *Ségou* est voué à la chute : le *tata* est violé, le *tabala* est contraint de se taire tandis que le *balanza* et le *dubale* ne sont plus que des vestiges de l'ancienne puissance. Ces symboles ont la propriété de synthétiser, dans une expression sensible, cette hégémonie

et cette décadence, des murailles de la terre à la terre en miettes. À côté de ces symboles de grandeur et de chute, le roman multiplie le lexique de l'eau qu'il attache à la régénérescence et à la divinité.

## L'eau

*Ségou* associe souvent l'eau à laalebasse avant de lui conférer un caractère sacré. D'une part, le récit privilégie des scènes où l'eau contenue dans desalebasses revêt une dimension symbolique. D'autre part, il la présente comme une forme physique de Faro, la divinité bambara.

Dès les premières pages du roman, l'eau est l'élément le plus récurrent. Elle intervient dans toutes les activités quotidiennes des personnages. Le retour permanent de laalebasse montre que l'eau est primordiale dans les activités quotidiennes. Les femmes de Dousika effectuent des va-et-vient entre le puits et la concession ou entre celle-ci et le fleuve, portant desalebasses d'eau. Tous les jours, « les berges du Joliba étaient couvertes de femmes poitrine nue, lavant, puisant de l'eau dans desalebasses » (Condé, 1984, p. 123). Abdoulaye Élimane Kane indique que « les représentations symboliques que les spéculations cosmologiques et les techniques qui s'en inspirent donnent du cosmos, offrent l'image d'ustensile ou d'artifice appartenant à la réalité africaine :alebasse, toiture » (Kane, 2015, p.19). Maryse Condé veut ainsi démontrer que les représentations – ici laalebasse – sont révélatrices d'une conception du monde d'après l'imaginaire bambara. Reprenant le terme « kumbla » de Rhonda Cobhan<sup>7</sup> qui signifiealebasse, Moudileno (1997, p. 130) soutient que cet objet est associé à la résistance féminine. De même, Maryse Condé manifeste son intention de suggérer dans son roman la qualité maternelle traditionnelle de la femme bambara. L'eau

7. Cobham, Rhonda.1985. Revisioning our Kumblas. Challenges to Feminist and Nationalist Agendas in the Work of Caribbean Women Writers. *Entwicklungen in KaribischenRaum*. Nuremberg : Wolfgang Binder (eds).

contenue dans laalebasse ou laalebasse elle-même avec le modelé de ses bords incurvés renvoie à une résistance féminine particulière : elle symbolise le caractère stable et casanier de la femme bambara. *Ségou* attribue cette qualité à la femme au moment où les hommes de la même concession sont voués les uns à l'errance, les autres à un destin inexorable. L'un des survivants de la famille Traoré regrette : « Notre famille a été trop éprouvée. Quatre fils de notre aïeul Dousika ont connu des destins extraordinaires. Tiékoro est mort en martyr, Naba a disparu. Malobali est mort au loin [...] et nous n'avons retrouvé qu'un seul de ses fils » (Condé, 1985, p. 337).

Outre cette valeur symbolique, l'eau est aussi un élément sacré. Selon Chevalier et Gheerbrant (1982, p. 376), l'eau est « source de vie, moyen de purification, centre de régénérescence ». *Ségou* présente l'eau du Joliba comme un élément magique : « L'eau de Joliba est essentielle. [...] L'homme se régénère chaque fois qu'il retrouve son contact » (Condé, 1984, p. 61). Cette régénération est aussi bien celle du corps que celle de l'esprit. Selon la cosmogonie bambara, le Joliba serait le dieu Faro lui-même (Kesteloot et Dieng, 2009, p. 79). Dans le roman, être en contact avec l'eau de ce fleuve, c'est entrer en contact avec Faro et s'imprégner de sa toute-puissance. D'ailleurs, cela a été le cas pour Biton Coulibaly, l'ancêtre des Bambaras, qui, selon leur mythe, fut initié et béni par Faro dans le Joliba. Kesteloot et Dieng mentionnent qu'il « fera un voyage initiatique dans le fleuve et sera béni par Faro » (Kesteloot et Dieng, 2009, p. 160). Ils affirment enfin que le Joliba est le dieu lui-même, car « Faro [...] entreprend un voyage initiatique dans le Joliba, [...] le fleuve (Niger) qui serpente représente son corps » (Kesteloot et Dieng, 2009, p. 79). Ainsi l'eau du Joliba ou « l'eau de Faro » (Condé, 1984, p. 179) est la souveraineté même de ce dieu. Koumaré, le forgeron féticheur, venu du « monde d'en bas », le monde des morts, « entra dans l'eau souveraine » (Condé, *ibid.*) du Joliba pour revenir « à la vie des hommes » (Condé, *ibid.*). Ici, l'eau a le pouvoir de transformer l'humain, car le forgeron qui vient du monde des morts ne peut redevenir humain que s'il entre dans l'eau du Joliba. Cette eau, par sa puissance et sa « souveraineté », lui redonne la vie. Pour



reprendre l'expression d'Émilia Ndiaye, l'eau permet aussi au personnage « d'acquérir une stature héroïque » (Ndiaye, 2014, p.15), celle du forgeron-prophète qui prédit l'avenir du royaume.

En somme, l'image de l'eau dans *Ségou*, et plus spécialement de l'eau du fleuve Niger, rappelle la croyance du peuple bambara. Sous la forme d'un fleuve, Faro est un dieu, comme Pemba, respecté et adoré. Il est le génie créateur, initiateur et protecteur.

Faro, héros civilisateur, exprimerait la loi fondamentale de la création. [...] C'est par son œuvre que la création s'achève en permettant l'émergence de l'ordre humain, en mettant fin au chaos [...] Faro est celui qui intervient en dernière instance pour préserver le monde. [...] Il est aussi le maître de l'eau (fleuve et pluies). Il est perçu comme maître de l'espace physique. [...] Il a permis l'émergence des cités (*Ségou*, Bamako) et des empires (Mali, Songhay, *Ségou*) (Kesteloot et Dieng, 2009, p. 81).

Dans *Ségou*, Faro et le fleuve sont inséparables en ce sens que le second incarne le premier. Ainsi, le fleuve est la forme matérielle de Faro. Comme celui-ci, l'eau du Niger est perçue comme élément de création et d'harmonisation, de justice et de régulation. Entrer en contact avec cette eau, c'est communier avec le divin et recevoir de sa part bénédiction et protection.

## Conclusion

Maryse Condé revisite, dans son œuvre *Ségou*, la tradition du peuple bambara. À travers quelques symboles traditionnels, elle permet au lecteur et à la lectrice de ressentir et de vivre le sacré et le religieux représentés par des objets de la culture, à l'instar du tambour, et de la nature (l'arbre et l'eau). *Ségou* restaure ainsi les valeurs liées au pouvoir et aux croyances des Bambaras. Les sous-titres des deux tomes suggèrent l'hégémonie et le déclin du royaume de Ségou. Cette hégémonie est symbolisée par le *tata* et le *tabala*, et elle est sous la protection des

Les symboles traditionnels bambaras dans "Ségou" de Maryse Condé

dieux, dont les avatars sont le *dubale* et le *balanza*. Qui plus est, l'eau du fleuve Niger a la vertu de régénérer l'homme du fait qu'elle recèle la toute-puissance du dieu Faro. Ces symboles mettent en évidence, par suggestion et par analogie, la grandeur et la décadence de Ségou, mais aussi l'attachement des Bambaras aux éléments déifiés de la culture et de la nature. Ces symboles du roman figurent le royaume de Ségou, dans son histoire comme dans son destin.

## Références

- Bâ, Amadou Hampaté. 1959. Sur l'animisme. *Présence Africaine*. février-mai, 12-23.
- Bâ, Amadou Hampaté. 1972. *Aspects de la civilisation africaine*. Paris : Présence Africaine.
- Bernard, Claudie. 1996. *Le Passé recomposé. Le roman historique français du dix-neuvième siècle*. Paris : Hachette.
- Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain. 1982. *Dictionnaire des symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris : Robert Laffont S.A. et Jupiter.
- Chebel, Malek. 1995. *Dictionnaires des symboles musulmans. Rites, mystique et civilisation*. Paris : Albin Michel.
- Cobham, Rhonda. 1985. Revisioning our Kumblas. Challenges to Feminist and Nationalist Agendas in the Work of Caribbean Women Writers. *Entwicklungen in Karibischen Raum*. Nuremberg : Wolfgang Binder (eds.).
- Condé, Maryse. 1984. *Ségou, les murailles de terre*. Paris : Robert Laffont.
- Condé, Maryse. 1985. *Ségou, la terre en miettes*. Paris : Robert Laffont.
- Delveau, Paul. 1997. *Premières leçons sur « Éthiopiennes » de Léopold Sédar Senghor*. Paris : PUF.

- Dieterlen, Germaine. 1951. *Essai sur la religion bambara*. Paris : PUF.
- Gardes-Tamine, Joëlle et Hubert, Marie-Claude. 2002. *Dictionnaire de critique littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Glissant, Édouard. 1987. *Mahagony*. Paris : Le Seuil.
- Kane, Abdoulaye Élimane. 2011. *Philosopher en Afrique*. *Revue générale des publications françaises et étrangères*. Août-septembre. 710-725.
- Kane, Abdoulaye Élimane. 2015. *Penser l'humain. La part africaine*. Paris : L'Harmattan.
- Kesteloot, Lilyan et Dieng, Bassirou. 2009. *Les Épopées d'Afrique noire*. Paris : Karthala et Unesco.
- Mestaoui, Lobna. 2012. *Tradition orale et esthétique littéraire romanesque : aux sources de l'imaginaire de Kourouma*. Paris : L'Harmattan.
- Moudileno, Lydie. 1997. *L'Écrivain antillais au miroir de sa littérature. Mise en scène et mise en abyme du roman antillais*. Paris : Karthala.
- Ndaw, Alassane. 1997. *La Pensée africaine. Recherche sur les fondements de la pensée négro-africaine*. Dakar : N.E.A
- Ndiaye, Émilie. 2014. *L'imaginaire de l'eau dans la littérature antique. Actes de la journée scientifique du XLVe congrès de l'APLAES*. Paris.
- Ruthmarie, Mitsch. 1997. *Maryse Condé's Mangrove*. *Research in African Literatures*, 28(4), 54-70. <https://www.jstor.org/stable/3820784?seq=1>

---

### **Clément NDIHOKUBWAYO**

Né à GIHOGAZI, en province de KARUSI, Clément NDIHOKUBWAYO a fait ses études primaires à l'École Primaire de MUGOGO et ses études secondaires au Lycée de BUHIGA où il a obtenu le diplôme des Humanités générales en lettres modernes. Après l'examen d'État, il a fréquenté l'Université du BURUNDI où il est sorti licencié en Langue et Littérature françaises. Aujourd'hui détenteur du diplôme de master en Études africaines et francophones que lui a délivré l'Université Cheikh Anta Diop

Les symboles traditionnels bambaras dans "Ségou" de Maryse  
Condé

de Dakar, il est maître-assistant attaché à l'École Normale Supérieure du  
BURUNDI.

### **Fulgence MANIRAMBONA**

Enseignant-chercheur attaché à l'École Normale Supérieure du Burundi depuis novembre 2000, Fulgence MANIRAMBONA a un parcours professionnel qui le lie à l'Université du Burundi, à l'Université de Limoges et à l'Université Libre de Bruxelles où il a soutenu une thèse en mai 2011 sur les littératures francophones contemporaines d'Afrique noire. Il est professeur associé et auteur de plus d'une dizaine d'articles publiés dans des revues scientifiques internationales et ouvrages collectifs. Il dirige, par ailleurs, l'unité de recherche UReLDS, attachée à l'École Normale Supérieure du Burundi. Il est, enfin, chercheur au sein du module « L.L.A.C » (Littératures et Langues en contacts) du Centre de Recherche LaDISCO de l'Université Libre de Bruxelles. C'est dans le cadre de cette dernière affiliation qu'il codirige des thèses réalisées à l'Université Libre de Bruxelles.

### **ISSN : Version en ligne**

2630-1431

### **En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/  
ndihokubwayo\\_et\\_manirambona/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ndihokubwayo_et_manirambona/)

**Pour citer cet article :** Ndiokubwayo, Clément et Manirambona, Fulgence. 2020. Les symboles traditionnels bambaras dans « Ségou » de Maryse Condé. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 159-179. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.8





# La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain Mabanckou et "Empreinte de crabe" de Patrice Nganang

JACQUELINE FANTA

## Résumé :

Ce texte examine comment la mémoire familiale constitue un ancrage à l'histoire dans la production du roman historique francophone. Dans un contexte de crise générale, retrouver et marquer ses repères devient un impératif pour les écrivains francophones de cette dernière décennie. Les romans de Mahi Binebine (*Le Fou du roi*), Alain Mabanckou (*Les Cigognes sont immortelles*) et Patrice Nganang (*Empreinte de crabe*) posent avec acuité la problématique d'un héritage à la fois familial et historique. Ces trois auteurs actualisent leur histoire familiale heurtée aux crises de l'Histoire. Par ce procédé, ils proposent une façon singulière d'envisager le passé et ils se font passeurs de mémoire.

**Mots-clés :** crise, famille, héritage, histoire, mémoire, témoignage

**Abstract :**

This article intends to high light in a contemporary francophone production literary production. In a context of general crisis, finding and making one's bearing has become an imperative for french-speaking writers of past decade. The novels of Mahi Binebine (*Le Fou du roi*) of Alain Mabanckou (*Les Cigognes sont immortelles*) and Patrice Nganang (*Empreinte de crabe*) acutely raise the question of family and historical heritage simultaneously. These three authors update their family stories by the crisis of history. Through this process they offer a unique way of looking at the past and make themselves the passers by of memory.

**Keywords :** crisis, family, heritage, history, memory, story, testimony

**Résumé (moundang) :**

Dere wol mai 'yah ka mgai mor ɓɓ ɲɓ fan za zah'nan mana tenah ko. Mor na ga ne cole gab camcam zəzəə ko, kyeɓ mor kpak kal defuu ma ge pətaā ye ɓefoo za ɲwəə fan ma za frāsc mo pə syu jemma mai mo pəə gin zəə ko, ge ɓlayna doole. Dere wol mai mo ɲwəə ka kee mor ɓɓ cee deffu(roman) ma Mahi Binebine(*Le fou du roi*) ma Alain Mabanckou(*Les cigognes sont immortelles*) ma Patrice Nganang(*Empreinte de crabe*)pəə gin lal ne ɓefoo fan mai pa man lii mo sopra ɓɓ nyiwee ɓɓ pəzyil kpiieelnekal ma mo pəə kal be. Za ɲwəə fan mai mora sainyaeno tz jinra ge ne ɓɓ kal kpiicl ɓɓ mataā nə gaɓ mo yea gɲ daɲ. Ne fahlil fan ɲwəə ɓɓəra, tə foora ne ɓɓ cuu ka defuu mo eē kal na ɓaabe ne fahlil maki ahcam. Joɲra suu ɓɓ na zah cuu ɓɓ kal zataā.

**Mots-clés (moundang) :** kal zataān, zaa da beii

**Historique de l'article**

**Date de réception :** 31 mai 2020

**Date d'acceptation :** 31 juillet 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Note de recherche

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain

## Introduction

Les questions en rapport à la filiation sont devenues, depuis quelques années, une constante dans la littérature contemporaine. Dominique Viart (1999) en démontrait l'importance dans son article « Filiations littéraires ». Annie Ernaux (1983), Pierre Michon (1984), Pierre Bergounioux (1992) ou encore Patrice Modiano (2005) en ont fait l'incontestable matière de leur création romanesque. La reconstitution du passé trouve pour ainsi dire sa plénitude lorsqu'elle se rapporte aux histoires peu communes. Entre biofiction, autofiction et fiction historique, le roman francophone se nourrit aujourd'hui de la « petite histoire » dans le but de peaufiner la grande. De ce fait, la quête de l'ascendance s'impose comme l'élément majeur. Mahi Binebine, Alain Mabanckou et Patrice Nganang fictionnalisent l'expérience de leurs différentes familles sous le poids des forces politiques déraisonnables.

Ainsi, la priorité accordée à l'expérience personnelle ou familiale permet de mettre en relation les destins individuels et les crises de l'Histoire. À cet effet, les récits sur la mémoire permettent « de briser le joug du mutisme par leur expression, se fixant le devoir d'écrire la mémoire-vérité qui tend à honorer les sociétés violées et à pénétrer dans les caveaux machiavéliques de l'Histoire broyeuse des peuples » (Fellah, 2013, en ligne). Nous montrerons ainsi comment l'écrivain dans sa posture de témoin ou d'héritier devient, grâce au détour de l'histoire familiale, passeur d'un héritage historique.



## Les figures de la filiation : matériaux et construction

Envisager une étude sur la mémoire familiale impose de s'attarder sur les figures de celle-ci. Les trois romans illustratifs de cette étude ont en partage l'usage des ascendant·e·s dans la fiction. Ces récits testimoniaux mettent en scène des personnages issus de l'univers familial des auteurs, à l'exception du roman de Nganang où on retrouve plutôt une famille fictive. La reconstruction de la figure paternelle est basée sur les souvenirs des narrateurs ou sur des traces écrites laissées par les ascendant·e·s et destinées à transmettre aux générations futures les connaissances sur le passé.

Dans cette perspective, Laurent Demanze a observé dans le récit de filiation la résurgence des figures du passé qui hante les nouvelles générations. Les descendant·e·s sont toujours comme marqué·e·s d'un sceau par l'histoire de ceux qui les ont précédés, au point d'en devenir parfois obsédés. Théorisé par Dominique Viart dès 1999, le récit de filiation est défini comme une forme littéraire qui

a pour originalité de substituer au récit plus ou moins chronologique de soi qu'autofiction et autobiographie ont en partage, une enquête sur l'ascendance du sujet. Tout se passe en effet comme si [...] les écrivains remplaçaient l'investigation de leur intériorité par celle de leur antériorité familiale. L'un des enjeux ultimes est une meilleure connaissance du narrateur de lui-même à travers ceux dont il hérite (Viart, 2009, p. 96).

*Le Fou du roi* raconte le parcours d'un bouffon qui aura été au service de Sa Majesté le roi Hassan II pendant 35 ans. Appelé encore le fiqh Mohammed, ce bouffon n'est nul autre que le père de l'auteur même. Il s'agit en réalité de l'exhumation du passé de la famille Binebine marquée par l'emprisonnement d'Abel (Aziz Binebine), le fils aîné du bouffon pour avoir participé au coup d'État de Shirat contre le roi Hassan II le 10 juillet 1970. En donnant la voix à son père, Binebine réinvestit l'histoire trouble de sa famille. Le roman est construit autour de la figure du père

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain à qui l'auteur rend un vibrant hommage, car, affirme-t-il, « je suis tombé amoureux de mon père » (Daoudi, 2017, en ligne). Par ce moyen, l'auteur cherche à comprendre les décisions, les contraintes et les supplices du bouffon qui a eu à bannir son fils, dans le but de sauver sa famille et sa tribu et non pour maintenir ses privilèges auprès du roi comme certaines personnes l'avaient pensé, y compris ses proches :

J'avais conscience que ma position en haut de la pyramide me mettait d'emblée dans le secret des dieux, mais comment se fait-il qu'aucun de vous n'ait pensé un instant que dans ma position, celle d'un père dont le fils a attenté à la vie du roi, je n'avais aucune marge de manœuvre? (Binebine, 2017, p. 109).

Le *fiqh* contourne l'histoire douloureuse de son fils et raconte diverses anecdotes en rapport avec sa vie de courtisan. Il montre comment la disgrâce réduit à néant même les plus intimes au roi. Le *fiqh* est comme emmuré dans un sentiment de souffrance permanente pour avoir renié son fils; reniement qui a occasionné la rupture des liens familiaux.

Bien que fictionnelle, la figure paternelle dans *Empreinte de crabe* permet de réfléchir sur l'histoire familiale entachée par la déraison politique. L'histoire est celle de Nithap, un sexagénaire qui se rend aux États-Unis pour des raisons de santé, mais sa visite prend une autre tournure après son accident. La reconstitution de l'histoire révèle que Nithap est en réalité un ancien maquisard. Il a enfoui les secrets de la guerre civile à laquelle il a pris part au Cameroun, au plus profond de son esprit : « C'était le monde du silence, ce silence qui fabriquait toute sorte de subterfuges, jusqu'aux proverbes pour justifier son *Lock nshou* » (Nganang, 2018, p. 33).

Le rapprochement de Nithap avec son fils permet la réouverture d'une histoire ensevelie sous les décombres de la guerre. L'intrigue est ainsi construite autour de la figure du père à qui le narrateur consacre la quasi-totalité du roman. Jeune infirmier pendant la guerre civile, Nithap est enlevé par les hommes du commandant Singap Martin. Dès lors, sa vie ne sera plus la même parce qu'il a été accusé de complicité avec les rebelles. Pour sauver sa vie après l'assassinat du Docteur Broussoux, chef de la station de Bangwa, Nithap rejoint définitivement le maquis. C'est à ce

moment qu'il fait la rencontre d'Ernest Ouandié, une figure importante de l'Histoire du Cameroun. La même configuration historique est repérable dans le roman d'Alain Mabanckou où papa Roger représente la figure du père. Bien que père adoptif du petit Michel, Papa Roger entretient un lien indéfectible avec celui-ci.

Michel présente Papa Roger comme son initiateur à la politique au bas du grand manguier de la parcelle de Maman Pauline. Ce qu'il appelle « l'arbre à palabre » est aussi une autre forme d'école : « Cet arbre est un peu mon autre école, et mon père s'amuse parfois à l'appeler "l'arbre à palabres" » (Mabanckou, 2018, p. 43). La fracture familiale que Michel raconte a pour cause le brutal assassinat du capitaine Kimbouala-Nkyaya le frère de Maman Pauline après celui de Marien Nguouabi.

## La muséification de l'héritage familial

Lapointe et Demanze définissent l'héritier comme « le survivant qui a subi et se réapproprie le legs des ascendants » (2009, p. 6). Cette idée rejoint celle de Paul Ricoeur (2000, p. 108) qui assimile le concept d'héritage à celui de dette, car nous sommes redevables à ceux et celles qui nous ont précédé·e·s. Il adjoint par conséquent la dette à l'idée de charge et de fardeau.

Ainsi, ces écrivains qui mettent en scène leurs histoires familiales sont pour ainsi dire des héritiers, puisque l'histoire familiale constitue la matière de leur création romanesque. L'intrigue dans les romans est orientée soit sur la quête d'un héritage familial, soit sur la réappropriation de cet héritage. Le choix de mettre en scène les personnages plus ou moins fictifs en rapport avec la filiation n'est pas anodin. C'est grâce à ces traces du passé que les différents auteurs réaffirment leur identité. Le roman devient alors comme une sorte de musée conservatoire de l'histoire familiale.

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain

Binebine s'est servi des vidéos cassettes enregistrées par son demi-frère chaque fois que le fiqh rentrait du palais. Dans ces vidéos, le bouffon raconte ses journées auprès d'Hassan II. L'auteur met en scène la déchirure de sa famille suite au coup d'État de Shirat. Il montre comment les siens ont vécu l'absence d'Abel pendant 18 ans, comment Mina, sa mère, s'enfonçait chaque jour en attendant le retour de son fils. Sorti du bagne de Tazmamart, Abel est un homme brisé qui trouve difficilement ses repères, mais qui parvient à pardonner, car, dit-il, « le pardon est un remède [...]. Sur les trente détenus du bâtiment B, nous sommes quatre à avoir survécu [...] parce que nous avons su recracher le poison de haine » (Binebine, 2017, p. 163). *Le Fou du roi*, que l'auteur qualifie lui-même de livre du pardon, est une passerelle qui lui permet de reconstruire le lien entre lui et son géniteur.

Tanou dans *Empreinte de crabe* est un Camerounais installé aux États-Unis où il enseigne dans une prestigieuse université. À l'aide du témoignage de Nithap son père, ancien maquisard, ainsi que des cahiers laissés par le pasteur Tbongo, son grand-père maternel, il parvient à recomposer l'histoire de sa famille :

Miracle qu'ils n'aient pas été détruits! Que ces documents cornus, crasseux, puant le pesticide, aient survécu à son déménagement américain était un véritable miracle! Ces cahiers ont fait de lui le narrateur de ce récit aujourd'hui, car ce sont ces cahiers du pasteur qu'il emplit ici d'histoires, petites et grandes, improbables et réelles, nou et tcho, tcho et toli, pour composer l'histoire de sa famille (Nganang, 2018, p. 145).

Le contenu des cahiers du pasteur Tbongo représente un patrimoine certain pour Tanou qui s'en sert pour reconstituer et transmettre l'histoire de sa famille et de son pays :

il fallait dire à ce monde distrait qu'un trésor était caché dans le fond de ces sous-quartiers dans les miasmes de son existence blafarde. La meilleure manière de le faire était de liguer les jeunes, de les mettre au pas s'il le fallait, de leur montrer le chemin de cette archive qui se cachait en dessous des kaba ngondo d'une maman au fond des cantines d'un vieux, et dans les signes en forme d'arabesque. Il fallait illuminer ces griffonnements que des étourdis ignoraient (Nganang, 2018, p. 62).

Le récit se caractérise par des allers et retours incessants entre le général et le particulier, entre histoire collective et histoire familiale, entre blessures collectives et épreuves individuelles, racontant par là l'histoire des familles anéanties par les turpitudes de l'histoire.

Chez Mabanckou, c'est le personnage Michel qui raconte l'histoire de sa famille face aux troubles sociopolitiques ayant suivi l'assassinat de Marien Ngouabi. Sudiste et proche du Capitaine Kimbouala-Nkyaya (ex-opposant au régime Ngouabi), la famille de Michel est obligée de nier toute parenté avec le capitaine, pour pouvoir se préserver des représailles. La crise politique occasionnée par le coup d'État engendre une traque orientée vers les membres sudistes du gouvernement ainsi que celle de leurs proches. Les oncles de Michel, Jean-Pierre Kinana et Martin Moubéri, respectivement conseiller auprès du ministre de l'économie rurale et chef du personnel de la caisse de prévoyance sociale, quittent Brazzaville pour Pointe-Noire dans le but de fuir les conflits tribaux en cours. Malheureusement, la situation se complique lorsque Maman Pauline poignarde une commerçante nordiste pour une histoire d'argent.

On peut donc dire que les auteurs mettent en service un savoir qui leur permet d'ajuster l'histoire muette de leur famille à l'histoire collective, mais aussi de redonner vie à leurs ascendant-e-s. Ils réaffirment par cette occasion leur propre identité, grâce à la création littéraire. En fictionnalisant leur propre expérience et celle de leurs familles, ils proposent des versions méconnues et ignorées de l'Histoire.

## Entre dette et récit

La notion de dette implique ici ce que nous avons en rapport avec le passé. Sans l'ombre d'un doute, la combinaison autofiction et mémoire sur l'ascendance et l'Histoire engage les écrivains dans la restitution de la dette. Le roman devient le lieu de croisade intergénérationnelle où les

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain écrivains donnent comme une offrande à l'ascendance en même temps qu'ils prennent la posture d'intermédiaire pour passer la mémoire. Les dédicaces des romans sont assez représentatives quant à cette idée de restitution de la dette ou de la transmission d'un héritage. Parlant du paratexte, Genette retient ceci :

Le paratexte est [...] pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une frontière, il s'agit ici d'un seuil ou [...] d'un « vestibule » qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer ou de rebrousser chemin (Genette, 1987, p. 7).

À s'en tenir à la notion de seuil ou de vestibule, la dédicace est, dans les différents romans, le moyen par lequel l'écrivain rend explicite son intention vis-à-vis du lectorat. Précisément, les dédicaces de Binebine : « À papa », de Mabanckou : « à la mémoire de ma mère Pauline Kengué, de mon père Roger Kimangou » et de Nganang « ce roman est dédié à Nomsa, ma Bwonda' » mettent le-la lecteur-trice sur les pistes de la restitution de la dette.

Pour Binebine, le besoin de restituer une dette est exprimé en ces mots : « Jusqu'à présent, je n'ai jamais voulu écrire sur le sujet au vu de son extrême sensibilité, mais c'est le moment d'écrire sur le pardon, sur la réconciliation. Il est temps pour moi de donner la parole à mon père que j'ai longtemps condamné » (La tribune de Marrakech, 2017, p. 2). Ou encore lorsqu'il ajoute « Oui, je me suis réconcilié avec mon père. Et par extension, avec notre histoire. Je me sens en paix avec moi-même » (*ibid.*). Chez les trois auteurs, la conscience de la transmission est enclenchée dans le but de passer le témoin aux générations futures. Si l'exploration et la réactualisation de la mémoire familiale contribuent à restituer la dette à l'ascendance, elles participent aussi à rendre compte par ce détour de l'Histoire gelée dans le mutisme.

## De l'écriture testimoniale à l'écriture du testament historique

*A priori*, on peut distinguer deux pratiques scripturales : il existe une réelle différence entre une écriture qui prend en charge les faits historiques et une autre qui se réfère à des faits personnels. En effet, la première interroge les sources et tente d'établir les faits; elle relate les événements historiques en interaction avec le devenir des acteurs; la seconde relève au contraire d'un projet plus intime, bien distant de la « grande histoire ». Toutefois, il arrive que les deux projets d'écriture se croisent parce que l'histoire individuelle est en réalité indissociable de l'Histoire. La rencontre entre la grande et la petite histoire constitue l'élément commun chez les trois romanciers. Ainsi, cette démarche simultanée de plus en plus présente dans le roman francophone est symptomatique d'une quête de repères par le moyen de la réécriture de l'Histoire. Par conséquent, le roman francophone contemporain s'impose comme un testament.

À cet effet, la réécriture des événements historiques sur la base de l'histoire familiale engage les auteurs comme testateurs et les lecteur·trice·s comme légataires. Les écrivain·e·s pactisent pour la transmission de la mémoire, d'un héritage marqué par la déraison politique. Le détour par la filiation permet non seulement de transmettre les faits, mais davantage le vécu des acteur·trice·s. La pratique testimoniale étant devenue un impératif pour les sociétés en mutation, le roman francophone se nourrit en conséquence de l'expérience. C'est dans ce sens qu'Annette Wieviorka estime que le témoignage littéraire renferme « la rencontre avec une voix humaine qui a traversé l'histoire, et de façon oblique, la vérité non des faits, mais celle plus subtile mais aussi indispensable d'une époque et d'une expérience » (Wieviorka, 1998, p. 168).

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain

Dans sa fabrique de signes et de sens, l'écrivain·e crée des possibilités littéraires qui garantissent la transmission de la mémoire. Les techniques narratives et les choix stylistiques ont pour but d'impacter la psychologie du lecteur ou de la lectrice et de graver dans sa mémoire les différents moments historiques.

À l'heure où les générations sont en perte de repères, s'intéresser à la question de l'héritage dans la production francophone du roman historique se veut un impératif de survie. Les écrivain·e·s de cette nouvelle ère semblent en effet brandir l'étendard d'une quête de vérité historique devenue obsessionnelle pour certain·e·s. Par ailleurs, le fait de revenir à l'essentiel comme le martèle Mabanckou après la publication des *Cigognes sont immortelles* semble être une préoccupation commune de ces écrivain·e·s encore prisonnier·e·s du passé sanglant du continent. Un soupçon de manipulation de l'Histoire pesant sur la mémoire collective, le·la romancier·e francophone devient archéologue exhumant les pages troubles de l'Histoire. Cette entreprise se reflète conséquemment dans les usages narratifs et stylistiques parce que « la dimension littéraire du témoignage est due [...] à l'emploi de différentes stratégies narratives et stylistiques qui rapprochent le discours du témoin au langage littéraire et le déplace ainsi de son acceptation documentaire » (Ghachem, 2018, p. 68).

## L'auteur-narrateur-testateur : le passeur de mémoire

Nous ne saurions parler dans le cas de ce texte d'entreprise testimoniale ou d'enjeu testamentaire sans relever la part autobiographique ou autofictionnel des différents romans. Lejeune définit le pacte autobiographique comme « un pacte moral de sincérité : il se traduit souvent par un pacte implicite de l'auteur avec le lecteur » (Lejeune, cité par Ghachem, 2018, p. 70). Quelques années après, Lejeune revient sur sa conception du pacte autobiographique et le présente comme « l'affirmation dans le texte de cette identité renvoyant au nom de



l'auteur sur la couverture » (*ibid.*). Ainsi, pour qu'il y ait autobiographie, il faut que le nom propre de l'écrivain-e coïncide avec le nom du personnage dans le texte. Néanmoins, d'autres indices peuvent influencer le processus de lecture et pousser le-la lecteur-trice à considérer l'œuvre sous l'angle autobiographique. Les mentions du genre, du titre ou l'utilisation du « je » et du temps du passé, la rétrospection, sont des exemples patents qui peuvent jouer un rôle important dans la cristallisation du pacte autobiographique.

L'usage du-de-la narrateur-trice dit homodiégétique (narrateur-trice personnage) dans l'œuvre de fiction est la stratégie narrative adéquate pour la transmission de la mémoire. Personnage et narrateur, Michel, dans *Les cigognes sont immortelles*, remplit fort bien la fonction du double de l'auteur. Il réunit tous les critères qui amènent le-la lecteur-trice à penser qu'il coexiste aux côtés de Mabanckou lui-même. L'auteur met en scène une période de son enfance marquée par l'assassinat du camarade président Marien Ngouabi. Il utilise comme personnage narrateur un enfant à l'apparence naïve. Françoise Dolto permet de comprendre ce transfert de compétence narrative entre l'auteur-trice-adulte et le-la narrateur-trice-enfant lorsqu'elle écrit : « Dans la littérature du souvenir, dans les ouvrages de mémoire, l'enfant n'est que projection de l'adulte » (Dolto, 1985, p. 49). Cet usage du personnage enfant garantit l'exposition des vérités qui sont très souvent des tabous.

Narrateur homodiégétique, Michel raconte d'un point de vue interne. Ce qu'il raconte, il le tient de son vécu, des enseignements de Papa Roger ou des informations officielles. Le choix de ce personnage est bien ancré dans la poétique de la transmission. Le narrateur ne prive alors le-la lecteur-trice d'aucune information. Loin d'une visée essentiellement éthique, le choix du-de-la narrateur-trice enfant prédispose à une esthétique particulière.

Par conséquent, l'inquiétude qui fonde toute démarche créatrice est masquée dans un ton humoristique dévoilant les préoccupations de l'auteur. À cet effet, Mabanckou déclarait en présentant son opus qu'« à travers *Les cigognes sont immortelles*, je reviens à ce qui est essentiel à

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain moi. Je ressens de plus en plus le besoin de dire ce qu'est mon continent et de montrer pourquoi le continent est aujourd'hui à la dérive ». Ce besoin de parler de l'Afrique aujourd'hui, l'écrivain le ressent comme une urgence; d'où sa propension à transmettre une mémoire hantée par la déraison politique. Le choix du narrateur enfant ainsi que la perspective narrative interne sont, selon l'auteur, le moyen idoine pour assurer le passage intergénérationnel de la mémoire.

## L'appropriation de l'expérience paternelle : l'illusion autobiographique.

Dans *Le Fou du roi* et *Empreinte de crabe*, l'identité du narrateur demeure ambiguë. En réalité, il y a comme une bivocalité, l'une imbriquée dans l'autre. Binebine met en scène son père, bouffon du roi pendant 35 ans. Curieusement, il donne la parole au bouffon qui s'exprime à la première personne. Or, chez Nganang, l'histoire de Nithap, ex-infirmier maquisard, est racontée à la troisième personne par un narrateur omniscient qui détient toutes les informations possibles. Grâce à certains éléments textuels, on se rend compte qu'il est possible d'établir des rapports entre ces différents narrateurs et la personne de l'écrivain même. Binebine explique par ailleurs cette bivocalité en affirmant que « la schizophrénie est le propre de l'écrivain » (Heminway et Libert, 2017, en ligne).

Cependant, pour lever l'équivoque sur l'identité du « Je » dans *Le Fou du roi*, il faut non seulement se pencher sur son contexte de publication, mais également sur des détails qui y sont subtilement introduits. Mahi Binebine révèle lors des entretiens que la fracture qu'a subie sa famille, après l'incarcération de son frère Aziz Binebine, a creusé un fossé entre son père et lui. Il conclut que son ouvrage est un « livre du pardon ». Ceci permet donc de comprendre le jeu et l'enjeu du « je » dans ce roman.

Pareillement, chez Nganang, on perçoit cette superposition de voix narratives. Certes l'histoire est celle de Nithap, mais le narrateur qui assume l'intégralité de la narration possède à la fois les qualités d'un

narrateur homodiégétique et hétérodiégétique. Cette stratégie narrative laisse à première vue penser à un brouillage narratif. Mais derrière ce flou, transparait un choix de narrateur adéquat pour construire et transmettre la mémoire. Le narrateur est comme démultiplié puisqu'il a la capacité de revêtir en même temps la peau d'un personnage et d'avoir un regard global sur les événements et leur déroulé, un regard omniscient. La subjectivité se trouve alors enfouie au cœur même de l'objectivité. Toutefois, si l'on octroie la charge narrative du récit à Tanou, on est amenée à penser à un dialogue intergénérationnel. Car si Nithap le père a révélé à son fils les tourments de la guerre civile camerounaise, Tanou ressent cette envie à son tour de la transmettre à la génération future dont fait partie sa fille Marie. C'est cette posture d'héritier courroie entre hier et demain, entre la génération passée et la génération intermédiaire à venir, qui pousse Tanou à raconter de cette façon. Les cahiers remplis des histoires laissés par son grand-père maternel, le pasteur Tbongo, ainsi que l'histoire de Nithap, font de lui l'héritier par excellence de cette mémoire, mais aussi un passeur adéquat. Présent, mais effacé, il semble régir le récit sans s'y mêler directement; bien que la narration à la troisième personne mette en évidence le caractère ambigu de l'identité narrative.

En revanche, Nganang a comme glissé consciemment dans son roman des éléments qui amènent à une illusion autobiographique. En effet, on assimile Tanou à Nganang dans la mesure où ce personnage entretient des liens étroits avec la personne de l'écrivain même : Camerounais d'origine bamiléké vivant et enseignant aux États-Unis. À la question de savoir si le personnage de Tanou est son *alter ego*, Patrice Nganang répond lors d'un entretien : « Mon nom d'éloge est quand même Tanou, et j'ai développé tout autour une théorie de l'histoire qui rend mon roman, ainsi que ceux qui le précèdent significatifs, car Tanou veut dire le "père de l'histoire" » (Mladenovic, 2018, en ligne).

Ce n'est donc pas un hasard si chacun des écrivains utilise des narrateurs qui empruntent et épousent leurs propres traits. Car dans leur intention de transmettre la mémoire il faut absolument donner de

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain la crédibilité au récit pour pouvoir séduire continuellement son-sa lecteur-trice. En effet, comme le soulignent Dornier et Dulong, « le narrateur par ses propres déclarations ou un certain dispositif éditorial s'engage sur l'authenticité ou à tout le moins sur la sincérité de son récit, ce qui impose un registre de lecture défini » (Dornier et Dulong, 2005, p. 102). Grâce à leur dispositif temporel et narratif, les auteurs incitent à une lecture « indicielle ». Ils prédisposent le-la lecteur-trice à recevoir ce qu'ils ont eux-mêmes reçu comme héritage. Pour cela, ils l'impliquent dans la construction du sens. Du paratexte à l'intérieur du texte, les auteurs cherchent à maintenir l'attention de celui-ci ou celle-ci. Ils ne se limitent pas au pacte de lecture, mais ils l'instrumentalisent dans leur intention créative. Lorsque celui-ci ou celle-ci résout le puzzle relatif à la question « qui parle? » il-elle parvient à comprendre l'artifice testamentaire à lui destiné. De même, le témoin introduit dans son discours une vérité historique qui demande à être transmise. Pour que cela advienne, le-la lecteur-trice doit croire ce qu'il-elle lit comme vérité historique. Une telle croyance ne se limite donc pas au moment de la lecture, mais elle est appelée à dépasser ce contexte pour devenir vérité, c'est ce qu'explique Marta Cichocka dans son effort d'interprétation du fait historique à l'intérieur du roman « Chaque lecture est un acte de déchiffrement et de création » (Cichocka, 2007, p. 386).

Ainsi, la pratique testamentaire s'inscrit dans ce maillage étroit de l'histoire familiale et de la « grande Histoire ». Cette façon consciente d'écrire le souvenir en le reliant à sa propre expérience ou à celle de son ascendance s'impose, ces dernières années, comme le moyen adéquat de reconstituer le passé. Entre témoignage et appropriation de l'expérience familiale, le roman historique francophone actuel enracine les fondements d'une écriture ritualisée autour de laquelle écrivain-e et lecteur-trice, chacun-e dans son rôle, parachèverait l'acte testamentaire. Autant dire avec Catherine Coquio que « l'art transforme le langage en geste et crée ses propres rites, s'engage à sa manière à produire la vérité » (Coquio, 2015, p. 184).

## Conclusion

« Travailler sur la littérature contemporaine, c'est un effort archéologique ou généalogique », affirme Laurent Demanze (2019. p. 291). Les romancier-e-s francophones contemporain-e-s, notamment ceux dont nous avons abordé les œuvres dans ce texte se prêtent à cette idée en exhumant simultanément leur héritage familial et historique. Témoins et enquêteurs du passé, ils se font inconditionnellement passeurs d'héritage. Enquêter sur le passé devient le projet commun des écrivain-e-s francophones de cette dernière décennie parce que la compréhension du passé permet de mieux appréhender le présent (voire le futur) et de tirer les leçons des expériences antérieures. Il faut pour ceux-ci ou celles-ci « revenir à l'essentiel » en s'impliquant dans la transmission de la mémoire. Car, comme le remarquait Aimé Césaire, « un peuple sans mémoire est un peuple sans avenir » (Césaire, cité par Roch, 2018, en ligne). Ainsi, le roman francophone devient alors un espace de négociation où l'écrivain-e dans son travail d'écriture va continuellement à la conquête de son·sa lecteur·trice dans le but de tisser l'incontournable passerelle de la transmission de la mémoire et, par conséquent, de l'héritage.

## Références

- Bergounioux, Pierre. 1992. *L'Orphelin*. Paris : Gallimard.
- Binebine, Mahi. 2017. *Le Fou du roi*. Paris : Stock.
- Cichočka, Marta. 2007. *Entre la nouvelle histoire et le nouveau roman historique (réinventions, relectures, écritures)*. Paris : L'Harmattan.
- Coquio, Catherine. 2015. *La Littérature en suspens*. Paris : L'Arachnéen.

- La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain Daoudi, Hasna. 2017. Mahi Binebine : Mon roman *Le fou du roi* est un livre de pardon et d'une vraie réconciliation avec mon père. Disponible en ligne à l'adresse : <http://atlasinfo.frmahibinebine>. Consulté le 21 juillet 2020.
- Demanze, Laurent. 2019. *Un nouvel âge de l'enquêteur : portrait de l'écrivain contemporain en enquêteur*. Paris : José Corti.
- Dolto, Françoise. 1985. *La Cause des enfants. En respectant, on respecte l'être humain*. Paris : Robert Laffont.
- Dornier, Carole et Dulong, Renaud. 2005. *Esthétique du témoignage*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Ernaux, Annie. 1983. *La Place*. Paris : Gallimard.
- Fellah, Habiba Jemmali. 2013. La Littérature francophone postcoloniale : entre désaveu social et reconstruction identitaire. La problématique micro-identitaire dans les écritures et expressions francophones. *Les Cahiers du GRELCEF*, 4. Disponible en ligne à l'adresse [www.uwo.ca/french/grelcef/cahiers\\_intro.htm](http://www.uwo.ca/french/grelcef/cahiers_intro.htm).
- Genette, Gérard. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil.
- Ghachem, Béchir. 2018. *Genre, mémoire, témoignage. De la violence carcérale de genre dans les années de plomb au Maroc à travers l'écriture testimoniale de Fatna El Bouih*. Mémoire de master en études sur le genre, Université Lumière Lyon II. Disponible en ligne : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/-01839954>. Consulté le 07 mai 2020.
- Heminway, Annie et Libert, Alain. 2017. Entretien : Mahi Binebien. Disponible en ligne à l'adresse : [www.lindaleith.com](http://www.lindaleith.com). Consulté le 09 mai 2020.
- La tribune de Marrakech. 2017. « Le fou du roi » par Mahi Binebine. Disponible en ligne à l'adresse [www.latribunedemarrakech.com](http://www.latribunedemarrakech.com). Consulté le 04 avril 2020.
- Lapointe, Martine-Emmanuelle et Demanze. 2009. Présentation. Figures de l'héritier dans le roman contemporain. *Études françaises*, 45 (3), 5-9. <https://doi.org/10.7202/038825ar>

Jacqueline FANTA

Mabanckou, Alain. 2018. *Les Cigognes sont immortelles*. Paris : Seuil.

Michon, Pierre. 1984. *Vies minuscules*. Paris : Gallimard.

Mladenovic, Velimir. 2018. Une histoire du Cameroun. Entretien avec Nganang. Disponible en ligne : <http://www.nouvelle-quinzaine-littéraire.fr>. Consulté le 30 juillet 2020.

Modiano, Patrick. 2005. *Un Pedigree*. Paris : Gallimard.

Nganang, Patrice. 2018. *Empreinte de crabe*. Paris : JC Lattès.

Roch Alexandra. 2018. Au-delà de la francophonie : enjeux mémoriels postcoloniaux dans *La Matière de l'absence* de Patrick Chamoiseau. Le texte francophone et ses lectures critiques. *Les Cahiers du GRELCEF*, 10. Disponible en ligne : [www.uwo.ca/french/grelcef/cahiers-intro.htm](http://www.uwo.ca/french/grelcef/cahiers-intro.htm). Consulté le 07 mai 2020.

Viart, Dominique. 1999. Filiations littéraires. *Écritures contemporaines*, 2, 115-137.

Viart, Dominique. 2009. Le silence des pères au principe du « récit de filiation ». *Études françaises*, 45 (3), 95-102. <https://doi.org/10.7202/038860ar>

Wieviorka, Annette. 1998. *L'Ère du témoin*. Paris : Plon.

---

### **Jacqueline FANTA**

Jacqueline Fanta est doctorante à l'université de Ngaoundéré. Son champ d'étude couvre les littératures négro-africaine et maghrébine. Elle s'intéresse en particulier aux questions liées à l'écriture de la mémoire et de l'Histoire.

Pour contacter l'autrice : [samuelafanta@gmail.com](mailto:samuelafanta@gmail.com)

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans "Le Fou", "Les Cigognes sont immortelles" d'Alain

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/fanta2020/>

**Pour citer cet article :** Fanta, Jacqueline. 2020. La mémoire familiale, un ancrage à l'histoire : entre témoignage et héritage dans « Le Fou », « Les Cigognes sont immortelles » d'Alain Mabanckou et « Empreinte de crabe » de Patrice Nganang. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 181-199. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.8







# Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman "Voyage au bout de la nuit" de Louis-Ferdinand Céline

RÉMY NSENGIYUMVA

## **Résumé :**

Ce texte décrit l'itinéraire douloureux du voyageur Bardamu. Selon les cas, le voyage lui donne le loisir d'observer et de s'enrichir de ses expériences qui le font progresser dans la connaissance de lui-même. Au retour du voyage, sa vie est marquée de visions nouvelles provoquées par le dépaysement. Le roman *Voyage au bout de la nuit* se structure comme une succession de déplacements.

**Mots-clés :** Bardamu, itinéraire, Louis-Ferdinand Céline, récit de voyage

## **Abstract :**

This text describes the painful journey of the traveller Bardamu. Depending on the case, the journey gives him the opportunity to observe and to be enriched by his experiences, which help him to progress in his

self-knowledge. On returning from the journey, his life is marked by new visions caused by the change of scenery. The novel *Voyage au bout de la nuit* is structured as a succession of journeys.

**Keywords :** Bardamu, itinerary, Louis-Ferdinand Céline, travel story

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 30 avril 2020

**Date d'acceptation :** 28 août 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Question de recherche

## Introduction

Le roman *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline évoque le mouvement, le bouger. C'est un livre qui bouge et change de perspective chaque fois que le personnage Bardamu se déplace, se met en mouvement. Le personnage tourne en rond et il est constamment en mouvement. D'ailleurs, dans le nom de ce personnage se lit le verbe « mouvoir » : « mu » accompagné de « barda » qui est le sac avec lequel le militaire se déplace en allant dans un combat ; donc son nom signifie « barda mis en mouvement ». Il va de ville en ville, de continent en continent. Il est chassé de partout s'il ne s'enfuit pas avant d'être chassé. Il relate des aventures qui se succèdent au fur et à mesure qu'il se déplace. Dans cette note de recherche, il s'agira de se demander comment le héros se déplace pendant la nuit. Ici, la nuit sera considérée comme un référent matériel à interpréter au sens figuré comme le caractère sombre de l'existence. Dans le titre du roman *Voyage au bout de la nuit*, « au bout

Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman "Voyage au bout de la nuit" de Louis-Ferdinand Céline de » peut signifier qu'il faut aller le plus loin possible. Partout où le héros va, il ne rencontre que du malheur. Il suit une route qui le mène vers la mort.

## L'itinérance de Bardamu

Le point que nous entamons concerne la découverte de l'expérience de l'horreur et l'éternel voyage à travers les continents. En effet, Bardamu se promène pendant la nuit, lorsque l'obscurité empêche toute orientation. Tout au long de ses aventures, il retrouve chaque fois son ami Robinson. La lecture de ce roman nous donne à découvrir que le personnage principal est itinérant. Le point de départ de son voyage débute à la Place Clichy et s'achève fort près de là, comme un retour au point de départ après une longue errance. À partir de Paris, il quitte l'Europe pour aller en Afrique, en Amérique puis à nouveau en Europe. Ce voyage correspond en outre à un désir délibérément exprimé de voyager, de partir, de bouger et de quitter. Ce qui démontre cette force de voyage est le champ lexical du déplacement qui est très largement illustré. Dans l'œuvre, on recense à peu près 282 occurrences du verbe *arriver*, 1998 pour le verbe *partir* et 1100 pour le verbe *voyager*.

## Bardamu en Afrique

Après son séjour en Europe, Bardamu se dirige vers l'Afrique. L'objectif de son voyage n'est pas véritablement d'aller en Afrique, mais d'échapper aux dangers les plus pressants comme la guerre et la misère qui se trouvent dans les villes. Selon Céline (1932, p. 250), ce voyage est justifié par le fait que d'« où qu'on se trouve, dès qu'on attire sur soi l'attention des autorités, le mieux est de disparaître et en vitesse ». Quand il arrive en Afrique,

Bardamu se heurte aux conditions atmosphériques très insupportables qui causent plusieurs maladies comme la malaria. Le héros de ce roman croyait qu'il allait y mener une vie aisée, mais les choses se mirent à se dégrader. Il lui a été impossible d'avoir de l'argent sous la main. Alors, un vil désespoir s'abattit sur lui. Son agitation était très frénétique. Nous le voyons tantôt à pied, tantôt à cheval ou en bateau.

Partout où il va, il rencontre des difficultés, une situation qui lui fait peur. Prenons par exemple sa première escale à Bambola, où sa case a été pillée par son prédécesseur. Un autre exemple du même roman est le passage où Bardamu affirme ce qui suit : « nous fûmes arrêtés au croisement de deux routes à mi-hauteur d'une élévation, par un groupe de tirailleurs indigènes qui discutaient auprès d'un cercueil par terre » (Céline, 1932, p. 172). C'était un mort de l'hôpital que les porteurs ne savaient pas très bien où enterrer. Ils décidèrent de l'enterrer dans un cimetière situé de l'autre côté. Pendant la nuit, Bardamu et son guide passent une nuit difficile à cause de mille diligents moustiques qui prennent sans délai possession de ses cuisses. Cette situation a poussé Bardamu à passer une nuit sans sommeil car il n'osait même pas remettre le pied sur le sol.

Le personnage central du roman a rencontré tant de difficultés dans le continent africain. Il passe souvent toute la nuit dans des cauchemars. Il est poursuivi par le personnage Robinson qui est son ancien ami avec qui il a cherché un trou pour échapper à la guerre. Nous le voyons en train de saluer Robinson, mais en réalité ce dernier n'est pas présent. Ce n'est qu'un rêve à propos duquel Céline (1932, p. 172) écrit ce qui suit : « Robinson ! Robinson ! appelle-je, gaillard, comme pour lui annoncer une bonne nouvelle ». Il ajoute : « Hé mon vieux ! Hé Robinson ! Aucune réponse » (Céline, 1932, p. 172). Tout au long de la nuit, son cœur continuait à battre très fort. Et Bardamu se réveilla pour s'apprêter à faire un sale coup. Il se décide alors à dégager pour essayer de s'installer à New York où il espère mener une vie meilleure et stable.

Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman "Voyage au bout de la nuit" de Louis-Ferdinand Céline

## Bardamu en Amérique

Après le tour de quelques villes africaines, nous retrouvons Ferdinand Bardamu aux États-Unis où il est engagé dans les usines de Ford. Tout au long de son périple, il rencontre un personnage qui le suit comme une ombre, celui de Robinson qui lui apparaît comme le spectre d'un fâcheux. Il le retrouve toujours sur ses pas comme une ombre malsaine.

Le départ de Bardamu devient pour lui la solution apparente aux problèmes immédiats de son existence auxquels il veut échapper. Pour lui, rester trop longtemps à un endroit est néfaste ; il faut donc partir. Ce personnage nous rappelle à ce sujet le personnage Candide de Voltaire (1759). Dans sa chasse du paradis terrestre, il subissait parce qu'il embrassait Cunégonde.

Au cours d'une promenade, Bardamu rencontra encore une foi Léon Robinson retrouvé en Afrique, mais qui avait tout à coup disparu. Nous remarquons ainsi que Bardamu et Robinson sont des amis. Robinson est le seul ami de Bardamu, le seul à lui ressembler (en pire) ; toutefois il le fuit toujours. Pendant cette errance se manifeste le moment de loisir. C'est pour cette raison que nous le retrouvons dans des bistrotts cherchant le meilleur endroit où s'installer définitivement. Ainsi, Bardamu ne sait pas toujours d'où il part et ne sait jamais où il va. D'ailleurs, la destination lui importe peu. Son problème est hélas la tendance à se fourvoyer. Il prend ses marques au début, ses décisions de départ et peu à peu sa trajectoire est directement déviée. Il doit improviser devant l'échec de ses intentions. Sa dérive à lui consiste à voyager à reculons, sans désir d'aller vers l'avant.

Aux États-Unis, Ferdinand Bardamu est vivement marqué par l'injustice des Américain-e-s. Les émigré-e-s ne peuvent pas s'enrichir. Ils et elles se heurtent à une vie marginale et souterraine ainsi qu'à un statut d'esclave dans la prétendue prospérité américaine. Il trouve également que les travailleur-euse-s de nuit sont exploités alors que les autres se reposent ou s'amuse. Ainsi, il constate encore une fois la nécessité

de s'en aller ailleurs, car, disait-il, « toute cette Amérique venait me tracasser, me poser d'énormes questions » (Céline, 1932, p. 254). Il quitta alors l'Amérique.

## Bardamu en Europe

Arrivé en France, il s'installa dans un dispensaire de banlieue où il comptait exercer le métier de médecin. Là aussi, comme ailleurs, il fut confronté au tout-venant sordide de la misère en même temps qu'il rencontra des êtres sublimes de la générosité et de délicatesse infinie. Dans ce roman de Céline, le voyage ne manque ni de drôlerie ni de personnages fringants, de beautés féminines comme la jeune fille Molly que Ferdinand a croisée dans la rue. Mais, le héros ne s'intéresse pas à cette jeune fille, quoiqu'elle réclame son amour réciproque. À Toulouse, Bardamu occupa un poste de médecin dans un dispensaire à huit cents francs par mois. Mais cela ne l'empêcha pas de songer de nouveau à un nouveau départ, une nouvelle rupture, une nouvelle descente. C'est ainsi qu'il se prépara pour aller en Tarapout où il retrouvera un chercheur raté du nom de Parapine. Ce dernier s'apprêtait à son tour au départ.

Bardamu prendra la route de Toulouse après un détour à Rancy. Il quittera ensuite cette ville. Céline (1932, p. 438) écrit ce départ en ces termes : « Je filerais tout doucement et on ne me reverrait plus jamais à la Garenne-Rancy ». Ces déplacements à travers les villes se transforment en voyages circulaires autour de la Place Clichy, le point de départ du voyage, avec des fugues comme il le dit lui-même : « J'étais parti à Rancy depuis le matin fallait y retourner » (Céline, 1932, p. 338). Dans cet esprit du départ, il poursuit : « Quand la bête à misère, puante, vous traque. pourquoi discuter ? C'est rien dire et puis foutre le camp qu'est malin » (Céline, 1932, p. 368).

Ferdinand découvre amèrement la profession de médecin à Rancy et décide de l'abandonner en disant ceci : « Quand on habite à Rancy, on se rend même plus compte qu'on est devenu triste. On a plus envie

Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman "Voyage au bout de la nuit" de Louis-Ferdinand Céline de faire grand-chose, voilà tout, témoigne-t-il » (Céline, 1932, p. 308). Nous remarquons en fin de compte que le personnage central comprend très bien que c'est le petit délai où on est inconnu dans chaque endroit nouveau qui est le plus agréable. La meilleure façon d'agir, d'après lui, est de séjourner pas trop longtemps dans un lieu. Pour lui, tout humain a le droit de se défendre contre le destin, comme le malade change de côté dans son lit.

## L'agonie

Le point qui nous intéresse ici est le problème de l'agonie des malades se trouvant à l'hôpital. En effet, les malades hospitalisé-e-s souffrent gravement. Certain-e-s ont le cancer, d'autres se heurtent au problème de l'accouchement. Cette situation désastreuse suscite une grande épouvante pour les autres patient-e-s des environs. Certain-e-s parmi eux-elles ne sont pas capables de payer leurs soins de santé, n'attendaient que la mort. Les médecins et les gardes-malades passent des nuits blanches pour essayer de sauver la situation, mais en vain. Il y a beaucoup de morts dans une même nuit.

Dans le roman de Céline, nous remarquons la douleur dont souffre une femme hospitalisée à l'hôpital de Rancy. Elle souffre de constipation et de cancer. Une autre chose que nous constatons est que le fait de se procurer de l'argent pour devenir riche n'est pas la finalité première du travail du personnage. Ferdinand Bardamu n'accepte pas d'être rémunéré par les malades qui, eux aussi, se trouvent dans des conditions très insupportables.

Ce comportement est tout à fait contraire aux habitudes sociales, car la société exige de payer un service accompli ou rendu. Cette attitude du personnage peut susciter l'incompréhension chez beaucoup de gens, mais Bardamu reste convaincu qu'il ne faut pas ajouter le drame au drame. Louis-Ferdinand Céline considère que toute personne qui se fait honorer



par le pauvre est un voleur purement et simplement. Les pauvres n'ont pas de quoi mettre sous la dent, faut-il encore leur prendre de l'argent pour des honoraires ? La générosité de l'humain réside dans le délaissement de la rémunération. C'est pourquoi Bardamu rejette catégoriquement la somme d'argent qu'il doit recevoir pour les services médicaux rendus aux malades. La seule satisfaction que tire Bardamu devant les malades est de les servir bénévolement.

## La mort

La mort inéluctable est toujours présente dans cette œuvre et l'auteur la présente comme la pièce maîtresse du jeu qui fait tomber les forces vitales des êtres vivants. La mort oblige l'humain à se créer des raisons de vivre en dépit d'une existence précaire. Ce faisant, l'humain ne détient nullement les clefs du mystère de la mort qui est aussi bien le mystère de la vie. Toutefois, la mort n'est pas ce qui fait l'échec, elle est ce qui fait surgir la vie. Après la mort, Céline (1932, p. 479) souligne que la vie continue : « Le bonheur sur terre ça serait mourir avec plaisir le reste c'est rien du tout, c'est de la peur qu'on n'ose pas avouer. » Le romancier accentue finalement cette vision dramatique de la mort. Il l'inscrit dans une conception fantastique et apocalyptique du monde. Le roman évoque des souffrances d'une humanité crucifiée.

L'image de la mort renvoie à l'image du gouffre, à la sensation d'une angoisse ténébreuse. Ce roman connote la mort infernale dont le narrateur a pu avoir connaissance lors de la guerre, au front, à l'abattoir. De toute façon, l'auteur critique la médiocrité de l'époque et proclame l'absurdité de la vie. Il dénonce sans complaisance l'hypocrisie universelle. Aussi sommes-nous en droit d'affirmer que Louis-Ferdinand Céline raille la société bourgeoise où il voit l'incarnation du mal. Il comprend que la mort ne concerne pas uniquement les humains. La culture peut aussi

Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman "Voyage au bout de la nuit" de Louis-Ferdinand Céline disparaître. Cette mort se fait de plus en plus sentir chez l'humain. Le passage suivant du personnage central marque cette épouvante : « Je vais mourir » (Céline, 1932, p. 471).

La mort menace les civilisations au-delà de toutes les formules politiques. Elle est inscrite dans les ressorts du subconscient. Palmelas (1992, p. 98) dira alors que « la rue des hommes a un sens unique, la mort tient tous les cafés. C'est la belote au sang qui nous attire et nous garde ». Le roman de Céline fait écho au roman *La mort de Sylvestre* de Pierre Loti qui relate l'histoire de Sylvestre, un jeune Breton qui a été blessé et est mort sur le chemin de l'hôpital. Il rappelle aussi le personnage Elie Faure d'Émile Zola. L'auteur de *Germinal* propose une peinture du nihilisme et de la mort : « Il ne peut croire à l'immortalité, son pessimisme transcendant le rejette sur le vrai monde dont l'horreur le renvoie à la mort, toujours à la mort » (1885, p. 68).

Dans cette expérience de la mort, la prépondérance de l'angoisse existentielle reste très visible. Jean Lacroix (1956, p. 80) souligne que la mort est l'expression radicale de l'échec : « en elle [la mort] s'identifie l'absolu de l'échec subjectif et l'absolu de l'échec objectif ». C'est donc cette hantise de la mort qui suscite chez Bardamu le mythe de l'éternel départ.

## Conclusion

Cette note retrace les déplacements perpétuels de Bardamu. Ces déplacements se réalisent dans un contexte de guerre, en Afrique, en Amérique et en Europe. L'auteur revient, avec sa plume pathétique, sur l'errance et l'absurdité du personnage principal. L'incendie de sa case africaine est la marque d'un désespoir et de l'envie pressante de repartir. Là où il va, il ne choisit pas d'y rester très longtemps. Il repart encore. Ce retour éternel vers les lieux des origines est le signe d'une vie douloureuse. Demeurer au même endroit fait naître une sorte d'angoisse

pour Bardamu. Dans le roman célinien, il n'y a pas d'amitié et les amours sont précaires. Devant la menace du fort, des faibles se sentent solidaires, ils éprouvent cette solidarité et sympathisent. Ils n'ont pas choisi de se rencontrer et ils se quitteront un jour. Mais, ils ne savent ni l'heure ni le jour.

## Références

- Almelas, Palmelas. 1992. *Les Idées de Céline*. Paris : Berg international.
- Céline, Louis- Ferdinand. 1932. *Voyage au bout de la nuit*. Paris : Gallimard.
- Lacroix, Jean. 1965. *L'Échec*. Paris : PUF.
- Zola, Émile. 1885. *Germinal*. Paris : Hatier.
- Voltaire. 1759. *Candide ou l'optimisme*. Genève : Cramer.

---

### Rémy NSENGIYUMVA

Rémy NSENGIYUMVA est enseignant-chercheur attaché à l'École Normale Supérieure du Burundi depuis 2009. Il a débuté sa vie professionnelle par une formation à l'Université du Burundi et à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar où il a soutenu sa thèse en novembre 2015 sur la didactique des langues. Il est auteur de plusieurs communications présentées dans des rencontres scientifiques, des articles publiés dans des revues scientifiques internationales et des ouvrages collectifs sur les savoirs locaux. Il est aussi chercheur au sein de l'unité de recherche UR LDS de l'École Normale Supérieure du Burundi. Rémy Nsengiyumva est responsable de la revue Mashamba. Pour contacter l'auteur : nsengiremy15@gmail.com

Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman "Voyage au bout de la nuit" de Louis-Ferdinand Céline

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/nsengiyumva2020/>

**Pour citer cet article :** Nsengiyumva, Rémy. 2020. Notes sur l'itinéraire douloureux de Bardamu, personnage central du roman « Voyage au bout de la nuit » de Louis-Ferdinand Céline. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 201-211. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.9





# DIDACTIQUE

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/didac-1-2020/>





# Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

MARIE-IMMACULÉE NDAYIMIRIJE ET FÉLIX TUNGUHORE

## Résumé :

Avec l'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement des langues au Burundi, l'enseignant a progressivement pris conscience de l'importance de l'objectif de communication dans la langue enseignée à côté de l'apprentissage des structures de cette même langue. Alors que des efforts sont désormais déployés pour atteindre cet objectif, de meilleurs résultats pourraient être réalisés dans l'acquisition des langues si l'enseignant s'engageait à mettre sa métalangue au service de l'apprentissage des compétences langagières. Notre article cherche à examiner les lacunes au niveau des connaissances sur la métalangue et son exploitation dans l'enseignement de l'anglais à l'école (post)fondamentale en vue de proposer des stratégies pour une intégration effective de ce volet dans les pratiques de classe.

**Mots-clés :** anglais, communication, compétence langagière, métalangue, stratégie



**Abstract :**

With the introduction of the communicative approach to language teaching in Burundi, teachers have gradually become aware of the importance of the goal of communication in the target language by learners besides their mastery of its forms and patterns. Whereas efforts are being made to achieve this goal, more could be achieved in language learning if teachers engaged in putting their metalanguage at play for skill-learning purposes. This paper seeks to examine the gaps in awareness and use of metalanguage in English language teaching at the (post)basic level so as to propose effective strategies for integrating this component in classroom practices.

**Keywords :** communication, English, language skill, metalanguage, strategy

**Historique de l'article**

**Date de réception :** 13 mai 2020

**Date d'acceptation :** 29 juin 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Article

## Introduction

Depuis la réforme de 2013 qui a instauré, au Burundi, le système d'éducation fondamentale et post-fondamentale<sup>1</sup> (loi n° 1/19/ du 10 septembre 2013, articles 38, 81), l'enseignement des langues étrangères

1. Les niveaux fondamental et post fondamental ici correspondent respectivement aux cycles inférieur (4 ans) et supérieur (3 ans) d'avant la réforme. Suite à la réforme, le cycle inférieur (donc le cycle fondamental dans le présent article) dure désormais 3 ans.

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

a connu une revalorisation significative, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Sur le plan quantitatif, le kiswahili est venu s'ajouter au français et à l'anglais, deux langues à statut de langue étrangère, enseignées et d'enseignement dans le système éducatif burundais depuis la période des indépendances. En outre, les volumes horaires hebdomadaires desdites langues ont été revus à la hausse à tous les paliers du système.

Sur le plan qualitatif, l'innovation a consisté en une volonté manifeste, pour le ministère de tutelle, de changer les manuels de cours pour les remplacer par d'autres avec des contenus supposés « mieux répondre aux besoins créés par un monde moderne, réel, et de plus en plus globalisé » (Préfaces dans les guides du maître, série *Domaine des Langues*). Un aspect supplémentaire de l'innovation a été l'orientation des pratiques de classe vers une méthodologie axée sur la communication comme objectif global de l'apprentissage desdites langues – du moins en théorie.

Pour l'essentiel, de tels changements ont été motivés par le fait que le Burundi a intégré l'East African Community (juillet 2007) et cela permet au peuple burundais d'entrer en contact avec les autres qui s'expriment dans des langues différentes. L'apprentissage de ces langues est donc dicté par un besoin réel de communication (article 137 du statut de l'EAC).

Au Burundi, il faut cependant reconnaître que l'objectif d'une maîtrise de la communication dans les langues étrangères (LE), surtout dans son mode oral, est entravé par un environnement linguistique « défavorable » à la pratique langagière. Pour ne citer que deux raisons principales, il y a d'abord le fait que la quasi-totalité de la population burundaise parle le kirundi comme langue maternelle, ce qui limite l'utilisation extensive des langues étrangères sur le territoire national. Ensuite, le contact avec ces langues est généralement confiné au milieu scolaire.

Pédagogiquement, ceci implique une grande responsabilité de la part de l'enseignant-e qui doit tout faire pour maximiser la pratique de la communication pendant les leçons – ce qui n'est pas toujours en adéquation avec le temps imparti à ce volet et à la structure des activités d'apprentissage ainsi que leur distribution dans le guide du maître (Ndayimirije, 2015, p. 240-247). C'est paradoxal, mais c'est un phénomène

qui s'inscrit dans les conditions pour le moins contraignantes dans lesquelles s'exerce généralement l'enseignement-apprentissage de l'anglais LE dans les pays à moindres ressources (Harmer, 2007, p. 22-23; Sundari *et al*, 2017; Mayora, 2006, p. 2; Karras et Wolhuter, 2010).

Avec le temps, et grâce aux formations reçues, les enseignant-e-s ont compris qu'ils ou elles doivent parfois user de leur ingéniosité pour trouver des compléments aux manuels de cours. Du reste, de telles initiatives pédagogiques leur sont formellement demandées dans le souci de pourvoir aux objectifs des programmes et pour mieux répondre aux attentes des apprenant-e-s.

Si tel est le cas, on observe, cependant, que les enseignant-e-s ne sont pas suffisamment outillés en termes d'autonomisation dans la recherche d'options supplémentaires de solutions et de stratégies pédagogiques. Ces dernières viendraient pallier les facteurs qui enfreignent le développement de leurs compétences communicatives (voir *infra*).

Les enseignant-e-s reconnaissent et apprécient, dans les livres, la présence de consignes sur la manière de mettre en pratique les techniques d'enseignement proposées ou de manager certaines situations de classe (par exemple : enrichir ou adapter les contenus). Toutefois, l'étude documentaire, que nous avons effectuée, a révélé que les guides du maître restent muets sur l'importance du modèle de la langue enseignée et la façon de s'en servir pour compenser de possibles lacunes et/ou déficits résultant des curricula eux-mêmes. À titre d'exemple, il n'y a pas de directives sur la manière de procéder à son amélioration quantitative et qualitative, au-delà de ce qui est proposé dans les livres de cours.

Le présent article estime qu'il s'agit d'une lacune qui nuit à la possibilité pour l'enseignant-e d'être plus entreprenant-e et pour l'apprenant-e de mieux progresser dans son apprentissage des compétences audio-orales. Nous nous interrogeons sur la négligence d'un tel aspect et soulignons son importance dans le cadre d'une méthodologie

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

qui voudrait promouvoir la communication dans la langue enseignée. Nous suggérons aussi des stratégies pour son intégration et son exploitation effective à des fins d'apprentissage.

Dans sa démarche méthodologique, l'article fait recours à une triangulation qui combine la recherche documentaire, l'observation de classe et une réflexion sur la place qu'occupe la métalangue dans les programmes de formation initiale des enseignant·e·s de langues étrangères au Burundi. Dans une perspective de faisabilité et de gestion de l'espace, l'une des trois langues étrangères enseignées au Burundi a été sélectionnée pour notre étude : l'anglais au (post) fondamental.

## Compréhension des concepts

### La communication

Pour aborder notre problématique, on retiendra la définition de l'approche communicative, donnée par Savignon (2001), qui met en relief l'échange d'informations sur fond de possibilité d'interprétation et d'un certain désir de connaître ou d'obtenir un service des interlocuteurs.trices (Harmer, 2007, p. 20-21, Savignon, 2001, p. 14-15). À titre d'exemple, l'enseignant·e peut communiquer avec sa classe pour élucider des réponses à ses questions, vérifier si les élèves ont compris, s'il peut continuer ou pas, annoncer la fin d'une leçon, etc. Un·e élève peut communiquer en vue d'exprimer sa confusion ou sa bonne compréhension.

Vue sous cet angle, la communication incorpore alors deux aspects fondamentaux à sa réalisation, à savoir l'interaction et la négociation, du moins dans sa version orale (Savignon, 2001, p. 14-15; Harmer, 2007, p. 20-24, 75). Il va sans dire que ces sous-compétences demandent à leur tour une certaine maîtrise de la langue enseignée dans ses volets lexical

et grammatical. Elles sont donc à construire chez l'apprenant·e dont on attend qu'il ou elle participe activement aux activités de pratique de la communication.

## La métalangue

Le caractère parfois vague des définitions disponibles au sujet de « métalangue » et les quelques désaccords relevés sur son utilité dans l'apprentissage d'une langue (Alderson *et al.*, 1997) ne sont pas de nature à faciliter la précision de ce concept. Mike (2016, p. 144) considère ainsi que c'est un terme imprécis qui pourrait se définir simplement comme « toutes formes de langage utilisées pour parler d'une langue ». L'auteur estime que, dans son sens large, la « métalangue se réfère aux expressions basiques de grammaire telles que les mots, les phrases, les sujets, les verbes, etc., les termes techniques propres à la linguistique appliquée, comme “phonologie”, “orthographe”, ou même d'autres, non techniques, comme “personne, correct”, etc. » (*ibid.*). Ces trois dimensions de la métalangue sont reprises par Guangwei (2011) dans sa description du concept. Delamotte-Légrand, lui, rejoint l'idée de Mike et souligne que « Pour de nombreux enseignants, les moments d'analyse [...] se réduiraient à faire de la grammaire, c'est-à-dire à expliciter et à verbaliser, à l'aide d'une terminologie particulière [...] le fonctionnement de la langue » (Delamotte-Légrand, 1994, p. 166).

Gombert, pour sa part, donne une définition qui semble être très claire : « La métalangue est une langue [...] qui sert elle-même à parler d'une langue, une langue dont le lexique se compose de l'ensemble des mots qui permettent de se référer à l'activité linguistique » (Gombert, 1990, p. 11).

Ainsi, bien que la métalangue soit différemment définie, tous les auteurs et autrices convergent sur le fait que c'est une langue qui parle d'une autre langue. Nous pouvons lire par exemple chez Benveniste que

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

La langue de la grammaire, qui décrit l'usage des formes de la langue, est une métalangue : parler de substantif, d'adverbe, de voyelle, de consonne, c'est une métalangue. Tout le vocabulaire de la métalangue ne trouve application que dans la langue (Benveniste, 1974, p. 35).

Dans cette multiplicité de considérations, la capacité de l'enseignant·e d'anglais à dispenser des savoirs sur la langue enseignée, d'une part, et à communiquer convenablement dans celle-ci, d'autre part, est l'aspect qui nous intéresse ici.

En vue de proposer notre propre définition, il sied peut-être de rappeler que par sa nature, la profession enseignante a pour objet de transmettre des connaissances et des savoirs sélectionnés et échelonnés dans le but de contribuer au développement intégral de l'individu – en l'occurrence l'apprenant·e dans toutes ses dimensions humaines (cognitive, affective, culturelle) (Heaton, 1985, voir 'Foreword'). Dans l'exercice de sa profession, l'enseignant·e reçoit et transmet des messages verbaux et non verbaux, avec tout naturellement une prédominance de ceux de la première catégorie. Dans une classe de langue, ces messages sont censés véhiculer, d'une part, les éléments de la langue enseignée qui sont destinés à l'apprentissage, c'est-à-dire les nouveaux savoirs linguistiques et culturels. D'autre part, il y a ceux qui sont destinés à être révisés pour diverses raisons. Par extension, la métalangue sert à maintenir une bonne communication, mais aussi à développer chez les apprenant·e-s les aptitudes requises pour l'expression relative à des objectifs ponctuels dans une situation de classe.

## Fonctions de la métalangue

Parlant des fonctions pédagogiques de la métalangue, il convient de garder à l'esprit les éclairages qui viennent d'être présentés. Sa définition présage d'ores et déjà que la métalangue joue un rôle considérable, voire crucial dans la transmission des savoirs et connaissances. De manière

générale, son utilisation à bon escient facilite la compréhension par les apprenant·e·s des messages véhiculés par l'enseignant·e au sujet d'un aspect, item, ou point-clé d'une leçon (Gower et Walters, 1988, p. 26) ainsi que des actes de communication à l'instar de ceux repris et développés dans l'ouvrage de Heaton (1985). Pour cette raison, la métalangue doit être d'un niveau simple et clair pour être accessible aux apprenant·e·s. Une matière bien assimilée, dans notre contexte, ne peut que développer la capacité linguistique des apprenant·e·s, leur permettant de mieux s'exprimer et, de surcroît, réussir leurs épreuves d'évaluations formative et sommative.

Dans sa forme verbale, la métalangue dépend d'un nombre de facteurs. Parmi ces éléments, la vitesse de transmission, la (dé)contraction des formes, la distorsion des sons en vue de leur simplification ainsi que le choix des termes, structures et figures de style qui constituent des caractéristiques importantes dans la transmission du modèle linguistique dans la LE (Sundari, 2017, p. 4). Elle représente une source de croissance de leur faculté réceptive et productive de la langue enseignée, ce qui lui confère un potentiel dans la réduction d'un recours excessif à la langue native chez les apprenant·e·s.

La métalangue offre donc des opportunités non seulement d'apprentissage, mais aussi de production d'un modèle « authentique » de la langue enseignée autant chez l'enseignant·e que chez l'apprenant·e (Gower et Walters, 1988, p. 25). Ceci nous amène à nous aligner sur la pensée de Yaguello qui évoque, pour sa part, la fonction poétique de la métalangue :

La fonction *poétique* [...] peut s'insérer dans une fonction esthétique au sens large, qui comprendrait toutes les formes d'expression artistique. Seule la fonction *métalinguistique* est inséparable du langage puisque centrée sur le code de son fonctionnement (Yaguello, 1981, p. 29).

Quand les apprenant·e·s disposent suffisamment de ressources pour s'exprimer, ils ou elles se sentent en confiance et veulent prendre des initiatives de nature productive en posant par exemple des questions, en

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

formulant des avis et des commentaires, en exprimant des sentiments, etc. qui vont tous dans le sens de réduire la prédominance du rôle central de l'enseignant-e dans le processus d'apprentissage.

Dans le contexte burundais qui nous est familier, quelques questions nous viennent à l'esprit en rapport avec la métalangue d'une LE : quelle place occupe la métalangue dans les compétences attendues de l'enseignant-e? Est-ce un volet qui est reconnu dans les programmes de formation initiale et/ou continue des enseignant-e-s? Si oui, quelles sont les caractéristiques qui lui sont attachées? Comment peut-on les observer chez les enseignant-e-s, les contrôleurs et contrôleuses de la qualité, les formateurs et formatrices des enseignant-e-s et les encadreur-e-s des stages? Le terme, fait-il partie du langage usuel du processus de formation des formateurs et formatrices et d'encadrement des stages ou même des visites pédagogiques de routine par les administrations scolaires?

Pour répondre à ces questions, nous avons consulté la grille d'évaluation conçue par la Direction de l'assurance qualité à l'École normale supérieure du Burundi et soumise aux étudiant-e-s pour qu'ils ou elles donnent leurs appréciations par rapport aux prestations de leurs enseignant-e-s. Sur un total de 23 critères d'évaluation, aucun ne fait expressément référence à la notion de métalangue. Cependant, quelques rubriques semblent faire plus ou moins référence à cette dernière sans être pour autant explicites : (1) l'enseignant-e donne des explications claires, (2) l'enseignant-e interagit adéquatement avec les étudiant-e-s.



# Les défis pratiques

## Pratique de la communication

Dans l'enseignement-apprentissage d'une LE, la communication est une compétence dont l'acquisition demande de la patience puisqu'elle se construit au fil du temps. Elle passe par des procédés et stratégies dont la réussite dépend de l'ingéniosité de l'enseignant·e et implique la collaboration, voire la complicité des apprenant·e·s. Elle se construit grâce à l'acquisition progressive des savoirs, mais aussi des savoir-faire dans la langue enseignée. Les premiers comprennent les formes de la LE (lexies, grammaire, sons, phrases, textes, fonctions, etc. et leurs références sémantiques (Harmer, 2007, p. 27-33). Les seconds sont plus complexes et impliquent la mise en opération généralement concomitante et circonstanciée des premiers. De plus, ils impliquent des instances d'interaction, réelle ou supposée, ainsi qu'une utilisation cohérente des éléments linguistiques et supra-linguistiques. Une telle compréhension s'avère nécessaire pour l'enseignant·e afin de répondre de façon appropriée à un objectif spécifique de communication. Ici, on est déjà loin de la phase des mots et expressions, voire des phrases isolées, dans l'instance de pratique discursive de la langue, donc sur le canal de la communication.

Dans l'enseignement de l'anglais au Burundi, ce 2e volet constitue un apport significatif de la réforme dans le sens où il fait une démarcation d'avec les approches antérieures qui n'attachaient aucune importance à la pratique langagière centrée sur la recherche du sens. Mais faudrait-il aussi que la formation des enseignant·e·s et l'élaboration des curricula soient en adéquation avec cette nouvelle orientation (Ndayimirije, 2018)?

## Pratique de la métalangue

Dans ce processus, l'enseignant doit « manipuler » la langue d'enseignement (le médium) en vue de faire passer le message et interagir avec les apprenant·e·s pour faciliter l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Ce qu'il dit et fait en ces circonstances relève de la métalangue (Gower et Walters, 1988, p. 25), connue aussi sous la terminologie de « métalangage ».

Une analyse de la grille utilisée dans l'observation d'une leçon pendant les stages montre des rubriques où l'encadreur ou l'encadreuse évalue la qualité des explications et la maîtrise de la matière par le ou la stagiaire. Ce qui nous intéresse le plus, ce sont les explications. Il s'agit de voir si le ou la stagiaire utilise des exemples, répète ce qui est difficile, souligne les points centraux, donne des détails, identifie les points clés, suggère des implications pratiques, etc.

Dès lors, la question que l'on peut se poser est celle de savoir si les enseignant·e·s à leur tour font intervenir la notion de métalangue au cours de leurs enseignements. La réponse peut être trouvée à travers une analyse des maquettes de cours. En les parcourant, nous constatons que nulle part on ne développe cette notion; mais curieusement, il est demandé que le ou la stagiaire s'en serve alors qu'il n'en sait rien. Il y a lieu de se demander si une insertion de cette notion dans les programmes et les enseignements n'est pas une question d'intérêt commun à tou·te·s les enseignant·e·s quel que soit leur domaine de formation. D'après nous, la réalisation de la métalangue est accomplie à travers les explications, l'appréciation des réponses et autres apports individuels ou collectifs des apprenant·e·s, les corrections et autres démarches de l'enseignant·e dans la poursuite de son ou de ses objectif(s) pédagogique(s).

Les circonstances de communication suggèrent que la métalangue est davantage une forme « authentique » de la LE au vu du caractère généralement non prévisible des comportements des apprenant·e·s en général et de leur feedback en particulier, ce qui génère chez l'enseignant·e responsable une attitude de « garde-à-vous » en tout

temps et en tout lieu pour répondre, résoudre, discuter, conseiller, expliquer... selon la nature du besoin qui se fait sentir dans sa leçon. Ceci est en cohérence avec le principe de l'approche communicative appliquée à l'enseignement des langues selon lequel il faudrait « créer » pour les apprenant-e-s des occasions authentiques de rencontre avec la LE (Savignon, 2001, p. 13-28).

## Résultats des enquêtes

### **Visites des écoles post-fondamentales**

Lors d'une visite de terrain organisée par l'ENS dans 3 provinces du pays du 23 au 27 janvier 2019 sous les directives de la Direction de l'assurance qualité (tableau 1), nous avons recueilli des informations utiles à la compréhension de la problématique au centre de notre attention. Les facteurs suivants ont été rapportés pour leur entrave à la pratique de la communication dans les écoles : les retards récurrents dans l'approvisionnement en manuels de cours, les classes pléthoriques, une hiérarchisation subjective des compétences linguistiques, ainsi que des procédés et procédures méthodologiques qui ne favorisent pas une pratique effective de la communication. À cela s'ajoute l'inexistence, sinon la rareté, des opportunités de formation pendant l'emploi. Ces mêmes facteurs ont été épinglés dans un atelier qui s'est tenu dans les enceintes du Centre d'études des langues au Burundi de l'Université du Burundi (CELAB) du 14 au 18 décembre 2019 sur la didactique des langues au Burundi, corroborant ainsi les résultats de notre enquête.

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

Tableau 1. Population et thèmes d'enquête dans les écoles (post) fondamentales

Ecoles visitées	Province scolaire	Nombre d'enseignants enquêtés	Thèmes d'enquête
L.T. Alexandro Rossi	Ngozi	3	Niveaux d'études et qualifications
L. Don Bosco	Ngozi	5	
L. New Life	Ngozi	3	
L. Communal Mivo	Ngozi	3	Lacunes constatées dans la formation initiale
L. Communal Mubuga	Ngozi	2	
L. Ste Thérèse	Gitega	4	
L. Communal Mutaho	Gitega	2	
L. Communal Giheta	Gitega	6	Difficultés rencontrées dans l'implémentation des programmes d'anglais issues de la réforme de 2013
L. Communal Muramvya	Muramvya	5	
Total 9	3	31	Doléances et suggestions pour une adéquation des maquettes de formation

Légende : L : Lycée; L.T. : Lycée technique

Il faut préciser ici que la présentation des données du tableau est sélective. Elle tient compte des seuls éléments intéressant la problématique du présent article.

### Manuels scolaires

Concernant les manuels de cours, il sied de souligner que l'anglais qu'ils contiennent – sans considération du modèle – s'avère une source additionnelle d'apprentissage de l'anglais dont les destinataires ont besoin. Ils permettent non seulement d'installer les savoirs, mais aussi de maintenir un contact avec les explications, les autres exemples et exercices y relatifs; bref, avec la langue enseignée tout court. Ceci est d'autant plus important qu'il y a dans le système éducatif burundais des enseignant·e·s non qualifié·e·s et d'autres moins qualifié·e·s (Ndayimirije, 2015, p. 115-120, 168).

### Initiatives des enseignant·e·s

Comme ils l'ont rapporté eux-mêmes, les enseignant·e·s doivent parfois user de leur ingéniosité pour pourvoir aux besoins liés à l'expression et ainsi répondre aux attentes des apprenant·e·s. Mais sans

bibliothèques dignes de ce nom dans leurs zones ou écoles, ils ou elles reconnaissent être parfois à court d'idées. À titre d'exemple, ils ou elles doivent gérer des classes pléthoriques alors que la pédagogie des grands groupes est une recommandation plutôt récente dans les programmes de formation des institutions formatrices des enseignant·e·s à tous les paliers.

### **Autonomisation des enseignant·e·s**

Une recommandation importante issue des échanges sur la didactique des langues au Burundi est de travailler dans le sens d'une autonomisation des enseignant·e·s en matière de recherche. Celle-ci serait centrée sur les options supplémentaires de solutions et stratégies pédagogiques capables de pallier les faiblesses des programmes et les lacunes dans leurs propres compétences communicatives.

### **Techniques d'enseignement**

Concernant les techniques d'enseignement, notre analyse documentaire des curricula (nous avons privilégié la série *Domaine des langues* qui est utilisée au palier fondamental et dans la section Langues du palier post fondamental) a révélé une certaine incohérence entre les procédés y énoncés et les objectifs et approches prônés par les programmes. À titre d'exemple, on ne peut pas espérer développer l'expression orale avec le jeu de rôles et le travail en groupes comme seules techniques d'apprentissage et pratiques de l'expression orale – même si leur place dans l'approche communicative est reconnue (Savignon, 2001, p. 22-23; Harmer, 2007, p. 161-163) – quand il n'y a pas de place pour la production, d'une part, et l'interaction et la négociation du sens, d'autre part (Sundari, 2017). De plus, au cours des activités pratiques, une grande responsabilité du travail à faire semble reposer sur le rapporteur ou la rapporteuse du groupe sans que des consignes soient fournies sur la manière de (se) répartir le travail et maximiser les chances de pratique linguistique.

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

Une telle situation montre que la pratique de la communication reste précaire et que l'acquisition des ressources nécessaires à son renforcement est limitée aux apports du manuel de cours et des apprenant-e-s eux-mêmes et elles-mêmes. Les manuels sont généralement maigres quand ils ne sont pas « artificiels » (Gowers et Walters, 1985, p. 25). Les deux techniques évoquées en amont sont toujours mises en relief dans la préface des guides du maître des nouveaux programmes.

### **La matière**

Une autre considération concerne la matière elle-même. Il y a des volets linguistiques qui sont omis (le volet *écoute*), négligés (le volet *expression écrite*) ou développés superficiellement (le volet *expression orale*) au profit des contenus grammaticaux et lexicaux. Pourtant la réforme dans ce domaine proclame la promotion des quatre compétences langagières que sont l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension des textes écrits, ainsi que la compréhension à l'audition dans le dernier cycle du fondamental (7e, 8e, 9e) et au post fondamental (1e, 2e, et 3e terminales).

La combinaison de ces facteurs entraîne chez les lauréat-e-s du post fondamental des résultats médiocres dans les compétences relatives à l'expression alors qu'ils ou elles sont presque à l'aube de leurs études universitaires. C'est une situation qui inquiète, outre les enseignant-e-s dans les universités, les autorités au haut niveau de l'État. La récente révision des maquettes de cours pour les niveaux de baccalauréat à l'Institut de pédagogie appliquée (Université du Burundi) et à l'ENS (Retraite de Banga du 22 au 27 septembre 2019) s'en est beaucoup inspirée.

### **Encadrement des stages dans les écoles (post) fondamentales**

Sous cette rubrique, nous prenons en compte la métalangue telle qu'observée dans son exécution lors des stages effectués par les étudiant-e-s inscrit-e-s dans les programmes de Mastère de l'ENS. Nous avons participé à leur encadrement. Le volet *enseignement* desdits stages (durée de 3 semaines) s'est déroulé dans les classes du post fondamental

en Mairie de Bujumbura du 28 janvier au 22 février 2020. Au total, les stagiaires pour l'anglais étaient au nombre de 38 et placés sous la responsabilité de 8 enseignants-encadreurs et enseignantes-encadreuses. Officiellement, il faut un minimum de 8 leçons pour que le stage soit effectif. Toutes les classes choisies par les stagiaires appartenaient à la section *Langues* et l'enveloppe horaire variait de 8h à 10h par semaine. La recommandation officielle est que chaque stagiaire reçoive un minimum de 5 visites réparties sur toute la période du stage pour une évaluation objective de sa performance. Bien que certains parmi ces étudiants avaient déjà une expérience dans l'enseignement, ou étaient déjà des enseignants, ces détails ont été omis dans notre tableau pour des raisons d'éthique.

Tableau 2. Classes et leçons pour l'enquête sur la métalangue

Écoles	Cycle	Nombre de stagiaires (et classes de stage)	Nombre de leçons observées	Nature et nombre de leçons observées
Lycée Municipal Ngagara	Post-fondamental	2 (2 <sup>e</sup> Langues A&B)	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grammaire : 9</li> <li>- Compréhension de texte et vocabulaire : 16</li> <li>- Compréhension à l'audition : 1</li> <li>- Rédaction/Composition : 1</li> <li>- Expression orale : 3</li> </ul>
Lycée Municipal Cibitoke	Post-fondamental	2 (1 <sup>e</sup> & 2 <sup>e</sup> Langues A)	12	
Lycée Municipal Bwiza	Post-fondamental	1 (2 <sup>e</sup> Langues)	6	
Total : 3		5	30	30

La lecture du tableau montre qu'un nombre total de 30 leçons ont été observées, dont la plupart étaient centrées sur l'étude des textes, l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Ceci est une preuve supplémentaire que la tendance dans l'organisation des leçons est de respecter la ligne tracée par les guides du maître.

Concernant la collecte des données, la procédure consistait en une prise de notes des formules langagières et autres aspects d'intérêt pendant la leçon. L'enquêteur ou l'enquêtrice suivait la leçon avec sa casquette d'encadreur ou d'encadreuse de stage dédoublée de celle

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

d'observateur.trice – assis·e tranquillement dans la partie arrière de la classe. Il convient de souligner l'évitement délibéré chez les stagiaires du recours au kirundi, malgré les sollicitations des élèves à ce niveau. Loin d'être une méconnaissance du rôle positif de la langue native dans l'apprentissage des langues étrangères, il s'agissait de mettre en application une consigne couramment recommandée par les concepteurs et conceptrices des programmes et les formateurs et formatrices en didactique de l'anglais LE en la matière, eu égard au niveau d'anglais déjà atteint (ou supposé atteint) au post-fondamental.

Les résultats obtenus sont catégorisés en modèles de communication « faibles » et en modèles de communication « appréciables ». Les premiers contiennent diverses erreurs dont l'occurrence était presque systématique chez les stagiaires. Les seconds étaient plus soignés et les auteurs et autrices semblaient être conscient·e·s du rôle que leur métalangue jouait dans la qualité de leurs performances et leurs rapports avec les apprenant·e·s.

### **Modèles faibles (les erreurs sont en italique)**



Tableau 3. Modèles métalinguistiques identifiés

Modèle erroné	Quelques suggestions de correction
Can you repeat what you <i>say</i> ?	...what you (just) said/have said?
<i>Someone</i> to repeat/write on the blackboard	Can/could someone repeat...? I need someone to...
Go/Come and write /underline <i>at the blackboard</i> ( <i>I don't hear</i> ) What <i>do</i> you say?	...underline X on the blackboard I didn't/couldn't hear...did you say
Do you choose a <i>manager</i> in your group?	Did you choose a leader/spokesperson for your ...?
Why you <i>say</i> it?	Why are you saying it/so? <u>or</u> Can you explain why you say so...?
Can you repeat <i>again</i> ?	Can you repeat it/ what you said? <u>Or</u> can you say it again?
Those who sit here, you are the <i>chief</i>	Those (who are) sitting here/on this side,... the leaders/ <u>or</u> the organisers/ <u>or</u> spokespersons/ <u>or</u> representatives, etc
You must do <i>much practices</i>	...a good deal of a lot of practice
Kanyange's parents are struggling to pay <i>him school fees</i>	...to pay her school fees
In your groups,you have to choose <i>one chief</i>	....a/one leader
The chiefs, you <i>defend</i> the groups	...you represent/speak for
The chiefs, you are <i>the responsible</i>	....responsible for...
Take 2 <i>drafts</i> , one for your preparation, ...	...sheets/pieces of draft paper
<i>His personality is hardworking</i>	(Personality wise) he is hardworking
Chief, <i>chalks</i> (please)!	... (I need some) chalk...
Silence ! <i>Keep</i> silence	Quiet! Keep quiet please !

De façon générale, la métalangue illustrée dans cette catégorie manifestait l'usage des formes non structurées ou mal structurées ainsi qu'une prédominance du questionnement et des instructions dans la dispense des leçons.

Par ailleurs, concernant l'aspect comportemental, il a été noté ce qui suit chez les enseignant.e.s-stagiaires:

- un évitement des phrases interrogatives;
- une préférence pour la lecture et l'écriture au tableau des explications, y compris des exemples, des renvois aux notes au tableau noir ou dans les cahiers de notes pour la plupart des réponses, ou le cas échéant, des recours aux élèves;
- une préférence pour les réponses brèves, parfois à caractère superficiel;

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

- une attitude plutôt négative face aux erreurs des élèves quand elles sont repérées;
- et enfin, une tendance à progresser rapidement d'une étape à une autre pendant la leçon.

Chez la plupart des élèves, on pouvait lire des sentiments de désarroi, de frustration à peine voilée et une certaine démotivation qui pouvait générer un certain degré d'indiscipline dans la classe en général.

### **Communication à modèles de métalangue appréciables**

Dans le cas de deux stagiaires, l'enquêteur a noté une certaine flexibilité et une variation dans les formes utilisées, que ce soit au niveau des questions, des instructions, ou des appréciations des réponses des élèves, etc. Aussi, les stagiaires n'hésitaient pas à donner des explications, commentaires et réponses plus élaborées, ce qui semblait susciter l'intérêt des élèves. Contrairement aux autres, ces stagiaires s'assuraient d'aviser les apprenant·e·s sur la nature des interventions qu'ils ou elles allaient faire, de leur statut en termes d'importance, etc., notamment leur valeur dans le cadre des notes prises ou des savoirs transmis. Par occasion, les stagiaires attiraient l'attention des apprenant·e·s sur la terminologie utilisée, sur ce qu'il fallait dire et ce qu'il ne fallait pas dire en parlant des savoirs et notions nouvellement présentées. On a remarqué aussi une attitude généralement positive en rapport avec les erreurs de forme chez les élèves.

Ces deux modèles de métalangue (réussi et non réussi) qui viennent d'être présentés nous permettent de tirer certaines conclusions sur la façon de gérer cette situation d'enseignement-apprentissage. D'une part, l'échec dans la transmission des savoirs peut se justifier par le fait que dans le cursus de formation, l'étudiant·e n'aura pas été bien formé·e à la notion de métalangue, et de surcroît, à sa plus-value dans l'apprentissage de l'anglais LE. D'autre part (pour la réussite), le candidat ou la candidate – qui a deux statuts (enseignant·e et stagiaire) – a pu copier le vrai modèle chez ses enseignant·e·s, même si ces dernier·e·s ne développent pas cette notion en classe. Nous l'avons dit plus haut, la notion de métalangue se

trouve dans les pratiques de l'enseignant·e alors qu'elle ne figure pas dans la théorie, ce qui fait que l'étudiant·e-stagiaire réussit ou échoue selon qu'il a pu imiter et intérioriser les pratiques de classe de son enseignant·e qui est en même temps son modèle.

Si nous paraphrasons et épousons l'idée de Gombert, le modèle réussi de la métalangue est lorsque la langue parvient à parler d'elle-même (Gombert, 1990, p.11) en termes très clairs dans la transmission des connaissances linguistiques. Dans le contexte des stages, cela se manifeste dans les exemples, les illustrations et commentaires fournis par l'enseignant·e-stagiaire. Il utilise des formules et du style appropriés selon l'objectif qu'il veut atteindre.

## Propositions d'intégration

### Pistes pour une prise de conscience chez les enseignant·e·s

Dans un contexte comme celui du Burundi, il va sans dire que l'enseignant·e – surtout quand il ou elle est qualifié·e – constitue une source importante d'apprentissage, dans son rôle de personne-ressource, d'où la nécessité de le former à cette responsabilité à côté des autres multiples rôles qu'il ou elle est appelé·e à assumer dans l'exercice de son métier (Harmer, 2018, pp. 108-110; Prodromou,1994, p. 21). Les pistes suivantes semblent prometteuses d'une prise de conscience des contributions de la métalangue dans l'action pédagogique, en particulier dans l'apprentissage de l'anglais au Burundi:

- identifier et aligner la métalangue comme un thème d'importance dans la formation initiale des enseignant·e·s. Un tel pas est susceptible de stimuler la curiosité, sinon un intérêt

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

accru des formateurs et formatrices pour ce volet à la fois linguistique et pédagogique. Il serait couvert dans les cours d'expression orale, de compréhension à l'audition et de didactique spéciale. Les futur·e·s enseignant·e·s seraient amené·e·s à découvrir les relations qui existent entre enseigner une LE et communiquer dans celle-ci. Ils ou elles devraient en plus percevoir comment la métalangue intervient dans l'accomplissement des divers rôles associés à la profession;

- inscrire la métalangue dans le volet « autonomisation de l'enseignant·e » et lui conférer cet objectif, en plus de l'objectif de médiation qu'elle doit jouer dans la transmission des savoirs et connaissances; l'inscrire au niveau des interactions avec et parmi les apprenant·e·s;
- montrer que la métalangue est une source supplémentaire d'apprentissage et de renforcement de l'anglais dans le contexte burundais en particulier; responsabiliser l'enseignant·e sur la qualité à la fois de son modèle linguistique et celui de ses apprenant·e·s;
- organiser des échanges informels entre collègues et des observations de classe collégiales pour une mutualisation des expériences de la métalangue;
- équiper les bibliothèques en ouvrages de référence;
- attirer l'attention des étudiant·e·s sur les contributions de la métalangue;
- multiplier les occasions d'expression orale des apprenant·e·s à travers une gamme variée d'activités de pratiques interactives de la langue pour un renforcement de leurs compétences communicatives.

## Stratégies pour une exploitation pendant l'apprentissage

En application du principe de l'approche communicative selon lequel l'apprenant-e doit être responsabilisé-e pour contribuer efficacement à son processus d'apprentissage, il est clair que l'enseignant-e doit trouver des mécanismes pour stimuler l'intérêt de ses apprenant-e-s sur la métalangue. En même temps, il lui faut imaginer des stratégies pour évaluer l'influence de celle-ci sur la performance de ses apprenant-e-s tant au niveau de l'accomplissement des tâches qui leur sont données qu'au niveau de leurs aptitudes linguistiques dans la langue enseignée. L'attention sur la métalangue peut naître et grandir si l'enseignant-e essaie ce qui suit :

- attirer l'attention des apprenant-e-s sur la production du sens et l'importance relative des termes, structures, figures de style utilisés pour enseigner, parler d'un concept, d'une notion ou d'un acte de communication spécifiques inhérents aux objectifs du programme;
- planifier, lors de la préparation des leçons, les formes de langage, les formules linguistiques et autres éléments langagiers qui sont critiques à la compréhension de messages axés sur la transmission et/ou à l'exécution des activités d'apprentissage ou autres tâches ciblées (par exemple : comment former les groupes, se répartir le travail, disposer les notes dans les cahiers). Il s'agit donc ici d'éviter l'improvisation. Celle-ci n'est pas propice à l'évaluation de leur influence sur l'apprentissage (une étape parfois omise !); par exemple, en rapport avec la vitesse avec laquelle l'apprenant-e s'exprime, l'effort mental qu'il fournit ainsi que l'état de son moral. Cela est nécessaire pour responsabiliser les apprenant-e-s;
- réfléchir préalablement sur le développement d'un système de *feedback* à l'apprentissage et à la communication;

## Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

- encourager les apprenant-e-s – déjà informés sur les éléments indispensables à la performance des activités réceptives et productives – à coopérer avec leurs enseignant-e-s et camarades de classe.

Une mention particulière est peut-être nécessaire pour les classes de débutant-e-s où l'aspect « communication » est encore d'un niveau très élémentaire. L'enseignant-e pourrait construire un système où les apprenant-e-s reproduiraient les mots ou structures clés de la leçon ou d'un exercice d'expression vers la fin de la leçon.

## Conclusion

Si l'option pour une approche communicative et un objectif de communication dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Burundi peut constituer une mesure révolutionnaire dans ce domaine, des efforts restent encore à fournir pour accompagner cette réforme. Ils seraient orientés vers une identification et une meilleure compréhension des facteurs d'influence dans le développement des compétences linguistiques et langagières. Dans le présent article, la métalangue a été ciblée et présentée comme un facteur inhérent au métier d'enseignement des langues et dont la prise en compte pourrait impacter positivement la compétence communicative des apprenant-e-s, mais aussi des enseignant-e-s. Des attitudes réflexives devraient être adoptées par les enseignant-e-s et leurs formateurs.trices dans le souci d'intégrer ce volet dans leurs préoccupations professionnelles visant à parer aux lacunes éventuelles des outils et démarches pédagogiques qui leur sont proposés. Dans cette perspective, il a été proposé de valoriser le statut de la métalangue comme ressource utile au développement de la compétence langagière sous toutes ses formes, assurant à la fois

les multiples fonctions que requièrent l'enseignement, l'éducation, l'apprentissage, la formation et l'évaluation/encadrement pédagogiques. Ce serait une grande contribution à la réforme éducative de 2013.

## Références

- Benveniste, Émile. 1974. *Problèmes de linguistique générale* (tome 2). Paris : Gallimard.
- Delamotte-Legrand, Régine. 1994. Méta communiquer pour réécrire : une activité étonnante?. *Repères*, 9, 163-176.
- Gombert, Jean Emile. 1990. *Le Développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gower, Roger et Walters, Steve. 1988. *Teaching Practice Handbook*. Suffolk: Heinemann.
- Guangwei, Hu. 2011. A place for metalanguage in the L2 classroom. *ELT Journal* 65(2),180-182.
- Harmer, Jeremy. 2007. *The practice of English language teaching* (4th ed.). Essex: Pearson-Longman.
- Heaton, John B. 1985. *Using English in the classroom. A functional approach for teachers*. Leeds: Longman.
- Karras, Constatinos G. et Wolhuter, Charles C. 2010. *International handbook of teacher education worldwide. Issues and challenges*. Athens: Atrapos Editions.
- Mayora. C. A. 2006. Integrating multimedia technology in a high school EFL program. *English Teaching Forum*, 44, 22-31.
- Mike, Ellis. 2016. Metalanguage as a component of the communicative classroom. *Accent Asia*, 8(2), 143-153.

Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi

Ndayimirije, Marie-Immaculée. 2015. *The English Language Curriculum for State Primary schools in Burundi: An appraisal of its adequacy and implimentation*. Thèse de doctorat, Kenyatta University.

Ndayimirije, Marie-Immaculée. 2018. Le guide du maître pour une langue étrangère: exigences d'un partenariat concepteur-enseignant. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 7, 55-65. Paris: Gerflint.

Prodromou, Luke. 1994. The good language teacher. Dans Kral, Thomas (dir.). *Teacher development. Making the right moves (18-33)*. Washington DC: United States Information Agency.

République du Burundi. 2013. Loi No 1/19 du 10 septembre portant Organisation de l'Enseignement de Base et Secondaire. Bujumbura : Burundi

République du Burundi. 2015, 2016, 2017, 2018. *Domaine des langues. Guides du maître et Livres de l'élève*. Bujumbura : Burundi

Savignon, Sandra J. 2001. Communicative language teaching for the twenty-first century. Dans Celce-Murcia, Mariane. (dir.). *Teaching English as a Second or Foreign language (3rd ed.) (13-28)*. Boston: Heinle & Heinle.

Sundari, Hanna, Rafli, Zainal et Ridwan, Sakura. 2017. Interaction patterns in English as a Foreign language classroom at lower secondary schools. *English Review: Journal of English Education* 62 (1). DOI:10.25134/erjee.v6i1.775.

Yaguello, Marina. 1981. *Alice au pays du langage (Pour comprendre la linguistique)*. Paris : Seuil.

---

### **Marie-Immaculée NDAYIMIRIJE**

Marie-Immaculée NDAYIMIRIJE (PhD, Language Education) enseigne présentement à l'École normale supérieure (ENS) du Burundi où elle est aussi responsable du programme de Mastère professionnel en anglais depuis novembre 2017. Elle a passé 16 ans comme professeur d'anglais à



l'université du Burundi avant son transfert à l'ENS. Elle a déjà publié des articles en rapport avec les exigences du Guide du Maître pour une langue étrangère, la qualité du kirundi dans les réseaux sociaux et le potentiel de l'application WhatsApp dans l'enseignement de l'anglais au Burundi. Elle est membre de l'Unité de Recherche UReLDS à l'ENS.

### **Félix TUNGUHORE**

Enseignant de langues attaché à l'École Normale Supérieure du Burundi depuis 2000, Félix Tunguhore est détenteur d'un doctorat en littératures africaines et francophones obtenu à l'Université Cheik Anta Diop de Dakar au Sénégal. Il est chargé de cours à l'ENS Burundi et responsable du master Kirundi-Kiswahili. Il est aussi chercheur au sein de l'Unité de Recherche en Langues, littératures, Didactiques et Sciences sociales (UReLDS) et vient de publier un article sur « Le Kirundi dans les réseaux sociaux: une analyse de l'impact du réseau whatsapp ». Ses grands axes de recherche sont essentiellement la littérature, la communication et l'enseignement des langues.

### **ISSN : Version en ligne**

2630-1431

### **En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ndayimirije\\_et\\_tuguhore2020/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ndayimirije_et_tuguhore2020/)

**Pour citer cet article :** Ndayimirije, Marie-Immaculée et Tunguhore, Félix. 2020. Stratégies pour une intégration effective de la métalangue dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 215-242. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.10



## Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?

PIERRE NDUWINGOMA ET ÉDITH NDEREYIMANA

### **Résumé :**

Ce texte porte sur l'analyse typologique des questionnaires d'examen donnés par les enseignant·e·s de français. Il vise à vérifier si toutes les compétences communicatives sont évaluées. Dans le contexte burundais, la réforme de 2013 a permis de mettre en place des programmes qui s'inspirent de l'approche communicative. Celle-ci porte essentiellement sur quatre compétences communicatives, à savoir la lecture-compréhension, la compréhension orale, l'expression écrite et la production orale. Cependant, des questions se posent toujours : les professeur·e·s de français ont-ils-elles adopté l'innovation quant à leur façon d'évaluer? Qu'évaluent-ils-elles? S'intéressent-ils-elles à toutes les compétences? Cette étude essaie de répondre à ces questions par le biais de l'analyse des questionnaires d'examen de français proposés aux élèves. Ainsi, il a été question de collecter, dans sept écoles de la province scolaire de Bujumbura, des questionnaires d'examen formés de 42 items. L'analyse de contenu et l'interprétation des résultats ont montré que les exercices donnés lors des examens portent sur les ressources linguistiques, sur la lecture-compréhension et sur la production des

phrases simples. Les élèves sont ainsi évalué-e-s sur des matières qui ne couvrent pas suffisamment toutes les compétences communicatives puisque, dans les faits, ce sont les outils linguistiques qui sont évalués.

**Mots-clés :** Burundi, compétence communicative, évaluation, français, questionnaire d'examen

**Abstract :**

This paper deals with the typological analysis of examination questionnaires given by French teachers. It aims to verify whether all communicative skills are assessed. In the Burundian context, the 2013 reform has made it possible to set up programmes that are inspired by the communicative approach. The latter focuses on four communicative skills, namely reading comprehension, oral comprehension, written expression and oral production. However, questions still arise: have French teachers adopted the innovation in the way they assess? What are they assessing? Are they interested in all competencies? This study attempts to answer all these questions through the analysis of French exam questionnaires offered to students. Thus, it was a question of collecting, in seven schools of Bujumbura Province, examination questionnaires consisting of 42 items. Content analysis and interpretation of the results showed that the exercises given in the exams dealt with language resources, reading comprehension and simple sentence production. Students are thus assessed on subjects that do not sufficiently cover all communicative skills since, in fact, it is the linguistic tools that are evaluated.

**Keywords :** Burundi, communicative competence, evaluation, exam questionnaire, french

**Résumé (ikisiri) :**

Makala haya yanashughulikia uchambuzi wa kitaipolojia wa maswali ya mitihani yanayotolewa na walimu wa Kifaransa. Inakusudia kuhakikisha ikiwa taaluma zote za mawasiliano zinatahiniwa. Katika muktadha wa Burundi, marekebisho ya kielimu yaliyotokea mwaka 2013 yaliwezesha

Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les  
enseignant·e·s burundais·es?

kutunga mitaala ambayo inahushisha mkabala wa kimawasiliano. Kwa hivyo, kumehusishwa mbinu nne ambazo huwa ni ufahamu wa maandishi (yanaposomwa), ufahamu wa masimulizi, utungaji wa maandishi na utungaji wa mdomo. Kutokana na hayo, maswali yameibuka: Je, walimu wa Kifaransa waliwianisha marekebisho na jinsi ya kutahini ? Je! Wanatathmini nini? Je, wanazingatia mkabala wa kimawasiliano katika kutahini ? Hivyo, lengo kuu la makala haya ni kujibu maswali haya kwa kuchambua maswali ya mitihani ya Kifaransa iliyofanywa na wanafunzi. Data ya uchambuzi imetokana na maswali 42 yaliyonukuliwa kutoka nakala za mitihani zilizokusanywa kutoka shule saba za Mkoa wa Bujumbura. Uchambuzi wa data iliyotumiwa katika makala haya ulionyesha kuwa mazoezi yaliyotolewa wakati wa mitihani yalilenga misingi ya kiisimu, na utungaji wa sentensi sahili. Imedhihirika kuwa wanafunzi hutahiniwa kwa misingi isiyotimiza ustadi kamili wa kimawasiliano kwani, kwa kweli, inayotathminiwa ni misingi ya kiisimu tu.

**Mots-clés (ikisiri) :** Burundi, kifaransa, maswali ya mtihani, tathmini, ujuzi wa mawasiliano

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 27 avril 2020

**Date d'acceptation :** 25 juin 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Article

## Introduction

L'évaluation des apprentissages est un processus qui informe l'enseignant et l'élève du progrès ou de la régression de l'acte d'enseigner-apprendre. Elle permet à l'enseignant et l'apprenant de se rendre compte des facilités ou des difficultés qui ont lieu dans le dispositif d'enseignement-apprentissage. Dans le contexte d'enseignement d'une langue, l'évaluation doit permettre aux différents partis de voir si tous les niveaux de compétence d'une langue ont été acquis. De ce fait, à partir des questionnaires donnés aux élèves, l'on peut mettre en évidence les différentes compétences évaluées.

Dans le sillage du constat posé ci-dessus, nous avons analysé des questionnaires d'examen de français de sept classes de 9<sup>e</sup> de la province scolaire de Bujumbura pour voir si elles couvrent les quatre compétences communicatives décrites dans le curriculum de 2015, à savoir la compréhension orale, la lecture-compréhension, la production orale et l'expression écrite. Cette analyse s'est fondée sur les épreuves données à la fin du trimestre; donc sur une matière considérable permettant d'évaluer toutes les compétences langagières. La méthodologie de recueil des données s'est focalisée sur l'analyse documentaire (N'da, 2015) et l'analyse s'est inspirée de l'analyse de contenu (D'Unrug, 1974 et Bardin, 1977). Cet article s'appuie sur un cadre théorique encadrant la typologie des questionnaires, lequel permettra de classifier les questions proposées aux élèves dans des classes de 9<sup>e</sup> fondamental et de voir finalement sur quoi portent les questionnaires.

## Problématique de recherche

Les recherches en didactique du français au Burundi s'articulent presque exclusivement sur les méthodes d'enseignement-apprentissage. Les rares études sur l'évaluation sont des mémoires de fin d'études de licence portant sur la classification des objectifs évalués. Un article sur l'analyse des sujets d'évaluation dans les écoles fondamentales au Burundi a été publié par Nduwingoma (2018). Ce dernier s'intéresse aux objectifs évalués en référence à la taxonomie de Bloom. Il étudie à cet effet le système d'évaluation portant sur les compétences déclaratives et procédurales. L'on comprend que les recherches sur l'évaluation des apprentissages n'ont pas encore suscité l'engouement des chercheurs et chercheuses dans l'espace burundais. C'est la raison pour laquelle cette étude se fonde sur l'analyse des questionnaires d'examen.

Cependant, la formulation de questions d'examen n'est pas une tâche si simple qu'on le croit. Il ne s'agit pas de choisir des questions ou des consignes à donner aux apprenant·e·s, mais de veiller à ce qu'elles concourent à la vérification des compétences acquises par les apprenant·e·s. Des études montrent que les enseignant·e·s, pour se faciliter la tâche, donnent aux élèves des questions qui ne demandent pas beaucoup d'efforts de correction (Nduwingoma, 2019). Cette modalité d'évaluation ne permet pas de vérifier les acquis et les compétences expressives de l'apprenant·e. L'évaluation devient ainsi une activité réalisée en vue de remplir les formalités administratives.

Avec les innovations curriculaires de l'année scolaire 2012-2013, les nouveaux procédés didactiques et évaluatifs sont orientés vers des activités permettant aux apprenant·e·s d'acquérir des compétences communicatives. Cependant, les enseignant·e·s appelé·e·s à mettre en pratique ces innovations n'ont pas été suffisamment formé·e·s aux principes de cette réforme (Nduwingoma, *ibid.*). Ainsi, des questions se posent : les enseignant·e·s ont-ils/elles adapté leur système d'évaluation aux prescrits de la réforme ayant mis en place les écoles fondamentales?

Sur quoi portent les questionnaires d'examen de français? Ceux-ci répondent-ils aux principes de l'approche communicative adoptée au fondamental? Pour répondre à cette série de questions, nous avons enquêté dans sept établissements de la province scolaire de Bujumbura.

## Cadrage méthodologique

Le présent article s'appuie sur les données issues d'un recueil de questionnaires d'examen administrés dans sept écoles de Bujumbura. À cet effet, sept préfets d'études des établissements de Bujumbura (Lycée Municipal Bwiza, Ecotec, École la Colombière, Lycée Municipal Buyenzi, Lycée Notre Dame de Rohero, École Fondamentale de Gikungu, Lycée de l'Amitié) ont accepté de nous donner des photocopies des questionnaires administrés lors des examens de fin de trimestre. Ces questionnaires ont été collectés et servent d'exemples dans cet article. D'autres établissements de Bujumbura, nous ont donné des rendez-vous sans nous remettre leurs questionnaires d'examen. Ainsi, nous avons compris qu'ils ont refusé de nous donner des informations et avons décidé d'analyser les données des établissements qui ont accepté de coopérer. C'est la raison pour laquelle nous avons juste établi un échantillon de commodité dont le principe de choix repose sur la disponibilité des enquêtés (N'da, 2015, p. 105).

Les résultats de cette étude sont issus de l'analyse des épreuves données aux élèves pendant l'examen trimestriel. Il est question d'analyser la matière proposée en vue d'en établir une typologie. La méthode d'analyse est essentiellement axée sur le contenu (D'Unrug, 1974 et Bardin, 1977). Elle consiste à regrouper les questions ayant des traits communs afin d'identifier les grands axes ou les thèmes de l'évaluation en français dans des écoles fondamentales du Burundi. Ainsi, chaque

Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?

questionnaire n'est pas analysé à part, mais est mis en lien avec l'ensemble du corpus en fonction du thème. Les items relatifs à une seule thématique sont compilés et analysés ensemble.

## Les questions d'évaluation en français

Les didacticiens et didacticiennes du français montrent qu'il existe plusieurs types d'outils d'évaluation en français qui peuvent être regroupés en deux grandes catégories : les questions fermées et celles ouvertes. Bikulčienė (2007) différencie ainsi les tests dit « fermés » des tests dit « ouverts ». Un questionnaire est dit « fermé », selon cette autrice, lorsque le type de réponse est extrêmement simple : une croix dans une case pour un QCM, par exemple. Il est un outil pratique lorsque l'on attend une réponse simple qui relève de la compréhension et de l'application. Ce sont des questions objectives (Lussier, 1995) où l'élève est appelé à choisir une réponse correcte parmi une liste de réponses proposées. Selon Lussier (*ibid.*), cette catégorie rassemble des questions vraies ou fausses et celles d'appariement. Ce type d'outil exige une grille de correction simple qui, dans le meilleur des cas, est binaire (présence ou absence de croix), et dont l'utilisation est pratique pour n'importe quel·le correcteur ou correctrice. Le barème de notation ne pose généralement pas de problème particulier et la fidélité de la notation est acquise.

Selon Bikulčienė (*ibid.*), l'outil d'évaluation est dit « ouvert » lorsqu'il fait appel à des réponses plus complexes qui relèvent de l'application, de l'analyse ou de la synthèse. Lussier (*ibid.*) indique que les questionnaires « ouverts » sont subjectifs parce qu'ils mettent en scène des questions subjectives qui poussent les élèves à mobiliser beaucoup de savoirs dans une production écrite ou orale. Ici, la grille sera complexe et l'activité du correcteur ou de la correctrice ne consistera plus seulement à identifier



les réponses justes ou erronées, mais à apprécier les performances des apprenant·e·s en respectant les critères choisis et explicités dans la grille de correction.

Ainsi, chez les deux auteurs, l'on identifie deux formes de questions : les questions de sélection appelées aussi questions d'objectivité qui poussent l'élève à choisir parmi une liste de réponses proposées et celles de production ou questions à réponses élaborées parce qu'elles appellent la réflexion et la mobilisation des connaissances des élèves. C'est cette dernière forme qui convient lorsqu'il faut évaluer les apprentissages dans une approche communicative.

Au Burundi, les prescrits de 2012-2013 sont claires quant à la façon d'évaluer. En effet, l'enseignant·e peut avoir recours aux exercices à la fin de chaque thème pour ce qui est de l'évaluation de la grammaire et du vocabulaire. Pour l'expression orale et écrite, il peut se référer aux critères décrits dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le CECRL (CERL, 2001, BEPEB<sup>1</sup>, 2014, p. 17). L'on comprend, dès lors, que l'évaluation doit inclure des exercices en rapport avec les ressources linguistiques ainsi que les activités de production orale et écrite. C'est la raison pour laquelle cette étude vise à vérifier si les questions d'examen concernent les réponses élaborées (production orale et écrite) ou de sélection (grammaire et vocabulaire) dans les écoles burundaises enquêtées afin de voir si les pratiques évaluatives respectent les principes mis en place dans la réforme.

## Résultats et analyses

Dans cette section, il est question de présenter les résultats de la recherche et de les discuter. L'analyse permet d'établir la typologie des exercices d'évaluation proposés aux apprenant·e·s des écoles ayant fait objet de notre recherche.

1. BEPEB : Bureau d'Études des Programmes de l'Enseignement de Base.

## Des épreuves portant sur les ressources linguistiques

L'analyse des questionnaires d'examen montre que l'évaluation porte essentiellement sur les ressources ou les outils linguistiques. Ceux-ci se manifestent de différentes façons et concernent la forme, le lexique, la syntaxe et la structure du français. Concrètement, cinq catégories ressortent des épreuves d'examen du français : la catégorie portant sur la morphologie du français, celle portant sur les structures syntaxiques, les QCM, les questionnaires à appariement et ceux à phrases, textes à trous ou lacunaires.

### **Les questionnaires sur la morphologie et le repérage d'une notion**

L'aspect formel d'une langue concerne son aspect identifiable par le regard. La morphologie concerne donc la forme des mots. Les exemples ci-après montrent que les consignes utilisées dans le libellé des questions sont les suivants : souligner, repérer, entourer, donner, indiquer, dire, distinguer et préciser. Les illustrations suivantes comprennent les verbes ci-dessus indiqués :

1. Dans le petit texte suivant, souligner le participe présent et entourer l'adjectif verbal

Le travail du menuisier est pénible et ennuyant. Il nécessite une préparation physique, car il doit aller chercher du bois pour les planches. Pour cela, sa tâche fait appel à une attitude responsable. Il ne doit pas couper le bois en oubliant les effets négatifs du déboisement. L'exploitation des arbres ne faisant pas appel à une vigilance pourra conduire à des catastrophes ultérieures.

2. Dans les phrases suivantes, soulignez la subordonnée et indiquez s'il s'agit de la complétive, de l'interrogative indirecte, de la relative ou de la subordonnée infinitive.

(a) Le maçon craint que la construction ne prenne plus de jours que prévus. (b) Puisqu'elle vient d'obtenir un crédit, elle peut mettre en œuvre son projet. (c) Il a tellement plu que la récolte ne sera pas bonne. (d) L'administrateur informe la population qu'il est avantageux de se regrouper en village. (e) Cette fille-mère voulait savoir si le directeur accepterait qu'elle reprenne ses études après avoir mis au monde.

3. Relève dans les phrases suivantes les infinitifs et dis leur fonction.

(a) Je ne t'ai pas entendu venir. (b) Nous avons un congé et j'en profite pour faire mes devoirs de classe. (c) Elle commence à éplucher les pommes de terre. (d) Michel prend toujours son parapluie avant de sortir. (e) Oh! la! la! mon ami tarde à venir. (f) Elle croit avoir convaincu dans sa réponse.

4. Dans les phrases ci-après, repère la cause ou la conséquence.

(a) Le train a connu du retard à cause d'une panne. (b) Ce garçon a abandonné l'école suite à sa maladie. (c) Le frère de Paul est mort d'un cancer. (d) Ce marchand est trop avare pour nous faire un crédit. (e) À écouter cette fable ennuyeuse, je me suis presque endormi. (f) Il a de l'imagination à faire pâlir d'envie un griot.

5. Préciser les fonctions des groupes nominaux.

(a) Je suis rentré à vélo. (b) Vous avez été sauvé par la police. (c) Il a avancé de classe par chance. (e) Son visage était illuminé par la joie. (f) Tu seras reçu par le directeur en personne.

6. Distinguer les verbes de la série d'exercices suivante :

(a) Ils mangeaient avec appétit. (b) Il parle de tout et de rien. (c) Je retournerai un jour. (d) Nous allumons la lumière. (e) L'herbe pousse continuellement. (f) Elles paraissent généreuses.

7. Entoure les compléments d'objet direct et souligne les compléments d'objet indirect.

(a) Le coiffeur a laissé un cheveu sur ton vêtement. (b) Joseph a raconté à tout le monde que sa copine est une enseignante. (c) Les maçons n'ont pas achevé la construction de cette maison à temps.

Il ressort des exemples *supra* que le questionnaire porte sur le repérage des notions. Dans certains cas, l'élève distingue une notion des autres. C'est le cas des exemples 2, 3 et 6 où l'apprenant-e est convié-e à différencier les propositions subordonnées, les fonctions des verbes qu'il souligne, à distinguer des notions (nature et fonction, compléments) et préciser la nature des verbes. Dans d'autres cas, l'exercice consiste à souligner ou à entourer une notion tout simplement. En analysant les activités des apprenant-e-s, il ressort que les questionnaires d'examen concernent la vérification de la maîtrise des connaissances simples.

8. D'autres épreuves concernent l'aspect formel et la mémorisation du lexique à l'instar des exemples ci-après :

9. Mettez l'accord convenable.

Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?

(a) La cantatrice que nous avons entendu chanter venait de loin. (b) La voiture que nous avons vu passer était belle. (c) Nous les avons vu danser autour du feu. (d) Le professeur a laissé les élèves partir avant le temps. (e). Les tambourinaires, nous les avons entendu battre leurs tambours. (f) Les danseuses, nous les avons vu exhiber leur talent.

10. Réécris le texte en remplaçant les adjectifs par les adverbes en -ment :

Butoyi conduit (élégant) sa voiture. Il roule (lent) pour ne pas l'abîmer. Il fait (vrai) plaisir quand il manipule le volant. Il suit (correct) les cours de l'auto-école et désire (ardent) avoir un permis de conduire le mois prochain.

11. Conjugue convenablement les verbes entre parenthèses.

Cette année, les musiciens burundais (célébrer) la fête de la musique au Musée vivant. Lorsqu'ils (commencer) à chanter, les jeunes délinquants de la ville (accourir) pour danser. L'année passée, ils (faire) cette fête à Gitega.

12. Donner les antonymes de :

(a) Vaincu. (b) Mort. (c) Haine. (d) Premier. (e) Échec. (f) Beauté. (g) Joie. (h) Obligatoire. (i) Nuit. (j) Perte.

NB : Réponse seulement.

L'aspect formel concerne l'accord, l'adverbialisation et la conjugaison. Cela se perçoit dans les exemples 8, 9 et 10. L'exemple 11 a trait à la mémorisation. Dans cette sous-section, l'on constate que l'évaluation porte sur les concepts. Ils se réfèrent à la dénomination, à la structure et à leurs relations externes. Musial, Pradère et Tricot (2012) montrent que des questions ayant trait au concept risquent de donner un faux renseignement sur la progression de l'apprenant·e. Selon les trois auteurs, le rôle de description d'un concept conduit au risque d'un diagnostic faux-positif : la réussite d'une tâche grâce à la mémorisation des notes de cours ne traduit pas forcément l'aptitude de l'élève à conceptualiser.

### **Les consignes concernant la syntaxe**

Les épreuves concernant la syntaxe peuvent être classées en deux catégories principales : celles relatives à la production de phrases et celles ayant trait à la structure phrastique. Concernant la première catégorie, cinq verbes résument le libellé : ils utilisent entre autres les expressions « écrire des phrases », « produire des énoncés », « formuler des

phrases », « Relier les éléments de A à ceux de B », pour désigner la tâche à exécuter. À ce propos, les exemples des épreuves suivantes révèlent que les exercices donnés à l'examen concernent la production écrite en se basant sur les outils grammaticaux donnés :

13. Écris des phrases ayant :

(a) une proposition subordonnée de but; (b) une proposition subordonnée infinitive; (c) une proposition coordonnée; (d) une proposition juxtaposée.

14. Produisez des énoncés avec la liste de mots suivants : (a) paraître; (b) demander; (c) autoriser; (d) songer à.

15. Formulez des phrases avec les homophones : ses, ces, sait, s'est, c'est.

16. Relie les éléments de A à ceux de B de manière à avoir des propositions correctes.

A=> (a) Le coiffeur regrette; (b) Le professeur demande; (c) Le menuisier croit; (d) Le mécanicien dit;

B=> (a) qu'il pourra remettre le mobilier au propriétaire dans deux jours; (b) que le moteur doit être révisé; (c) qu'il n'ait pas de courant électrique; (d) que nous venions à l'école samedi.

17. Utiliser le vocabulaire dans des phrases : (a) le crédit; (b) le bailleur.

Dans les exemples précédents, il ressort que les professeur-e-s de français formulent les consignes en rapport avec la pratique langagière. Cette pratique les conduit à déceler si les élèves sont en mesure d'utiliser un lexique donné dans son vrai contexte d'emploi. La phase de production des phrases est l'étape préparatoire qui initie les élèves à produire un texte marqué par une cohésion et une cohérence. C'est pour cette raison que la production de phrases est essentielle, non seulement parce que les élèves utilisent le vocabulaire en contexte, mais aussi parce que cette tâche leur permet de mobiliser les outils syntaxiques. L'on pourrait dire qu'il s'agit d'un test à double entrée parce que l'enseignant-e vérifie l'utilisation correcte du lexique et des éléments grammaticaux appris. La production, dans ce type d'examen, correspond à un transfert et à

Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?

une application des connaissances acquises à un niveau taxonomique peu élevé. Il devra produire des énoncés ou des propositions simples qui témoigneront de sa maîtrise du lexique et des règles grammaticales.

Dans la deuxième catégorie de questions, les consignes s'articulent autour des tâches introduites par les expressions suivantes : « Transformer les énoncés positifs en », « Changer la forme négative ». À ce sujet, les questions d'examen suivantes sont claires :

18. Transformez à la voix passive si possible :

(a) Les élèves apprennent le cours d'anglais. (b) Tu n'as cessé de me témoigner ton amour. (c) Il passe par Bururi en rentrant. (d) On nous a calomniés. (e) Tous les étudiants n'ont pas de tablettes.

19. Transformez les énoncés positifs en énoncés négatifs et vice-versa :

(a) Nous mangeons encore. (b) Il arrive souvent en retard. (c) Personne n'est arrivé. (d) Aucune importance n'est accordée à ce sujet. (e) Il mange toujours vers 13 heures.

À partir des exemples précédents, l'on constate que le questionnaire concerne la transformation structurale d'une phrase donnée. Bien que cette tâche ait trait au travail syntaxique, elle concerne plus la maîtrise des concepts ou des notions que la production proprement dite : L'élève opère des transformations structurales en s'inspirant des notions vues en classe. Sa créativité est moins grande que dans la production des phrases. Ainsi, ce genre d'exercice concerne l'application simple d'une notion.

### **Les questions à choix multiples (QCM)**

Les QCM se présentent sous deux formes : le cas où la tâche est de choisir une réponse vraie parmi une série de réponses et le cas où l'apprenant·e opère un choix entre la réponse « vraie » ou « fausse ». L'exemple suivant met en relief le premier cas :

20. Écris l'affirmation correcte entre celles qui vous sont proposées dans le texte « La femme aux Olympiades » :

(a) Il a été difficile aux femmes de commencer à faire des compétitions. (b) C'est en 1982 que la première femme a remporté une médaille. (c) Ce sont les femmes qui remportent toutes les médailles aujourd'hui. (d) Le titre du texte concerne les jeux olympiques. (e) Ce sont hommes qui ont longtemps refusé aux femmes de prendre part aux jeux olympiques sans aucun prétexte.

Le constat majeur à évoquer est que les libellés relatifs au choix sont rares dans le corpus : un seul exercice sur une quarantaine d'items. En outre, l'évaluation de ce type concerne la vérification des connaissances élémentaires de l'apprenant-e. Qui plus est, le rôle de l'évalué-e peut être confondu au hasard puisque celui ou celle qui ne connaît pas la réponse va procéder par hasard. Selon Bikulčienė (2007), avec les QCM, on pourra évaluer la maîtrise de divers niveaux taxonomiques (maîtrise et transfert, connaissances, compréhension, application et analyse), mais jamais les niveaux les plus hauts (expression, synthèse et esprit critique).

### **Les exercices d'appariement**

Les exercices d'appariement, encore appelés questions d'appariement, consistent à scinder des phrases en deux articulations chacune et à mettre ces dernières dans deux colonnes. L'évaluation consiste à demander aux apprenant-e-s de relier une articulation dite « amorce » à une autre dite « fin » pour retrouver la signification d'un vocabulaire ou la cohérence d'un énoncé. Les consignes utilisées dans le corpus se fondent sur les verbes « raccorder », « choisir » et « terminer les phrases » comme on peut le lire dans les exemples ci-dessous :

21. Raccorde le vocabulaire de A à une définition correspondante de B

A	B
1) Lettre	a. Celui qui envoie un message
2) Expéditeur	b. L'argent mis sur un compte bancaire
3) Message	c. Le contenu de l'information
4) Destinataire	d. Écrit adressé à un destinataire
5) Versement	e. Celui qui reçoit un message

22. Choisis la signification des éléments lexicaux du 1er groupe en opérant un choix au 2e groupe.

1) Minutieux	a. Regarder avec attention
2) Examiner à la loupe	b. Très précisément

Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?

23. Terminez les phrases suivantes de la colonne A en vous aidant des éléments de B :

A	B
1) Vous étudiez	1) en vue de le faire soigner.
2) Il a été conduit à l'hôpital	2) pour jouer.
3) Qui est venu en classe	3) pour réussir au test.

En analysant ces exemples, nous constatons que ce test concerne le repérage de la signification (cf. exemples 21 et 22), de la cohérence d'une phrase plus que l'expression (cf. l'exemple 23). L'élève peut miser sur le hasard pour relier l'amorce et la fin de phrase quand il ou elle ne comprend pas son sens. Cette évaluation montre que les évalué·e·s doivent préalablement maîtriser le sémantisme des phrases de la consigne, sinon ils vont relier les parties de façon aléatoire.

### Les phrases ou textes à trous

Les questions données sous forme lacunaire se subdivisent en deux catégories : les phrases lacunaires et les textes à trous. Les questionnaires d'examen analysés permettent de voir que les phrases ou textes à trous soumis aux évalué·e·s utilisent une consigne unique : les enseignant·e·s demandent aux élèves de compléter les phrases ou le texte par des éléments donnés à l'avance. C'est ce que l'on peut constater dans les exemples suivants :

24. Complétez le texte par un des mots ou groupes de mots suivants pour lui donner un sens : plats, débarrasser la table, prendre le repas, faire la vaisselle, bon appétit, dresser la table, louche, placard.

C'est heure de ... . Mon épouse... puis, à l'aide d'une..., elle met les aliments dans des... et les dépose sur la table. Enfin, elle nous invite à prendre place et nous souhaite un... . Après le repas, les enfants... et vont... . Après avoir essuyé les..., ils les rangent dans le... .

25. Pour lui donner un sens, complétez le texte avec des noms contenant le son [sjõ] dérivés d'un des verbes suivants : améliorer, intervenir, sensibiliser, vacciner, discuter.



C'est en décembre 2012 qu'a lieu la campagne de... sur la... . On assistait ici et là partout dans le pays, à des ... sur l'... de la santé des mères dans les familles nombreuses. Sur ce point, l'... des associations féminines a été déterminante.

26. Complétez le texte par des prépositions de lieu : à, en, dans, au.

Martine a fait ses études... Cotonou... Bénin. Elle a ensuite effectué un stage... Allemagne. Revenue... son pays natal, elle a obtenu un emploi... ville... des services de la poste. Elle n'aime pas y aller à pied. Elle arrive... l'arrêt-bus très tôt le matin. Elle est toujours... bureau à sept heures trente minutes.

Dans ce type d'évaluation avec les phrases ou les textes lacunaires, l'élève devra maîtriser le sémantisme des phrases données ou du texte ainsi que les éléments avec lesquels il complète les trous; sinon, il traitera l'exercice de façon aléatoire.

En somme, les questionnaires d'examen portent sur les ressources linguistiques. L'étude révèle que les questions concernent les aspects syntaxiques de la phrase. Elles permettent à l'enseignant-e d'évaluer l'expression dans sa forme la plus simple : l'on demande à l'élève de produire une phrase en essayant de suivre une règle grammaticale ou une notion indiquée dans la consigne. Pour les autres types de question (QCM, questions d'appariement, phrases ou textes lacunaires), l'élève se limite au repérage d'une notion, parfois son effort se résume à une opération aléatoire.

## Des épreuves portant sur la lecture-compréhension

Ces épreuves concernent la lecture d'un texte et la réponse aux questions de compréhension. Trois catégories sont identifiables dans le corpus analysé : les questionnaires sur la définition des mots, le repérage d'une information textuelle et sur la production écrite.

### **Des questionnaires sur la définition de mots**

Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?

Ces questions se rapportant aux définitions des mots sont formulées à partir des locutions interrogatives « Qu'est-ce que » ou de sa forme courte « Que » et du verbe « expliquer » :

27. Expliciter les mots ou groupes de mots suivants : une banque, un mandataire, un avaliseur, virer un montant.
28. Qu'est-ce que les visiteurs appellent « forêt »?
29. Qu'est-ce qu'on appelle babouins?
30. Qu'entends-tu par « une action » dans le contexte de banque?

Ces exemples permettent de constater que les exercices des épreuves données concernent les définitions apprises en classe dans des textes quelconques. Sinon, il serait inconcevable de donner des questionnaires d'explication des mots pendant un examen surtout que, pendant l'évaluation, il est interdit aux élèves d'utiliser un dictionnaire. Ceci indique que les enseignant·e·s donnent des tests portant sur la capacité des élèves à mémoriser les notes de cours puisque la réponse à ce type de questions exige un apprentissage par cœur du vocabulaire. De là, les questionnaires sur la définition de mots n'ont rien à avoir avec les compétences communicatives des apprenant·e·s.

### **Des questionnaires relatifs au repérage d'une information**

Les questionnaires relatifs au repérage d'une information sont élaborés par le biais des adverbess et locutions interrogatives tels que « Qui », « Comment », « Quel et ses composés », « Quand » et « Qu'est-ce-que ». Les questions ci-dessous comprennent les mots interrogatifs :

31. Pourquoi Muco a-t-il des vertiges?
32. Qui logent Ntore et Muco?
33. Comment se sentent les enfants au musée vivant?
34. Quels sont les deux endroits qu'ils ont visités?
35. Qu'est-ce qui fait la beauté de la place de la révolution?
36. Quels sont les personnages du texte?

37. Pourquoi Ntore et Muco sont-ils dépaysés?
38. Pourquoi Mpuhwe n'a-t-il pas bien dormi cette nuit dernière?
39. Quel est le risque que nous courons quand nous respirons de l'air pollué?
40. Comment faire pour éviter la pollution de l'air?

L'analyse de ces questions montre que ces dernières concernent un repérage des idées textuelles. Ainsi, les libellés portent sur le fait qu'un·e élève identifie une information contenue dans un texte. Ce repérage concerne une information simple : les personnages textuels, une justification d'un propos tiré d'un texte, etc. Il s'agit des questionnaires concernant la lecture-compréhension de documents écrits. Cela signifie que l'apprenant·e répond aux questions après avoir lu un support écrit qui lui est donné. C'est la compétence de lecture-compréhension qui est évaluée, mais la compréhension orale n'a aucune trace dans les questionnaires d'évaluation du corpus. D'autres questionnaires sur des textes dépassent le stade du simple repérage d'une idée, mais demandent plutôt l'esprit créatif de l'apprenant·e, ce sont des questions de production.

#### **Des questions ou des consignes relatives à la production écrite**

Ce point concerne les questions ou les consignes de production. Elles s'articulent sur des sujets issus d'une lecture-compréhension d'un texte. Il est demandé à l'élève de déterminer le titre d'un texte, d'élaborer une conclusion à l'aide d'une idée textuelle et de donner son opinion en tenant compte de l'attitude d'un personnage. Les consignes sont construites à l'aide du pronom interrogatif « que » et du verbe « donner ». Les exemples ci-dessous l'illustrent :

41. Donnez le titre à ce texte
42. En vous référant au dernier paragraphe du texte « les conséquences des naissances nombreuses », que peux-tu conseiller aux familles?
43. Que dites-vous du comportement du père de la famille Mpuhwe?

## Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant·e·s burundais·es?

Après l'analyse de ces questions, l'on remarque que l'apprenant·e est invité·e à produire ses propres phrases : une phrase ou un paragraphe entier. Pour les exemples 41 et 42, il s'agira d'une phrase nominale, mais d'un paragraphe pour l'exemple 43, car l'élève doit mobiliser plusieurs compétences pour donner des conseils. Il s'agit entre autres de la maîtrise du conditionnel présent, les pronoms anaphoriques, la syntaxe, la conjugaison, etc. Bikulčienė (2007) range ce type de questions parmi les questionnaires à réponses ouvertes courtes où l'apprenant·e fait une production minimale qui fait appel à ses connaissances. Les élèves mobilisent ainsi les acquis notionnels dans une production écrite minimale.

Cette production diffère, à notre avis, du sujet de rédaction proposé en classe puisque, dans une production issue des questions textuelles, l'élève peut s'inspirer des idées du texte. Mais, pour une production écrite à partir d'un sujet quelconque, l'élève a recours à ses propres idées et à sa propre argumentation; ce qui relève d'un niveau supérieur de maîtrise des connaissances. Toutefois, à partir du corpus, ce dernier type de production ne figure pas dans les questions données. Bref, les libellés sur la production écrite n'existent pas dans les examens soumis aux élèves burundais·es du fondamental.

## Conclusion

La rédaction de cet article visait à analyser les questionnaires d'examen de français proposés aux élèves de 9e pour vérifier si les enseignant·e·s des établissements enquêtés tiennent compte de tous les aspects communicatifs lors de l'évaluation sommative. Des résultats issus du corpus constitué de 42 items soumis aux élèves du fondamental, deux remarques importantes ont été décelées : l'évaluation dans les classes de français porte plus sur les outils linguistiques que sur les aspects communicatifs. En outre, seules deux compétences communicatives sont

évaluées, à savoir la lecture-compréhension et la production de phrases simples où les apprenant·e·s sont invités à utiliser le lexique textuel. On note que les questionnaires d'examen sont constitués des QCM, des questions d'appariement et des questions ou consignes relatives à l'étude de texte. La production écrite proprement dite (c'est-à-dire la rédaction) n'est pas concernée par l'évaluation proposée par des enseignant·e·s burundais·es de français des écoles enquêtées. Les exercices de compréhension orale en français ne figurent non plus parmi les questionnaires d'examen. De ce fait, la compréhension orale n'est pas évaluée.

Pour nous, le questionnaire d'examen devrait normalement porter sur les compétences langagières plutôt que sur les ressources linguistiques exclusivement. Ainsi, les sujets de production langagière devraient se focaliser sur la matière relative à la réflexion des apprenant·e·s plutôt que sur les consignes relatives à l'usage du vocabulaire dans des phrases simples. S'il faut admettre que l'initiation à la production écrite doit commencer par celle d'une phrase simple, il faudrait que les élèves de 9e soient initié·e·s à des productions tant orales qu'écrites plus ou moins complexes pour les préparer à affronter le cycle post-fondamental où la pédagogie de l'intégration se fonde sur l'application des acquis linguistiques des apprenant·e·s dans des situations-problèmes diversifiées.

## Références

- Bardin, Laurence. 1997. *Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BEPEB. 2014. *Guide de l'enseignant. Domaines des langues : kirundi-français-anglais-swahili*. Bujumbura.
- Bikūčienė, Regina. 2007. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Šiaulių universitetas.

Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les  
enseignant·e·s burundais·es?

- CECRL. 2001. *Le Cadre européen commun pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Lussier, Dominique. 1995. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Musial, Manuel, Pradère, Fabienne et Tricot, André. 2012. *Comment concevoir un enseignement?*. Bruxelles : De Boeck.
- N'da, Paul. 2015. *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de thèse de doctorat*. Paris : L'Harmattan.
- Nduwingoma, Pierre. 2018. Analyse de sujets d'évaluation dans des écoles fondamentales au Burundi. *Assempe. Revue des Sciences de l'Éducation*, 10(3), 43-63. Abidjan : EDUCI.
- Nduwingoma, Pierre. 2019. *Les compétences communicatives en français au Burundi. L'exemple du cycle IV des écoles fondamentales*. Mauritius : Éditions Universitaires Européennes.
- D'Unrug, Marie Catherine. 1974. *Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires Européennes.

---

### **Pierre NDUWINGOMA**

Pierre Nduwingoma est détenteur d'un doctorat ès lettres, option sciences du langage, spécialité : sociolinguistique et didactique, obtenu à l'Université Félix Houphouët Boigny. Il est actuellement chargé de cours au Département de Français de l'Institut de Pédagogie Appliquée de l'Université du Burundi. Il enseigne les cours de didactique du français, de techniques d'expression orale et écrite en français. Il a publié plusieurs articles (dans Synergies Afrique des Grands Lacs, dans Cahiers Ivoiriens de Linguistique et dans la Revue de l'Université du Burundi). Ses recherches portent entre autres sur la didactique du français, sur l'évaluation des apprentissages, sur l'analyse des pratiques de classe et sur les compétences communicatives.

Pour contacter l'auteur : [nduwingomapierre@gmail.com](mailto:nduwingomapierre@gmail.com)

**Édith NDEREYIMANA**

Édith Ndereyimana est docteur en lettres, option littérature africaine post-coloniale, spécialité : littérature féminine. Elle est actuellement chargée de cours au Département de Français de l'Institut de Pédagogie Appliquée de l'Université du Burundi. Elle est aussi détentrice d'un master en didactique du français. Ses recherches portent sur la didactique de la littérature et des cultures, l'analyse et l'évaluation des manuels ainsi que sur l'évaluation des compétences en FLE.

Pour contacter l'autrice : edith.ndereyimana@ub.edu.bi

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/nduwingoma\\_et\\_ndereyimana/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/nduwingoma_et_ndereyimana/)

**Pour citer cet article :** Nduwingoma, Pierre et Ndereyimana, Edith. 2020. Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant-e-s burundais-es?. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 241-262. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.11



# L'impact des situations d'intégration sur les résultats des élèves marocain-e-s

ABDELAADIM TAHIRI

## Résumé :

Cette étude analyse l'impact de la pédagogie de l'intégration sur le rendement scolaire des élèves de la 6e année du primaire dans la région de Gharb Chrarda Bni Hsan au Maroc. Les données sont recueillies au moyen d'un questionnaire. Celui-ci est destiné à un échantillon d'enseignant-e-s représentatif de la région. La comparaison des pourcentages des moyennes générales des élèves à l'issue des examens normalisés des années 2009 (avant l'application de la PI ) et 2011 (année de la généralisation de celle-ci) nous permet de repérer l'impact de la PI sur le rendement scolaire des élèves. Les résultats obtenus montrent qu'au niveau régional, l'application de la PI n'a pas affecté de manière significative les moyennes générales des élèves. Toutefois, des distinctions sont à faire : devant un progrès remarquable chez les élèves en arabe et en mathématiques, nous notons une baisse de niveau en français. Ces résultats montrent que beaucoup d'efforts sont encore à fournir par les différents partenaires pédagogiques pour que la Pédagogie de l'intégration ait un effet positif plus manifeste.

**Mots-clés :** Maroc, niveau scolaire, pédagogie de l'intégration, primaire



**Abstract :**

This explanatory study is meant to bring closer the impact of the pedagogy of integration on the performance of the students of the sixth year in primary schools in the region of Gharb Chrarda Bni Hsan in Morocco. The data of this study are collected through a questionnaire. This questionnaire is intended for a representative sample of teachers of the region. The comparison of the percentages of the final scores that the students got in the standardized exams in the years 2009 (before the application of PI ) and 2011 (after the generalization of PI) will possibly allow us to identify the impact of PI on the performance of the students. The findings show that the implementation of P.I as far as the region is concerned did not significantly affect the final scores of the students. However, we notice that there is a progress in Arabic and Mathematics, but a low level in French. These findings show that more efforts are yet to be made by different pedagogical partners so that the Pedagogy of Integration would have a more evident positive effect.

**Keywords :** Morroco, pedagogy of integration, performance of the students, primary schools

**Historique de l'article**

**Date de réception :** 21 mars 2020

**Date d'acceptation :** 5 mai 2020

**Date de publication :** 23 décembre 2020

**Type de texte :** Pratique/retour de terrain

## Introduction

Depuis la fin des années 90, le Maroc est engagé dans un processus de mise à niveau et de réforme du secteur de l'enseignement. Les diverses actions entreprises entraînent la rectification systématique des programmes, des objectifs et des méthodes adoptés à l'école. L'objectif ultime étant à la fois de former les petit·e·s Marocain·e·s et de forger leur personnalité afin qu'ils assument leurs responsabilités futures. La conjoncture internationale, de plus en plus dominée par la mondialisation et l'économie de marché, oblige en effet le Maroc à former des citoyen·ne·s capables de faire face à un monde concurrentiel et de s'adapter à des situations nouvelles et conflictuelles.

En réponse à ces exigences et pour hausser le niveau des scolarisé·e·s, le Maroc opte pour une réforme qualitative et quantitative traduite entre autres par la Charte nationale de l'éducation et de la formation. Le but principal est de pallier le déficit du système éducatif, et partant, de tenter d'améliorer le niveau de la ressource humaine, de restructurer les enseignements, depuis le préscolaire jusqu'au baccalauréat, à travers la réforme des curriculums, des programmes, des méthodes et des approches pédagogiques.

Dans cette mouvance, le Maroc adopte officiellement en 1999 l'approche par les compétences. Durant les années 2000, le ministère ne cesse de mettre en place des stratégies et des procédés pour améliorer le rendement de l'école. Le défi est d'aider les enseignant·e·s à exercer leur métier avec des approches pédagogiques qui favorisent la hausse du niveau scolaire des élèves.

La pédagogie de l'intégration apparaît comme le cadre méthodologique pratique qui permet la mise en œuvre effective de l'approche par compétences dans l'ensemble des classes marocaines. Mais outre ces préoccupations relatives à l'efficacité pédagogique du système éducatif, il y a les valeurs d'équité qu'elle véhicule.

Dans ce texte, nous présenterons les résultats de notre étude concernant la mise en place de la pédagogie de l'intégration dans de la région Gharb Chrarda Bni Hsan. Pour ce faire, nous circonscrivons, tout d'abord, ce qu'on entend par pédagogie de l'intégration au regard de l'approche de Xavier Roegiers. Ensuite, nous traiterons succinctement quelques expériences appliquées en Afrique et en Europe. Enfin, nous présenterons les résultats de l'enquête que nous avons menée en vue d'explorer la réalité de l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration et d'approcher l'impact de celle-ci sur le rendement scolaire des élèves de la 6ème année du primaire.

## Conception de la pédagogie de l'intégration selon Xavier Roegiers

La pédagogie de l'intégration, désormais PI, doit être vue sous l'optique d'un cadre méthodologique qui permet la réalisation et l'opérationnalisation de l'approche par compétences mise au point par Xavier Roegiers. Ce auteur précise, dans le rapport intitulé *Pédagogie de l'intégration en bref* (Roegiers, 2006), que l'approche par compétences repose essentiellement sur les travaux de De Ketele (1998, 2010), menés à la fin des années 80, portant sur la notion d'objectif terminal d'intégration. Les objectifs de l'approche par les compétences sont les suivants : mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, donner du sens aux apprentissages, certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes.

Dans ce sens, Xavier Roegiers définit la compétence comme « la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations » (Roegiers, 2000, p. 37). Nous pouvons d'emblée souligner deux notions clés : les ressources comme étant un savoir, un savoir-faire et un savoir-être à mobiliser d'un côté et les situations dans

L'impact des situations d'intégration sur les résultats des élèves marocain·e·s

lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources de l'autre côté. L'intégration peut se faire selon le modèle de Xavier Roegiers de façon progressive ou une fois lors d'un modèle plus important dit « module d'intégration ».

## La pédagogie de l'intégration appliquée à travers le monde

La pédagogie de l'intégration a été expérimentée principalement dans l'enseignement primaire dans de nombreux pays, nous citons à titre indicatif l'Amérique du Nord (Québec), certains pays d'Europe (Grande-Bretagne, Belgique, Suisse, Portugal), d'Asie (Liban) et d'Afrique (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Burkina-Faso, Rwanda, Burundi, Djibouti, Tunisie, Algérie et Maroc). Elle a démontré son efficacité comme modèle d'intervention pédagogique. Les résultats enregistrés dans ces expériences montrent son impact sur l'équité scolaire. En conséquence, elle influence le rendement scolaire des élèves quel que soit leur niveau. Les élèves dits faibles comme ceux et celles dit·e·s excellent·e·s ont pu en tirer profit en ayant chacun·e son rythme d'apprentissage et son niveau de réussite. Cela a poussé les chercheurs et chercheuses en science de l'éducation à se pencher attentivement sur les finalités et les exigences de ces nouvelles modalités d'éducation et de formation, comme le souligne Chahine (2010, p. 24). Les principaux résultats renseignent sur l'impact positif de l'approche par les compétences, opérationnalisée par la pédagogie de l'intégration, sur la scolarité des élèves.

En Tunisie, la recherche montre un gain de 3 à 6 points selon les disciplines dans l'épreuve de fin d'année de sixième année du primaire (Hamid et Xavier, 2003). Au Gabon, une étude menée sur 7500 élèves a montré, entre autres, que l'approche par les compétences en première année primaire (CPI) a fait réussir 12 % d'élèves supplémentaires (Cros et al., 2009). En Mauritanie, une autre étude révèle un gain de 2,5 points

sur 20 en moyenne sur les épreuves en faveur des élèves qui pratiquent l'approche par les compétences de base (Roegiers, 2005). À Djibouti un travail a été mené en mai 2003 sur 2 groupes de 200 élèves de fin de 2ème année du primaire de niveau comparable : un groupe expérimental (suit l'approche par compétences pendant 2 ans) et un groupe témoin (enseignement traditionnel). Les résultats montrent que cette approche conduit à un gain qui se situe autour de 3 points sur 20 en faveur des élèves des classes expérimentales. Sur le plan de l'équité, l'approche par les compétences fait profiter à toutes les catégories les élèves fort-e-s, moyen-ne-s et surtout les faibles.

## L'application de la pédagogie de l'intégration au Maroc

En mars 2009, le Bureau de l'Ingénierie Pédagogique et de la Formation (BIEF) a conclu avec le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique une convention de collaboration dans un projet qui vise à généraliser à terme la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement primaire et secondaire collégial marocain. Ce projet est adopté dans le cadre du programme d'urgence du ministère de l'enseignement, dans la rubrique « parachèvement de la mise en œuvre de l'approche par compétences ». Le projet vise les principales composantes du curriculum : l'organisation des apprentissages, l'évaluation des acquis des élèves, la formation initiale des enseignant-e-s et le matériel didactique.

Une phase d'expérimentation préliminaire vise à concevoir le dispositif le mieux adapté à la réalité marocaine. Le modèle adopté consiste à planifier, en plus des semaines d'apprentissages ponctuels, deux semaines réservées à l'apprentissage de l'intégration et à l'évaluation

de l'apprentissage de l'intégration. Ces deux semaines s'enchaînent à une période de six semaines où les élèves bénéficient des apprentissages ponctuels.

L'intégration des pré-requis, qui se fait lors de la 7ème et la 8ème semaine, se réalise à travers des situations dites d'intégration. Chaque situation se caractérise par un contexte qui définit les opérations et pose le problème à résoudre. Ce contexte montre les dispositifs et l'aménagement matériel dans lequel va se dérouler l'action de l'élève, et les consignes spécifiques au problème à résoudre.

Afin de permettre aux apprenant·e·s de s'enrôler dans ces situations d'intégration, on leur demande de travailler sur des grilles de vérification. L'ensemble de ces grilles est investi par l'enseignant·e. Celui-ci ou celle-ci utilise des grilles de correction définies d'une part par les trois consignes en question et d'autre part par trois critères, à savoir : la pertinence, l'usage correct des outils de la matière et la cohérence. Ceci permet de catégoriser les élèves selon leurs difficultés et leurs lacunes. Cette opération donnera la possibilité d'arrêter les activités de remédiation.

Ce modèle fonctionne donc comme une occasion convenable à tou·te·s les apprenant·e·s pour s'investir dans l'apprentissage de l'intégration, chacun·e à son propre rythme d'apprentissage. Toutefois, son efficacité est fonction de sa mise en œuvre dans les écoles et de plusieurs facteurs. D'abord, il dépend des enseignant·e·s qui vont le mettre en pratique, de leur volonté, de leur formation spécifique et de leur degré de participation dans la réalisation des orientations ministérielles. Ensuite, il faut prendre en compte la nature des moyens didactiques et logistiques. L'on considérera, enfin, le suivi et l'encadrement de ces mêmes enseignant·e·s lors de l'opérationnalisation.

À ce niveau de la réflexion, nous pouvons dès lors examiner l'impact de la pédagogie d'intégration sur le rendement scolaire des élèves du primaire. Dans quelles mesures pourrait-on affirmer que la pédagogie de l'intégration influence positivement les résultats des élèves au primaire?

Comment les élèves s'investissent-ils dans des situations d'intégration significatives? À quel point les enseignant-e-s du primaire sont-ils ou sont-elles convaincu-e-s de l'efficacité de ce cadre méthodologique?

## Déroulement de l'enquête

Nous rappelons que l'objectif de notre enquête est d'explorer la réalité de l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration pour approcher l'impact de celle-ci sur le rendement scolaire des élèves de la 6ème année du primaire dans la région Gharb Chrarda Bni Hsan en se basant sur leurs résultats d'examen et sur les appréciations des enseignant-e-s.

Nous avons donc arrêté les établissements scolaires dans lesquels nous avons mené notre enquête, soit 32 sur un totale de 323 écoles. Seul-e-s les enseignant-e-s sont questionné-e-s. Le nombre d'enseignant-e-s qui ont répondu aux questionnaires est de 64. Pour des raisons de faisabilité, nous avons délimité l'échantillon de l'enquête aux élèves scolarisé-e-s en 6ème année du primaire et appartenant aux trois délégations de la région Gharb Chrarda Bni Hsen (Kénitra, Sidi Slimane et Sidi Kacem) durant les années 2008-2009 et 2010-2011.

Nous avons comparé les moyennes générales obtenues par tou-te-s les élèves de la 6ème année du primaire de la région en 2009, soit un total de 25810 élèves, avec celles obtenues en 2011, soit un total de 28320 élèves. Parallèlement à cet examen, nous avons comparé les moyennes obtenues pour les matières suivantes : l'arabe, le français et les mathématiques.

Par ailleurs, nous nous sommes adressé aux enseignant-e-s en charge de ce niveau d'étude au cours de l'année scolaire 2011-2012 au travers d'un questionnaire. Celui-ci est construit sur les thématiques suivantes : la formation spécifique à la PI, le suivi des enseignant-e-s après la formation, la mise en œuvre pratique de la PI dans les classes, la réaction des élèves par rapport à la PI et l'évaluation de l'impact de la PI par les enseignant-e-s.

Ce questionnaire, conçu sous forme de questions fermées et ouvertes, a ciblé 10 % de l'ensemble des écoles primaires de la région, soit un nombre de 323. Dans chaque délégation, nous avons retenu un lot de 10 % des écoles du primaire situées équitablement en milieu rural et en milieu urbain.

## Analyse et interprétation des résultats

Nous avons adopté deux paramètres : le pourcentage des moyennes entre les années scolaires 2008-2009 et 2010-2012 et la fourchette des moyennes [0,5] et [5,10].

Il ressort de l'étude comparative que dans toute la région le pourcentage des moyennes qui varient entre 0 et 5 est passé de 34,11 % (en 2009) à 34,53 % (en 2011), soit une hausse très légère des moyennes (0,42 %). Quant à la comparaison des moyennes générales variant entre 5 et 10, elle montre une baisse de 0,42 %. Ces données montrent que la moyenne générale des élèves de la 6ème n'a pas changé significativement. Toutefois, la même étude comparative entre le milieu rural et le milieu urbain affiche une différence significative.

Nous constatons, compte tenu du pourcentage des élèves dont la note varie entre 0 et 5, qu'en milieu urbain le pourcentage est passé de 21,90 % à 22,55 %, soit une hausse de 0,65 %. En milieu rural, il est passé de 44,95 % à 44,20 %, soit une baisse de 0,75 %. Parallèlement, concernant le pourcentage des élèves dont la note varie entre 5 et 10, nous remarquons qu'en milieu urbain le pourcentage des moyennes générales est passé de 78,10 % à 77,45 %, soit une baisse de 0,65 %. En milieu rural, il va de 55,05 % à 55,80 %, soit une hausse de 0,75 %.

Il ressort de ces résultats que le pourcentage des moyennes variant entre 0 et 5 est en faveur des scolarisé·e·s en milieu rural. En revanche ceux et celles qui évoluent dans le milieu urbain n'en profitent que peu. De plus, le pourcentage des moyennes générales (MG) qui varient entre



5 et 10 profite aux élèves du milieu rural contrairement à ceux et celles du milieu urbain qui en ont légèrement tiré profit. En somme, cette analyse nous montre que l'application de la PI en 2011 n'a pas influencé de manière significative le pourcentage des MG des élèves. Ces résultats ne dépendent pas uniquement de la comparaison des moyennes générales obtenues par les élèves, que ce soit en milieu rural ou urbain, mais ils s'expliquent aussi par la hausse de l'effectif des élèves et des matières enseignées.

En effet, en milieu rural, l'effectif des élèves inscrits est passé de 13 680 en 2009 à 15 666 en 2011, soit une hausse de 1 986 élèves. En milieu urbain, nous remarquons une stagnation de l'effectif qui est passé de 12 130 en 2009 à 12 654 en 2011, soit une légère hausse de 524 élèves. De plus, il faut signaler que la nature des matières enseignées impacte aussi les résultats de l'analyse. Pour cette raison, nous voulons souligner les résultats obtenus en 2009 et en 2011 tout en précisant les moyennes obtenues dans les matières suivantes : l'arabe, les mathématiques et le français.

## Cas de l'arabe

Le pourcentage des moyennes générales MG obtenues en langue arabe variant entre 0 et 5 points a diminué de 10 % puisqu'en 2009 56,99 % ont été enregistrés face à 46,89 % obtenus en 2011. Tenant compte de ce même paramètre, nous remarquons que dans le milieu urbain le pourcentage des moyennes a diminué de 7,29 % (de 38,43 % en 2009 à 31,14 % en 2011) et que dans le milieu rural ce pourcentage est passé de 73,44 % à 59,62 %, soit une baisse de 13,82 %. Quant aux moyennes qui varient entre 5 et 10, nous avons constaté une hausse de 10,10 % (une augmentation de 43,01 % à 53,11 %). Dans le milieu urbain, il y a une hausse de 7,29 % (de 61,57 % à 68,86 %) et dans le milieu rural elle est de 13,82 % (de 26,56 % à 40,38 %). Par conséquent, il nous est possible de penser que l'application de la pédagogie de l'intégration dans le processus

L'impact des situations d'intégration sur les résultats des élèves marocain·e·s

de formation des élèves de la 6ème année du primaire a engendré une hausse significative des MG en langue arabe, notamment dans le milieu rural.

## Cas des mathématiques

Concernant les moyennes obtenues en mathématiques, le pourcentage variant entre 0 et 5 est passé de 55,27 % en 2009 à 53,86 % en 2011, soit une baisse de 2,41 %. Plus précisément, une baisse de 2,82 % dans le milieu urbain et de 1,08 % dans le milieu rural. En revanche, les MG qui varient entre 5 à 10 points ont augmenté de 2,82 % dans le milieu urbain et de 1,08 % dans le contexte rural. Il ressort que la PI n'a pas influencé significativement les pourcentages des moyennes obtenues en mathématiques dans toute la région.

## Cas du français

Nous comparons, à ce niveau, les moyennes générales suivant deux fourchettes : les moyennes variant entre 0 et 5 sur 10 et celles variant entre 5 et 10 sur 10. Dans les deux cas, nous vérifions si ces moyennes ont augmenté ou diminué, d'abord au niveau régional de manière générale, ensuite au niveau local (rural ou urbain, campagne ou ville). Concernant le français, le pourcentage des moyennes générales, situées entre 0 et 5 sur 10, dans toute la région, a augmenté de 11,35%, avec une augmentation de 11,38 dans les villes et une hausse de 11,33 dans les campagnes. Ene milieu urbain, nous avons pu enregistrer une hausse de 11,38 % et une augmentation de 10,33 %.

Parallèlement, le pourcentage des moyennes situées entre 5 et 10 a diminué de 11,35 % au niveau régional, soit 11,38 % dans les villes et 10,33 % dans le milieu rural. Il ressort alors que la moyenne générale

en langue française a diminué considérablement. Il semblerait que l'application de la PI a impacté négativement les résultats des élèves dans cette matière d'enseignement.

La confrontation des résultats de l'arabe à ceux du français nous permet de constater que l'impact positif de la PI sur les résultats des élèves est plutôt repéré dans le milieu rural pour l'arabe et négatif pour les résultats de français que l'on soit en milieu rural ou en milieu urbain. Il se peut que ces résultats soient influencés par d'autres facteurs. C'est pour cette raison nous avons recueilli des informations complémentaires auprès des enseignant·e·s.

## Analyse du questionnaire

Pour compléter notre analyse et ouvrir d'autres pistes d'interprétation des résultats obtenus, nous avons eu recours à un questionnaire que nous avons administré à un échantillon de 64 enseignant·e·s sur un total de 640. Ces enseignant·e·s représentent un échantillon de 10 %. Nous les avons choisi·e·s dans différents établissements de la région répartis équitablement entre le milieu rural et le milieu urbain, soit 32 établissements pour chaque zone. Chaque établissement est représenté par 2 enseignant·e·s : un·e enseignant·e d'arabe et un·e autre de français.

La question n° 3 du questionnaire « Avez-vous bénéficié de la session de formation concernant la PI? » nous permet de constater que 100 % des répondant·e·s ont bénéficié de la formation spécifique à la pédagogie de l'intégration. Concernant leur degré de satisfaction à l'égard de la disponibilité des formateurs et formatrices et à la qualité des contenus de la formation, la majorité des réponses varie dans l'échelle d'appréciation – composé de 4 niveaux – entre le niveau 2 (plutôt satisfait) et le niveau 3 (satisfait). 55,88 % de ces mêmes répondant·e·s affirment n'avoir jamais bénéficié d'un suivi (inspecteur ou inspectrice, directeur ou directrice)

L'impact des situations d'intégration sur les résultats des élèves marocain·e·s

lors de l'opérationnalisation de la PI en classe. 23,52 % ont eu droit à une seule visite dans le cadre du suivi et uniquement 8,82 % ont bénéficié de quatre visites.

La question n° 6 nous permet de comprendre que les enseignant·e·s manquent d'encadrement au cours de l'application de la PI en classe. La question n° 10 montre que 79 % des répondant·e·s appliquent les modalités de la PI réservées aux deux semaines d'intégration à savoir l'investissement des situations d'intégration à travers les grilles d'exploitation, les grilles de vérification, les grilles de correction et les étapes de la remédiation.

Ces données montrent qu'il y a une difficulté chez les enseignant·e·s à mettre en pratique le cadre méthodologique de la pédagogie de l'intégration. Cela peut être justifié partiellement par le fait que la mise en œuvre de ce projet était à ses débuts. D'autre part, une assistance auprès des enseignant·e·s en classe paraît nécessaire pour réussir l'opérationnalisation dans le milieu scolaire. Les résultats des M.G des élèves qui ont permis de révéler un faible impact de la PI sur le rendement scolaire des élèves peuvent être expliqués en partie par une mise en œuvre timide de la PI.

Par ailleurs, la question n° 11 concernant la motivation des élèves par les situations d'intégration proposées aboutit sur les résultats suivants : 64,70 % des répondant·e·s affirment que les élèves sont démotivé·e·s entre autres par ces situations à cause de leur aspect difficile. Corrélativement, 52,94 % des enseignant·e·s affirment que leurs élèves voient que les semaines d'intégration ne correspondent pas à un moment d'apprentissage. Par rapport à la question n° 2, il ressort que les répondant·e·s voient que les élèves progressent mieux dans le cadre de la PI en arabe et un peu moins dans les mathématiques. Par contre, le français enregistre une baisse de performance.

Il nous semble, compte tenu de ces résultats, que l'encadrement et le suivi des enseignant·e·s en classe peuvent permettre de tirer profit de la PI. Il est donc nécessaire de multiplier les moments de formation continue et de proposer aux enseignant·e·s des situations d'intégration

compatibles aux milieux de leur intervention et aux contenus spécifiques à chaque niveau d'enseignement. Il paraît aussi judicieux de revoir les différentes grilles d'exploitation, de vérification et de correction afin de les rendre plus opérationnelles et accessibles aux enseignant-e-s compte tenu de l'effectif des élèves dans les classes et de leur performance réelle dans les différents niveaux d'enseignement.

## Conclusion et suggestions

Nous avons essayé d'approcher l'impact de la pédagogie de l'intégration sur le rendement scolaire des élèves de la 6ème année du primaire dans la région Gharb Charda Bni Hsan. Dans cette étude, nous nous sommes basé sur la comparaison des pourcentages des moyennes générales dans la région en distinguant le milieu rural du milieu urbain et nous avons procédé de la même manière pour les matières arabe, français et mathématiques. Nous nous sommes limité à une approche comparative des années scolaires 2009 (avant l'application du projet de la PI) et 2011, année de généralisation de celle-ci.

Il ressort ainsi que les résultats en arabe se sont améliorés significativement en 2011. Ceux des mathématiques ont marqué une légère hausse. En revanche les moyennes générales du français ont baissé considérablement dans le milieu rural comme dans le milieu urbain. Cette disparité dans les résultats a fait que les pourcentages des moyennes générales de toutes les matières sont restés presque identiques en 2011. Ceci laisse penser que la PI n'a pas un effet positif sur les résultats des élèves dans cette première année de généralisation dans la région.

Par ailleurs, les résultats des questionnaires montrent que les enseignant-e-s rencontrent des difficultés dans l'opérationnalisation de la PI. Il paraît que les élèves ne perçoivent pas l'apport des semaines d'intégration à cause des exigences des situations d'intégration et du rapport entre celles-ci et les apprentissages ponctuels.

Notre étude peut prétendre à une certaine pertinence du fait qu'elle permet d'apporter des informations sur le degré d'impact de la pédagogie de l'intégration sur la scolarité des enfants du primaire. Elle contribue à mieux comprendre l'état d'avancement du projet relatif à l'instauration de la pédagogie de l'intégration dans la région. En outre, elle apporte des suggestions, compte tenu des résultats obtenus, pour dépasser certains problèmes entravant la réalisation du projet. Il n'en demeure pas moins qu'elle reste limitée à quelques variables dans la mesure où d'autres paramètres peuvent entrer dans l'explication de certains résultats. Il faut par ailleurs noter les difficultés liées à la collecte des informations et de la mise en rapport des résultats des questionnaires avec les moyennes générales. On soulignera aussi le fait que les résultats peuvent être biaisés par le choix d'un seul niveau scolaire. L'on ne saurait donc prétendre à leur généralisation. De même, le caractère subjectif des réponses apportées au questionnaire peut à son tour influencer négativement les résultats obtenus, car il n'existe pas un véritable moyen de contrôle de la véracité des propos des répondant·e·s. Il aurait aussi été intéressant de comparer deux populations, l'une expérimentale et l'autre témoin, pour mieux contrôler l'effet de la pédagogie de l'intégration sur le rendement scolaire des élèves au primaire d'autant plus que le projet de la PI est encore à sa phase initiale.

## Références

- Chahin, Bassam. 2010. Place des compétences dans les curriculas. *Revue pédagogique*, 49, 21-34.
- Cros, Françoise, de Ketele, Jean-Marie, Dembélé, Martial, Roger-François, Michel Develay et al.. 2009. *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport de recherche, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 222 p.

- De Ketele, Jean-Marie. 1998. *Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences*, Bruxelles de Boek-Duculot.
- De Ketele, Jean-Marie. 2010. L'évaluation des acquis scolaires : Quoi? Pourquoi? Pour quoi? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.
- Hamid, Mohamed et Roegiers, Xavier. 2003. *À quels élèves profite l'approche par compétences de bases. Étude de cas en Tunisie*. <http://www.bief.be.docS/publications/apctunisie>. Consulté le 20 octobre 2010.
- Roegiers, Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, Xavier. 2005. L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?. Dans Toulbi-Thaâlibi, K. et Tawil, S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 107-124). Alger : UNESCO-ONPS.
- Roegiers, Xavier. 2006. *La Pédagogie de l'intégration en bref*. Document en ligne : [https://www.academia.edu/39765095/La\\_p%C3%A9dagogie\\_de\\_lint%C3%A9gration\\_en\\_bref](https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref)
- Royaume du Maroc, COSEF. 2005. *Réforme du système d'éducation et de formation 1999- 2004, Bilan d'étape et conditions d'une relance*. Maroc.
- Royaume du Maroc, COSEF. 1999. *Charte nationale de l'éducation et de formation*, Maroc.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'Education Nationale. 2008. *Un nouveau souffle pour la réforme du système de l'éducation et de la formation, Programme d'urgence, 2009-2012, Rapport synthétique*.

---

### **Abdelaadim TAHIRI**

Abdelaadim TAHIRI est enseignant-chercheur à la faculté polydisciplinaire de Safi, Université Cadi Ayyad. Il enseigne la littérature française au département de langue et de littérature française. Il a à

L'impact des situations d'intégration sur les résultats des élèves marocain·e·s

son actif plusieurs publications (livre, ouvrages collectifs et articles scientifiques) portant sur l'un des domaines suivants : didactique, littérature ou cinéma.

Pour contacter l'auteur : tabdelaadim@gmail.com

**ISSN : Version en ligne**

2630-1431

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/tahiri2020/>

**Pour citer cet article :** Tahiri, Abdelaadim. 2020. L'impact des situations d'intégration sur les résultats des élèves marocain·e·s. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 1(1), 263-279. DOI : 10.46711/mashamba.2020.1.1.12



